

REFLEXÕES SOBRE AS NOVAS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM A GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR EM DIFERENTES ETAPAS E MODALIDADES

Kallyne Kafuri Alves

<https://orcid.org/0000-0001-5075-0676>

Resumo: Reflete sobre as mudanças estabelecidas pela Resolução nº 2/2019 e analisa sua relação com a gestão e a formação nos Currículos de Cursos de licenciatura, em especial no Curso de Pedagogia. Nesse sentido, esta pesquisa utiliza estudos de Paulo Freire para observar os conflitos sociais globais que influenciam em projetos educacionais, especialmente no âmbito da formação de professores. Para isso, fundamenta as discussões a partir dos conceitos de arbitrariedade e anestesia histórica. As análises indicam o avanço da gestão de concessões, do trabalho técnico e da formação para gestor em etapas e modalidades educacionais, demonstrando, desse modo, a necessidade de resistir à implementação de políticas de regulação das licenciaturas no Brasil.

Palavras-chave: Gestão educacional. Formação de professores. Currículo do Curso de Pedagogia. Suposições de Paulo Freire.

Abstract: Reflects on management and its choice for the Resolution Course nº 2/2019 and its relationship with special management, in its training, in a Licentiate Pedagogy Course, in its training We use Paulo's education studies that teachers learn to study, especially in the field of education. For this, fundamentality as from the concepts of arbitrariness and historical anesthesia. It indicates the formation of concession management, technical work and management in stages and modalities. It demonstrates the need for resistance to the implementation of licensing regulation policies in Brazil.

Keywords: Educational management. Teacher Training. Curriculum of the Pedagogy Course. Paulo Freire assumptions.

Resumen: Reflexiona sobre la gestión y su elección por el Curso de Resolución nº 2/2019 y su relación con la gestión especial, en su formación, en un Curso de Licenciatura en Pedagogía, en su formación Utilizamos los estudios de educación de Paulo que los profesores aprenden a estudiar, especialmente en el campo de educación. Para ello, fundamentalidad a partir de los conceptos de arbitrariedad y anestesia histórica. Indica la formación de la dirección de concesión, la obra técnica y la dirección en etapas y modalidades. Demuestra la necesidad de resistencia a la implementación de políticas de regulación de licencias en Brasil.

Palabras clave: Gestión educativa. Formación del profesorado. Plan de estudios del Curso de Pedagogía. Supuestos de Paulo Freire.

1 INTRODUÇÃO

O ano de 2021 marca o centenário do nascimento de Paulo Freire, evento que expressa, na educação, o quanto temos a celebrar pelas obras desenvolvidas pelo autor. Essas nos fortalecem e contribuem para analisarmos os desafios vivenciados com o avanço da política neoliberal, pois oferecem forças e evidências analíticas para denunciar os desmontes que assolam a política educacional brasileira. Um desses desafios da atual conjuntura do país são as consequências da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, por meio da qual o Ministério da Educação do Brasil definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-formação). Na contramão das normativas que antecedem a BNC-formação (BRASIL, 2006; 2015), as novas orientações apontam para caminhos de retrocesso.

Por isso, para celebrar o centenário de Freire, examinamos, neste trabalho, os efeitos das resoluções desse documento para a formação de professores no curso de Pedagogia (BRASIL, 2019), em especial, aqueles que afetam a gestão educacional/escolar. Por meio do referencial analítico freiriano, acionamos os conceitos de arbitrariedade e anestesia histórica (FREIRE, 2001), a partir dos quais buscamos demonstrar como as alterações propostas na legislação impactam na luta pela gestão democrática e pelo desenvolvimento da formação de professores. Entendemos que as contribuições do autor podem fundamentar reflexões importantes sobre o campo da formação na educação e têm se constituído relevantes nas pesquisas em educação (VIEIRA; CÔCO, 2018; OLIVEIRA, 1996).

Com esse objetivo, organizamos o artigo em dois tópicos. No primeiro, realizamos a contextualização e apresentamos as alterações das Diretrizes para a formação de professores, com atenção ao curso de Pedagogia e seus efeitos para a gestão educacional. No segundo, examinamos a guinada liberal nas orientações para a formação de professores, com o embasamento dos conceitos de alienação e anestesia da população, fundamentados em Freire (1980; 2001). Após essa abordagem, concluímos o estudo, também a partir do alicerce freiriano, com a aposta na esperança de manutenção da educação democrática, fiel à escuta do povo, com princípios de participação, partilha, solidariedade, justiça, consciência social e formação integral dos professores.

Por meio da resolução de 2019, o Ministério da Educação do Brasil definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-formação). Na contramão das normativas anteriores (BRASIL, 2006; 2015), as novas Diretrizes apontam para caminhos de retrocesso. Por isso, focalizamos, nesta proposta, o esquema de desmonte da educação pública, arquitetado pelas políticas neoliberais. Para isso, acionamos/movimentamos/empregamos os conceitos/as ideias analíticas freirianas de arbitrariedade e anestesia histórica (FREIRE, 2001). Após a abordagem dos

dois tópicos, concluímos este estudo, também a partir do alicerce freiriano, com a aposta na esperança de manutenção da educação democrática, fiel à escuta do povo, com princípios de partilha, solidariedade, justiça e consciência social e formação integral dos professores.

No contexto dos desafios da realidade educacional brasileira, com estes objetivos e aporte teórico, buscamos compreender, por conseguinte, como as alterações propostas na legislação impactam na luta pela gestão democrática e pelo desenvolvimento da formação de professores. Com esse objetivo, organizamos o artigo com a compreensão de que as diretrizes de 2019 apresentam mudanças significativas na organização dos Cursos. Citamos, em especial, as alterações para o Curso de Pedagogia, citamos: a alteração na carga horária, no conceito de docência e de infância e na concepção de docência. Como vemos no Art. 7º, que trata da organização curricular, a BNC-formação está articulada em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No que se refere a essas alterações, é possível observar mudanças nas políticas para a formação de professores, que, por sua vez, revela a situação de anestesia histórica da população pela via da formação. Por fim, é a prova de que precisamos investir em elementos de conscientização que respeitem os estudos teóricos, o acúmulo de pesquisas na área educacional, a história e a profissão docente.

Pela via da dialogia e da potência da produção de conhecimento, este artigo também é uma aposta de inscrever na história práticas de reação às palavras das políticas de governo, pois as análises empreendidas têm como expectativa fortalecer as ações de resistência e de combate aos desmontes advindos das propostas neoliberais, que valorizam a mercadorização do conhecimento (MAUÉS; GUIMARÃES, 2019) e a formação limitada às competências e técnicas, também denominadas gestão por concessão (GONÇALVES *et al.*, 2020). Assim, em uma conjuntura próxima a uma lógica de privatização, observamos que os posicionamentos arbitrários e alheios à história da concepção de docência geram redução da gestão educacional/escolar. Essa redução, arquitetada pelos organismos multilaterais, busca gerenciar e controlar a educação, por meio de gestões por concessão, ou seja, pela administração do sistema público por iniciativas privadas. Isso significa que há entrega de um bem público para exploração da iniciativa privada, porém sem deixar de ser público (FREITAS, 2018). Isso implica alterações nas estratégias de planejamento, organização e desenvolvimento, tanto na estrutura quanto nos elementos pedagógicos da educação, com impactos na concepção de gestão democrática, participação e articulação da política educacional.

Como exemplo disso, observamos que as políticas neoliberais, movidas pelos organismos multilaterais (como Banco Mundial, OCDE e Unesco) com o entrelaçamento às políticas multissetoriais se integram em contraposição aos direitos da infância (MARQUEZ, 2016), o que têm ofendido a construção coletiva, baseada na relação e na escuta das unidades educacionais. Por conseguinte, elas têm estrangido o exercício da democracia (FREITAS, 2021) e da gestão participativa. Sendo assim, consideramos que a vida e a obra

de Paulo Freire (2001) nos indicam caminhos para analisar e buscar resistir às atrocidades vivenciadas no histórico da educação. Nos atemos aos conceitos de arbitrariedade e de anestesia histórica para compreendermos como é desenvolvida a tentativa de regulação e o controle da população educacional, com os atenuantes para a educação pública brasileira que, ainda, reúne efeitos da era colonial (VEIGA, 2007).

Ademais, no centenário de vida do educador, celebramos a honra de, no histórico da formulação dos cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006; 2015), termos alcançado espaços de produção de conhecimento, de mobilização de análises e de resistência à exclusão da concepção de educação democrática. Isso demonstra que as ideias de Freire permanecem vivas em nossas reflexões e nos impulsionam a afirmar a educação pela via da relação entre as disciplinas por meio da práxis e da transformação social. Por isso, passamos ao nosso primeiro tópico, com a apresentação das alterações nas políticas de formação de professores, por meio da qual buscamos também pontuar um movimento contínuo de resistência às práticas de regulação da educação (OLIVEIRA, 2011). Essa educação que não se anestesia e não se rende às tentativas de desmonte, pois tem memória.

2. DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS IMPACTOS PARA A GESTÃO EDUCACIONAL E AS INFÂNCIAS

O debate sobre as alterações na formação de professores tem sido atual e frequente ao longo de muitos anos na área da educação, conforme apontam as numerosas contribuições sobre o assunto no repositório de artigos na área da educação na plataforma Scielo. Entre essas produções, encontramos a importância do diálogo entre formação, vida e profissão docente (NÓVOA, 1992), a dimensão de formação de rede (PRETTO, 2002), a questão psicossocial na formação continuada (GATTI, 2003), aspectos históricos e teóricos (SAVIANI, 2009), aspectos sócio-históricos (DAVIS; AGUIAR, 2010) e as tendências para o tema da formação (CUNHA, 2013). De modo semelhante, não são inaugurais as políticas neoliberais em curso, que são sinalizadas com a nova regulação de forças no interior da escola (OLIVEIRA, 2011) e que têm incidido sobre as conquistas sociais, sobre os direitos da população ao acesso a bens básicos, como saúde, educação, assistência social, dentre outros. Este tema tem sido estudado com vistas a analisar princípios e concepção sobre as políticas de formação de profissionais da educação nas diretrizes e, em como a gestão da educação se constitui germen desta formação (FERREIRA, 2006), não podendo ser encarada com inclinação à racionalidade instrumental orquestrada pela ótica do capital neoliberal (BORTOLANZA, et. al, 2020).

A trajetória da educação demonstra que esse tipo de iniciativa busca afetar as conquistas sociais, os direitos de trabalhadores e intensificar a precarização da educação, especialmente questionando iniciativas que exportam modelos de formação de fora do Brasil. Seus impactos são percebidos por meio das políticas de corte e redução de investimentos,

as quais, por sua vez, evidenciam o lugar que a pauta da educação tem ocupado nas agendas governamentais. Embora não tenhamos, nos limites deste texto, a intenção analisar em completude a conjuntura política, econômica e social do Brasil, é fundamental alicerçar nossas reflexões a partir do entendimento do período no qual vivemos, sobretudo após o golpe de 2016 (cf. CARDOSO, 2021). Considerando as produções acadêmicas do período de 2020, em meio à pandemia de Covid-19 e em um contexto político de massacre da população brasileira, além da desvalorização e do desmantelamento das políticas públicas para a área da saúde, é visível o descaso com as políticas de proteção e amparo às instituições educativas. Um dos tantos exemplos possíveis desse processo são os rearranjos nas políticas educacionais da formação inicial de professores, que demonstram também os avanços da política por concessão.

A fim de contextualização, podemos afirmar que as novas orientações para as licenciaturas, a partir do documento BNC-formação (Resolução nº 2/2019), apresentam propostas que retrocedem conquistas da educação (BRASIL, 2006), especialmente para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2015), tendo em vista que o novo modelo voltado para a formação de professores descaracteriza o curso de Pedagogia e homogeniza as licenciaturas, com três dimensões de formação (conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional), as quais se distanciam das dimensões aprovadas em 2015 (profissional, política e epistemológica). De todos os cursos de licenciatura atingidos por essa reformulação, o de Pedagogia é o mais afetado, pois, as novas diretrizes, além de sugerirem lógicas meritocráticas e pouco democráticas no âmbito da educação, avançam em projetos de desarticulação e desmobilização, junto à descaracterização da docência integral e afetam, inclusive, os pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu Art. 67, os quais entendem a docência como base da formação de todo educador, quando definem uma formação tecnicista e fragmentada.

Vale ressaltar que no próprio documento há menção a uma Residência Pedagógica, a um Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes e a provas para ingresso na carreira profissional, que são exemplos das tentativas de desintegrar a formação e dos mecanismos de controle da profissão. Essas políticas desconsideram as discussões e orientações anteriormente acordadas para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006; 2015) e associam perspectivas de avaliação e regulação da educação. Além de sugerir aspectos de lógicas meritocráticas e pouco democráticas no âmbito da educação, elas evidenciam o impacto às conquistas e projeções para a área, como, por exemplo, o avanço das lógicas de desarticulação e desmobilização, junto à descaracterização da docência integral, necessária ao profissional que trabalha com infâncias, especialmente. Por isso, nos limites deste artigo, nos concentramos, sem desconsiderar os outros agravantes, nos efeitos das novas diretrizes de formação para a área da gestão educacional. Esses impactos, por sua vez, advêm de uma política que não segue a configuração histórica da legislação para formação de professores (BRASIL, 2006; 2015).

A resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), também chamada de BNC-formação, teve como princípio reorganizar as políticas educacionais para a formação de professores. Com efeitos em retroceder na perspectiva de gestão democrática, as novas diretrizes reduzem, além da carga horária para gestão, a concepção de gestor que se forma ao longo do curso. Ao fazer isso, retira os elementos antes afirmados nas orientações para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006; 2015), pois entende que, para habilitar-se como gestor educacional e escolar, o estudante carece de pré-requisito, de experiência e de exercer um currículo de formação baseado em competências e técnicas, associadas à ideia de gestão por concessão (GONÇALVES *et al.*, 2020). Essa perspectiva está próxima a uma lógica de privatização e, ainda, afeta a habilitação do pedagogo.

Também compreendemos que as novas diretrizes são uma afronta às conquistas históricas e às metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015), na medida em que apresentam orientações que impactam diretamente no estágio probatório, nos planos de carreira e na avaliação ao longo da carreira docente. A BNC-formação, em sua nova normativa, valoriza a prática e o engajamento profissional, em detrimento da pesquisa, além de considerar a gestão educacional como área dissociada dos temas gerais de currículo, aspecto que nos aprofundamos com mais detalhamento.

A Base Nacional Comum para a Formação apresenta, pois, uma compreensão de gestão educacional que aparta a formação inicial e continuada, além de criar mecanismos de controle para o exercício da gestão. Citamos, como exemplo, o Documento “Matriz Nacional Comum De Competências do Diretor Escolar”, proposto pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2021), que se constitui associado à BNC-formação e “[...] ignora experiências e especificidades da gestão educacional no país” (ANPAE, 2021). Articuladas, estas iniciativas expressam o afastamento da perspectiva de formação pela via das diferenças, já que estreitam as medidas de padronização e uniformização da formação.

Com alterações associadas à prática neoliberal, as políticas implementadas pelo Ministério da Educação ignoram o exercício da autonomia e da consciência coletiva, fortalecendo uma perspectiva educacional arbitrária e individualista. Baseada pela lógica da liderança e pela alienação do profissional docente, o conteúdo da BNC-formação e dos documentos associados a ela, como a Reforma do Ensino Médio e a BNCC (BRASIL, 2017), demonstram o oposto daquilo que as pesquisas em educação têm defendido ao longo dos anos. Além disso, são perspectivas antagônicas à ideia de educação proposta por Freire (1980; 2001), patrono na educação brasileira, vejamos adiante.

Podemos ver isso ao observar que, na antiga resolução, eram necessárias 1.400 horas para que graduados sem licenciatura passassem a exercer a função de professor (o que, em muitas regiões, chama-se de complementação pedagógica). Com a nova resolução, são estipuladas somente 760 horas a mais para se formar professor. Ou seja, um engenheiro formado, por exemplo, caso queira ministrar aulas de matemática, precisa

complementar sua formação apenas com 760 horas. As licenciaturas, por sua vez, estão previstas para abarcar 3.200 horas. Nesta carga horária, a prática de ensino também é mais valorizada, pois são dedicadas, pelo menos, 400 horas para práticas de ensino e 400 horas para estágio. A outra parte da carga horária é direcionada para conteúdos gerais e específicos. O curso prevê, portanto, 800 horas concluídas no geral (até o 1º ano) e 1.600 horas voltadas para conteúdo específico (do 2º ao 4º ano de estudo). Ao observar isso, indagamos: qual a concepção de docência e de gestão que se pretende desenvolver a partir desta organização curricular?

Nesta nova organização, como notamos, o professor se forma da seguinte maneira: 400 horas para práticas de ensino + 400 horas para estágio + 800 horas para conteúdo geral + 1.600 horas para conteúdo específico, totalizando 3.200 horas. Não é citada, nesse quantitativo, a carga horária voltada para pesquisa, tampouco gestão, avaliação ou política da educação básica. Essa estratégia se aproxima ao projeto educacional de “saber-fazer”, também evidenciado na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) por meio da padronização e da automatização da educação, que separa e segmenta as infâncias e o professor. Nesta configuração, como percebemos, busca-se valorizar a carga horária em espaços escolares, com foco em “colocar em prática o conteúdo aprendido” (BRASIL, 2019). Assim, essa valorização se contrapõe à indissociabilidade entre prática e teoria e ao estímulo ao pensar, que tanto nos ensinou Freire (2001). Ressaltamos que isso fere a concepção de educação integral, dialógica e voltada para os princípios reflexivos, defendida no âmbito educacional, também fundamentada em Freire (2006).

A situação se agrava na medida em que as novas diretrizes também informam retrocessos nas conquistas do campo da educação infantil. Na esteira das resoluções anteriores (BRASIL, 2006; 2015), eram previstas 200 horas para atividades complementares, dedicadas para aprofundamento teórico, produção de pesquisas e iniciações científicas, com destaque para a concepção docente, para a luta pela especificidade do trabalho do pedagogo e para a articulação teoria e prática pautada pela articulação dos saberes. Com a BNC-formação (BRASIL, 2019), no que tange à habilitação para gestão nos cursos de Pedagogia, os currículos passam a ter 3.600h, ou seja, para estar habilitado para ser gestor, o estudante tem de cursar 400h adicionais, apartadas do currículo de 3.200h. Nesse sentido, indagamos: como fica a relação com os estudos das infâncias nesta proposta? Conforme podemos observar no disposto no texto da lei:

Todos os cursos de nível superior de licenciatura destinados à formação inicial de professores terão carga horária total de no mínimo 3.200 horas, organizadas em três grupos:

Grupo I: 800 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;

Grupo II: 1.600 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;

Grupo III: 800 horas para prática pedagógica. Metade do tempo para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora, e outras 400 horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início (BRASIL, 2019, p. 09).

Segundo as diretrizes, as instituições de ensino superior precisam, por sua vez, alterar os currículos, passando a contar com conteúdo específico dos cursos de licenciatura (1.600 horas), com a carga horária de conteúdo geral (800 horas) e a prática e estágio (800h), que totalizam a carga horária para se formar professor (3.200h); não são mencionados, portanto, os estudos para gestão. Estes aparecem na legislação em seis momentos: no Art. 8º, quando menciona sobre o fundamento dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica; no Art. 12º, quando menciona a organização curricular e o conhecimento sobre projeto pedagógico; no Art. 13º, quando aborda sobre os conteúdos específicos para professores multidisciplinares na Educação Infantil; e no Art. 22º, quando informa sobre a formação para atividades pedagógicas e de gestão e em apenas um aspecto da dimensão do conhecimento profissional. E nesta configuração, aparta a gestão dos estudos ligados às infâncias em ambas as etapas educacionais. Assim, a formação para gestor, além de reduzida, também é apartada do todo da carga horária curricular e da grade da formação, uma vez que é sugerida por meio de complementação, com um curso a parte, de 400h (totalizando 3.600h). Nisso, difere da concepção de formação e gestão, citada 29 vezes ao longo das diretrizes de 2015 (BRASIL, 2015).

Nesse aspecto mora uma das problemáticas dessa proposta curricular, pois as classes populares, que já se inserem no mercado de trabalho ao longo do curso, encontram dificultadores para, ao fim do curso, ingressar em uma habilitação específica em gestão. Lembramos que isso se aproxima da formação do magistério, com a redução do universo formativo, que estava sendo ampliada com as diretrizes para o curso de pedagogia, especialmente o Art. 3º que trata do aprendizado de gestão em diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica (BRASIL, 2015). Sendo assim, essa perspectiva de formação dificulta a expressão da gestão democrática, haja vista potencialmente reduzir o número de pessoas habilitadas a ocupar os cargos de gestão, além de ir na contramão dos direitos anteriormente conquistados.

Dessa forma, renuncia a uma educação problematizadora para aderir a uma formação-problema, já que, sem espaço dedicado para abordar a gestão ao longo do curso, silenciam-se os espaços de reflexões e estudos sobre as metas e estratégias educacionais. Por isso, ao estudar Freire (2001), entendemos a importância de observar os mecanismos que provocam a anestesia histórica, isto é, o movimento de levar os trabalhadores ao cansaço existencial para retroceder na concepção dos direitos docentes. Desse modo, ao

entender como os movimentos de anestesiar a população emergem nas diretrizes, faz-se necessário demarcarmos os retrocessos da política educacional.

Essa leitura nos leva ainda a observar descompassos na luta pela gestão democrática, que reduzem a gestão a um curso que carece de pré-requisito e de experiência, limitado em competências e técnicas denominadas gestão por concessão (GONÇALVES *et al.*, 2020). Próximas a uma lógica de privatização que afeta a habilitação do pedagogo, vale nos atentarmos aos interesses presentes nestas reformulações. Por isso, problematizamos a quem interessa o cansaço existencial, a anestesia dos professores e a elaboração de diretrizes, tão arbitrárias, ao histórico das legislações sobre a formação dos professores.

A arbitrariedade do histórico da legislação nos impulsiona a observar como o tema da gestão é tratado. As novas diretrizes, além de segmentar a profissão, como foi dito, isola a formação do gestor, em uma tentativa de anestesiar as discussões sobre participação, política e democracia, aspectos fundamentais para o exercício da gestão educacional/escolar nas diferentes etapas educacionais. Isto impacta, ainda, a formação em pesquisa, o que pode, por sua vez, reduzir as relações sociais participativas. Talvez essa anestesia definida por Freire (2008) tente afetar o exercício de políticas públicas, uma vez que os estudantes terão menor contato com os temas voltados à gestão escolar ao longo do curso.

Essa desconcentração, como podemos ver, nos leva a problematizar que, se a formação de professores é a saída para muitas pessoas oriundas de classe popular avançarem nos estudos, a quem interessa guardá-la à parte (ao fim) da formação geral de pedagogos? Podemos dizer, nesse sentido, que a nova reformulação, afasta a educação popular tanto da produção de pesquisas quanto dos cargos de gestão. Desta maneira, reduz a perspectiva política do curso de Pedagogia e sugere apenas a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Isso pode ser visto se analisada a alteração e configuração da carga horária, dos conteúdos elencados, além do aspecto intransigente, digamos, arbitrário à história do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006; 2015).

Outro aspecto que podemos mencionar é a configuração de temas para a finalidade da formação. A nova carga horária organiza a formação a partir de grupos de interesse. Com a BNC-formação, a carga horária específica (1.600 horas) está voltada para três grupos: Educação Infantil, Equipes Multidisciplinares nos primeiros anos do Ensino Fundamental e Anos Finais desta etapa. Mais uma vez indagamos: como a gestão atravessaria estas discussões por etapas e qual a finalidade de segmentar a formação em grupos?

Ao invés da perspectiva que nos convida à reflexão sobre o perfil de professores que busca se formar, a carga horária foi direcionada para estudos de proficiência em língua portuguesa, com inclusão de exercícios de fala, interpretação e escrita, e aprendizado de matemática. Desse modo, a força da arbitrariedade histórica e a tentativa de anestesiar nossa força política para ler o mundo (FREIRE, 2001) são justificadas por mecanismos de valorização de áreas de conhecimento, com a ideia de que os professores brasileiros precisam investir na norma culta, língua padrão e na interpretação de dados estatísticos.

Essa lógica está mais inclinada a uma perspectiva tecnicista, que desvaloriza o processo formativo e se vincula a possibilidades de privatização da educação superior.

Outro dado observado é que a BNC-formação pouco menciona aspectos de gestão, administração ou organização da educação por meio da participação e do diálogo. Apenas cita que se deve ter atenção às práticas de intervenção e mediação, devidamente exercitadas em escolas, o que fortalece a dimensão prática em detrimento da dimensão teórica, recuperando a lógica tecnicista que comentamos anteriormente.

As diretrizes de 2019, em seu Art. 15º, também postulam que as práticas citadas no currículo devem ser acompanhadas por um professor (formador da instituição de ensino superior) e um orientador (professor da escola). Neste cenário, pode ocorrer redução nos processos de concursos e contratação de professores nas universidades, acúmulo de tarefas e desvalorização profissional, com aumento da carga horária e demandas da profissão. Isso explica, mais uma vez, o projeto de educação que busca precarizar, alienar e controlar os profissionais da educação que impactam a gestão, ambiente essencial para organizar e desenvolver as ações pedagógicas. Sobre isso, demarcamos a importância de valorizar os profissionais da educação, por meio de canais efetivos de participação.

A separação das disciplinas relativas à gestão na alteração na carga horária, também é um outro aspecto observado, que elimina qualquer indício de ato democrático. Podemos observar isso com a retirada das disciplinas de gestão do currículo gerais, passando-a para carga horária específica. Ao fazer isso as novas diretrizes incorporam roteiros de cumprimentos para instituições formadoras de professores e também de escolas, na medida em que retiram o item “pedagógico” na nomenclatura de “projeto político pedagógico”. Assim, ao falar de formação inicial é necessário tocar também no projeto associado da BNC-formação, que são as diretrizes para a formação continuada de professores (Resolução nº 1/2020) e a própria Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BRASIL, 2021).

Também com base nas competências e habilidades e nos itinerários formativos previstos na BNCC (BRASIL, 2017), as novas Diretrizes para a Formação Continuada retratam o afastamento da pesquisa, da indissociabilidade entre formação inicial e continuada e da educação reflexiva, pois se estruturam a partir dos eixos de: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. Desta forma, a atual resolução valoriza a ação prática e dificulta o fomento à conscientização pela via da práxis.

Em direção contrária às conquistas alcançadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015), a BNC-formação formaliza o projeto de desmonte educacional com a elaboração do PróBNCC (Portaria MEC nº 331/2018). Esse programa revela a culminância da arbitrariedade na tentativa de anestesia histórica da população. Assim como na BNCC (BRASIL, 2017), o MEC propõe a alteração dos currículos de estudantes e professores, defendendo uma formação reduzida ao mercado, com ênfase aos processos associados ao produtivismo e mercantilismo, em

nome dos quais os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante uma pedagogia das competências (FRIGOTTO, 2009).

Tendo analisado os aspectos anteriores, é possível compreender que as novas políticas impactam em cursos presenciais e a distância, pois retiram elementos — antes firmados — que se voltavam para diversidade, inclusão e questões culturais e raciais, devidamente conquistados e registrados na Resolução de 2006 e de 2015 (BRASIL, 2006; 2015) e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015). Dessa forma, ferem a perspectiva de educação popular e democrática, aproximando-se do passado de educação tecnicista de nossa história escravista (FREIRE, 1961). Podemos observar isso na concepção de “flexibilização da carga horária” que se associa ao “saber-fazer”, a qual citaremos adiante.

Fundamentadas na premissa da educação como um direito, entendemos, ao observar as alterações nas novas diretrizes, a necessidade de pensar e problematizar as decisões que afetam e violam as conquistas educacionais. Para isso, sustentamo-nos na ideia de que “[...] o conhecimento envolve a constante unidade entre ação e reflexão sobre a realidade” (FREIRE, 2003, p. 72). Essa é uma pedagogia que se dá pela via do diálogo (OLIVEIRA, 1996), comprometida com a formação democrática. Implica, desta forma, observar o currículo de maneira ampla, num movimento de *fazer conversar* as áreas curriculares com o contexto social e a partir da história e das condições reais de cada localidade.

Como aprendemos com Freire (2003), a unidade entre ação e reflexão, pela via da práxis, oportuniza, além do diálogo, compreender a indissociabilidade da formação de professores no curso de Pedagogia. As novas diretrizes estão na contramão disto, pois, como vimos, desarticulam os saberes entre as disciplinas, inviabilizam os valores éticos, estéticos e políticos, dicotimizam formação inicial e formação continuada; e, ainda, apartam a formação de professores, o que dificulta e separa a habilitação de gestão e contraria a perspectiva defendida no histórico das legislações sobre essa licenciatura (BRASIL, 2006; 2015).

Essas alterações regulamentares para o campo da educação buscam dominar e conduzir a docência. Por exemplo, as modificações sobre estágio probatório, planos de carreira e avaliação educacional, demonstram, entre outras estratégias, que a perspectiva do “saber-fazer” está incrustada nas políticas educacionais governamentais. Essa perspectiva revela uma preocupação de que os futuros professores saibam adquirir conhecimento e colocá-lo em prática. Estimulada pela tríade das competências específicas (conhecimento, prática e engajamento profissional), a perspectiva do “saber-fazer”, também presente em outros documentos emitidos pelo Ministério da Educação, sugere a busca por uniformizar a formação humana. Dessa forma, reúne elementos que se dissociam da pesquisa e do “saber-pensar” proposto a partir dos estudos freirianos (FREIRE, 2003), por isso é uma ofensa aos estudos em educação.

Portanto, compreendemos que as novas diretrizes são uma afronta às conquistas históricas e às metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015), uma vez que a BN-C-formação, em sua normativa atual, valoriza a prática e o engajamento profissional em de-

trimento da pesquisa, numa perspectiva de reproduzir o conteúdo aprendido na prática. Ao estabelecer que os estudos sobre gestão sejam concluídos já no fim da trajetória de aprendizagem, privilegia a formação por meio complementação pedagógica, muito realizada por pessoas que não cursam licenciaturas. Assim, a formação para professores apresenta uma separação dos estudos, ideia que vai de encontro ao ideal de um saber crítico-reflexivo e integral necessário para exercer o trabalho com as infâncias, por exemplo. As novas alterações nas diretrizes para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2019) valorizam, desta forma, um currículo segmentado, que dificulta uma carga horária integral e interdisciplinar. Isso impede de articular os saberes ao longo do curso, ou seja, inviabiliza a perspectiva de docência pela práxis e em sua compreensão ampliada (CARDOSO; FARIAS, 2020). Conforme Freire (2001) nos alerta, a tentativa de anestesia histórica pode vir disfarçada de estratégias que, propositalmente, fazem-nos perder-nos no processo, levando a um cansaço existencial que nos imobiliza de projetar futuros:

Às vezes, a violência dos opressores e sua dominação se fazem tão profundas que geram em grandes setores das classes populares a elas submetidas uma espécie de cansaço existencial que, por sua vez, está associado ou se alonga no que venho chamando de anestesia histórica, em que se perde a ideia do amanhã como projeto. O amanhã vira o hoje repetindo-se, o hoje violento e perverso de sempre (FREIRE, 2001, p. 27).

Então, ao entender este cansaço existencial como estratégia e jogo político, demarcamos a necessidade de *ler o mundo*, para, com posicionamento também político, refletir que a nova reformulação tenta nos perder da perspectiva democrática. Isso enfraquece as pesquisas e o número de pessoas habilitadas para ocupar cargos de gestão e intensifica uma formação técnica. Nesse sentido, tanto a alteração e configuração da carga horária como a forma como o currículo é organizado nos levam a perceber que a arbitrariedade, construída a partir das novas diretrizes (BRASIL, 2019), busca instrumentalizar e regulamentar a profissão e a concepção docente, provocando sucessivas tentativas de cansaço existencial para anestesia histórica da população (FREIRE, 2001).

Com foco em “colocar em prática o conteúdo aprendido”, a BNC-formação vai de encontro aos planos para uma política de Estado, sendo mais próxima a uma política de governo. Esta, por sua vez, afronta o direito à educação democrática e participativa para todas as pessoas, em todos os níveis, etapas e modalidades. A BNC-formação também busca incorporar a educação digital, com inserção da linguagem tecnológica, reduzindo o conceito de tecnologia ao uso de equipamentos pessoais, como celulares e internet para organização do trabalho.

Como entende Freire (2008), a participação é uma forma de combater a anestesia histórica, justamente por permitir o contato com diferentes ideias e análises da realidade. As premissas para democracia estão associadas ao direito de participar e de exercer o po-

sicionamento a partir da gestão pública, não entregue às políticas arbitrárias aos históricos de lutas e concepções docentes. Essa lógica que visa o controle, a regulação e a avaliação da docência vai de encontro à educação política e social, por isso, questionamos a quem interessa anestesiá-la a educação, abafando as disputas, premissas de direito à educação (BRANCO *et al.*, 2019, VALLE, 2020).

Ainda na esteira conservadora de restringir os mecanismos de participação, busca-se dificultar a discussão entre professores, uma vez que a formação inicial é separada da continuada e se entrega a gestão a uma matriz engessada e arbitrária à história de gestão participativa e democrática. Podemos ver isso se observarmos, por exemplo, a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BRASIL, 2021). Nela, há um plano de competências individuais do gestor, apartado da ideia de conhecimento voltado para a pesquisa e para a reflexão, portanto, configura uma tentativa de anestesiá-lo o exercício da gestão educacional/escolar, encurralando gestores ao cansaço existencial com tarefas burocráticas.

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação sugerem que a qualidade escolar seja medida pelo trabalho do gestor e que suas habilidades, práticas e ações são fundamentais para o desenvolvimento das escolas. Com isso, os parâmetros apresentados pelo documento ignoram a perspectiva de gestão compartilhada, pois atribuem responsabilizações ao gestor e facilitam mecanismos de controle, de métodos de punição, premiação e avaliação de desempenho (ANPAE, 2021). Ao passar para a observação das políticas públicas e dos efeitos na gestão educacional, lembramos que a educação é um ato político, haja vista que “[...] a prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes” (FREIRE, 2001, p). A atenção à gestão educacional/escolar nos cursos de Pedagogia é a primeira tentativa de anestesiá-la a população; esta, anestesiada, é controlada com mais facilidade, pois fica aprisionada, impedida de agir com consciência.

3. DESMONTE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS E OS EFEITOS PARA A GESTÃO EDUCACIONAL

Como reação ao exposto no tópico anterior, compreendemos, a partir de Freire (1993; 2003), que as novas políticas de formação direcionam para estratégias educacionais conteudistas, tecnicistas e voltadas para uma perspectiva de educação como mercadoria. Com o propósito de inculcar “conteúdos salvadores” (FREIRE, 2003) pela via do “saber-fazer”, elas propõem a fluência em língua portuguesa e matemática, mas anestesiá-la a leitura de mundo, que pressupõe concepções de partilha, de diálogo e de reflexão sobre a realidade. Desse modo, as atuais diretrizes se distanciam dos conteúdos voltados para a gestão democrática e para a relação com a comunidade. Com isso, acentuam os desafios para o exercício da educação com o povo, que partilha responsabilidades e move o pensar

coletivo. Junto a isso, a BNC-formação e seus documentos associados se aproximam da ilegalidade, tendo em vista que apartam a carga horária voltada à gestão e polarizam a perspectiva de formação, ensino, pesquisa e extensão, desvalorizando a história e formação da educação brasileira, devidamente alicerçada em parâmetros legais (BRASIL, 2006; 2015).

Então, observamos que se instala novamente, na política educacional brasileira, uma perspectiva neoliberal, característica de um pensamento direitista. Nessa ótica, remanejar a carga horária altera as propostas educacionais, de modo que induz a formação do povo a uma formação humana limitada, cansada e anestesiada para refletir:

É por isso que, numa perspectiva direitista, a administração de nenhuma rede de ensino público como de nenhuma escola privada aceita arriscar-se em aventuras que se enquadrem na linha de uma educação popular nos termos aqui definida. Não há, por exemplo, como esperar, em tais circunstâncias, uma gestão democrática da escola a não ser no discurso que contradiz a prática. Ou no discurso que explicita uma compreensão “sui generis” de democracia – uma democracia sem povo ou uma escola democrática em que, porém, só o diretor(a) manda, por isso só el(e/a) tem voz (FREIRE, 2006, p. 50)

Ao redefinir as políticas educacionais voltadas para a formação de professores, a BNCC (BRASIL, 2017) evidencia seus propósitos. Junto à negação de direitos básicos à população, as reformulações para a educação indicam a demanda por controle e alienação dos trabalhadores. Assim, assume-se que o “saber-fazer” é mais valorizado, implanta-se a educação bancária (alimentada pelo discurso de aprender para colocar em prática) e ignora-se, por fim, qualquer tentativa de consciência social, desenvolvida pelo “saber-pensar”: “de modo geral, do ponto de vista da direita, a gestão é democrática na medida em que o professor ensine, o aluno estude, o zelador use bem suas mãos, a cozinheiro faça a comida e o diretor ordene” (FREIRE, 2006, p. 50).

Quando se coloca a formação de gestores como algo opcional, com carga horária reduzida e com um documento mandatário da profissão, são indicadas propostas de educação unilateral, sem diálogo ou mobilização social. A gestão, apartada das demais áreas de estudo, evidencia, portanto, um caminho de operacionalização do conhecimento. Quando a gestão é indicada como tema opcional no currículo, de modo que pode ser cursada após o conteúdo geral, há retrocessos em relação aos estudos até então empreendidos, que compreendiam a necessidade de um currículo articulado.

Portanto, nessa proposta busca-se eliminar dos currículos das formações de professores espaços de diálogo e de produção de conhecimento. Desse modo, sugere-se uma formação mais voltada ao tecnicismo, o que pode precarizar ainda mais o trabalho docente, pois esses são aspectos que caracterizam uma formação aligeirada e uma política educacional dissociada da pesquisa e de estudos continuados. Em relação às condições de

trabalho, de avaliação institucional e de exercício de poder do gestor, o modelo sugerido pelas atuais diretrizes prevê a aquisição “[...] de competências, vinculado às demandas empresariais, a padronização curricular que retoma a noção de currículo difundida no início do século XX e o acirramento do controle sobre o trabalho do professor “[...] como ‘produto’ e ‘fomento’ do gerencialismo.” (ZANOTTO; SANDRI, 2018, p. 139), por isso, se aproxima à gestão por concessão.

Com uma proposta formativa superficial e condições precárias de exercer o rigor científico, o projeto educacional que se instaura a partir da BNC-formação reflete as pautas antigas, isto é, de alienação da população e de afastamento de gestão democrática tão combatidas pelo pensamento freiriano. Dessa forma, a começar pela formação de professores, uma das maiores classes trabalhadoras, instaura-se uma perspectiva de controle, que sugere cunho gerencial, mercadológico e unilateral.

Conforme explica Freire (2006), o termo anestesia história mora nesta proposição de ocupar o povo com a fome, com a burocracia e com o mercado, levando-o ao cansaço existencial (FREIRE, 2001). Na reformulação dos currículos das licenciaturas e da educação básica, evidenciam-se antigas práticas de coerção da população, as quais, como vimos, ameaçam o curso de Pedagogia, até mesmo com a extinção do propósito da formação de pedagogos (BRASIL, 2006; 2015). Esse propósito, na perspectiva que defendemos, deve ter como eixo central a docência, com o profissional formado no ensino superior, em espaços de universidades, em que há lugar para ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável, pois “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2006, p. 32) e, por isso, não se justifica uma carga horária com prevalência desta dicotomia.

Contrárias à proposta de currículo que evidencia a aplicabilidade prática, concordamos com os estudos desenvolvidos pela área da pesquisa em educação que defendem a indissociabilidade entre teoria e prática, sustentadas pelo espírito investigativo e reflexivo e em defesa do curso de Pedagogia (ANFOPE; FÓRUMDIR, 2021). Na defesa da consciência de mundo como elemento fundamental no processo educativo, entendemos que separar áreas de conhecimento é conduzir os indivíduos para ações de controle. Nessa perspectiva, a ideia de “saber-fazer”, isto é, de desenvolver as pessoas a partir de competências e habilidades práticas é um equívoco, ao mesmo tempo que um retrocesso. É um equívoco porque, além de tentar dismantlar os direitos conquistados, não considera os seres humanos como produtores de conhecimento e agentes de transformação no mundo. É um retrocesso diante da percepção de que, no acumulado da memória e da história, há numerosos exemplos de que o controle do povo é estratégia de dominação, discriminação e autoritarismo. Somamos a esse quadro a ideia de que somos sujeitos da História “[...] por isso, quanto melhor a educação trabalhar os indivíduos, quanto melhor fizer seu coração um coração sadio, amoroso, tanto mais o indivíduo, cheio de boniteza, fará o mundo feio virar bonito” (FREIRE, 2001, p.).

Assim, acreditamos que o cansaço existencial a que nos sujeitam as novas reformulações de políticas educacionais pode ser lido como um ato de anestesia histórica (FREIRE, 2001). Com toda atrocidade e formas maniqueístas de governar, as diretrizes atuais evidenciam as tentativas de reconfiguração do estado (também chamadas de “contra reforma”) e sucateamento da educação. E isto é feito de forma proposital, com vistas a levar-nos à exaustão, a ponto de tentar controlar nossos atos de resistência.

Esse processo requer de nós uma postura vigilante (FREIRE, 2006), em defesa de não apartar, priorizar ou sobrepor formação inicial e continuada, uma vez que “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2006, p. 25). Diante disso, entendemos que, assim como a oportunidade de compartilhar este texto, nosso indício de transformação está em nossas pontes de diálogo. Por meio do coletivo e da unificação de nossas propostas, fomentamos diálogos e análises importantes para combater as atrocidades produzidas contra o povo, como temos feito ao longo de anos.

Um agravante da situação atualmente vivida é que as novas políticas educacionais para a formação de professores preveem a aplicação imediata, o que agrega desafios aos Conselhos de Educação no processo de reconhecimento e aprovação dos cursos:

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

Parágrafo único. As IES que já implementaram o previsto na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, terão o prazo limite de 3 (três) anos, a partir da publicação desta Resolução, para adequação das competências profissionais docentes previstas nesta Resolução (BRASIL, 2019, p. 12).

Essas atrocidades levam à exaustão, como estratégia para alienação (a exemplo da reformulação da formação de pessoas, desde a educação básica até o ensino superior) o que requer a vigilância e acompanhamento pelas instituições formadoras e pela sociedade, o que mobiliza acompanhar esta pauta nos Conselhos de Educação. Citamos aqui a urgência no acompanhamento dos movimentos ligados à formação dos professores e gestores, que combatem o afastamento da área da gestão democrática do currículo e defendem a dimensão integral, política e participativa na educação. Sabemos que esses desafios se avolumam, na medida em que a BNC-formação busca efetivar a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, dando prosseguimento ao projeto de sociedade homogênea e voltada à obediência. Conforme já indicado por Freire, esse é projeto de uma formação social voltada para assistência, dominação e preparação para o trabalho alienado, demonstrando nossa urgência pela “leitura de mundo” em formações geradoras de palavras outras e de reações, como tentamos investir neste texto.

Por isso, evidenciamos a possibilidade de pensar a educação também a partir das ideias de arbitrariedade histórica, desenvolvidas por Freire (2001). Nessa compreensão, observar a história e o desenvolvimento da educação oferece elementos e possibilidades para desenvolver a práxis libertadora, que reúne a reflexão, ensino, pesquisa e prática consciente da dimensão política da educação.

Ao nos posicionarmos e assumirmos a postura de luta pautada no ideal de que a “[...] consciência é a fazedora arbitrária da História” (FREIRE, 2001, p), acreditamos no diálogo, por meio da conscientização, como medida para combater e reverter as tentativas da BNC-formação. Portanto, reiteramos que a aposta deste texto é a de que não existe uma prática educativa neutra e, que, por isso, nossa tomada de posição precisa ser engajada e esperançosa. Reconhecendo a politicidade, propomo-nos a “lutar pela postura ético-democrática de acordo com a qual educadoras e educadores, podendo e devendo afirmar-se em seus sonhos” (FREIRE, 2001, p) e lembramos o direito à vida, à educação, à saúde e à valorização da carreira e da concepção docente. Ao fazer isso, buscamos posicionar que os atos de resistência nos alimentam de esperanças, pois, ao resistir, visitamos a democracia e a constante afirmação do direito à educação.

Contra a arbitrariedade histórica e as tentativas de anestesia da profissão de pedagogos, lembramos da importância do desenvolvimento das conferências de monitoramento do Plano Nacional de Educação, com a participação dos diferentes segmentos da sociedade. Nestes espaços, interligamos e reiteramos a importância da formação integral, na relação da educação com a política (FREIRE, 2001). Esse movimento nos move a esperar-nos em mecanismos de valorização dos profissionais da educação, com canais de participação cada vez mais conscientes da história e atentos aos mecanismos internacionais. Lembramos que a valorização da carreira e concepção docente não se cala, mas resiste à arbitrariedade histórica, pois se envolve na mobilização e em atos de afirmação da educação, como pretendemos instigar nas considerações deste texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elaboramos este artigo com o objetivo de apresentar as mudanças ocorridas com as novas Diretrizes para o curso de Pedagogia (Resolução nº 02/2019) e analisar seus impactos para a área da gestão. Observamos que as políticas educacionais para a formação de professores propostas nesse documento se constituem iniciativas que tentam anestesiá-lo esse curso de formação por meio da segmentação do currículo e da formação de pedagogos. Por isso, movidas pela proposta de Freire da “[...] necessidade da intervenção competente e democrática do educador nas situações dramáticas” (FREIRE, 2001, p.), analisamos a urgência em revisitar as novas diretrizes curriculares para a formação de professores.

Vimos que na resolução de 2019 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2019) as políticas para a formação de professores são alteradas, passando a contar com novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Essa Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-formação), como podemos analisar, apresenta diferenças na legislação para formação de professores (BRASIL, 2006; 2015). As dissensões com a legislação anterior apontam, assim, para um prejuízo dos direitos educacionais conquistados e, se nos amparamos no referencial freiriano, nos inspiram a pensar a formação em cursos de educação superior, na defesa de uma educação democrática. Diante disso, reforçamos a importância de lutar pela unidade da formação de pedagogos, bem como afirmamos a manutenção do conceito de infância sem fragmentá-lo, ou seja, com respeito aos “[...] conceitos sobre a infância, a criança, função sociopolítica e cultural da educação infantil” amplamente estudados por pesquisadores e teóricos da área (BARBOSA, 2019, p.).

Defendemos, neste centenário da vida de Freire, a educação popular e espírito democrático pela via da participação. Junto a isso, conforme aprendemos em sua vida e obra (inclusive na dimensão política), a premissa freiriana nos move a indicativos de resistência e esperança. Desse modo, empregamos a memória e a trajetória na educação como elementos analíticos importantes, que demonstram o caminho de retrocessos para várias áreas da política, em especial a de gestão educacional/escolar. Consideramos que entender e investigar a história é uma possibilidade de compreender o presente e, desta forma, projetar o futuro. Conforme aprendemos com Freire (2006), é tempo de fortalecer nossas bases de diálogo e de nos mover aos enfrentamentos necessários. Por isso, argumentamos que este texto é uma oportunidade de analisar o percurso da legislação e mover possibilidades de não determinismo. E, com isso, mover outros questionamentos, como, por exemplo: qual a nomenclatura advinda desta formação multidisciplinar do professor. E, sem querer contribuir para a formação destas nomeações para uma formação sem aprofundamento, indagamos ainda: como os conselhos planejam reconhecer os cursos, já consolidados como Cursos de Pedagogia? Assim, a BNC-formação para além das críticas expostas, nos leva a indagar qual tipo de formação de professores se pretende desenvolver com a organização do currículo pautada em segmentações e fragmentações da profissão e das infâncias.

Ao fomentar esses conceitos para a análise das diretrizes e em defesa do curso de Pedagogia, buscamos fortalecer a esperança mobilizadora de ações democráticas e focalizadas no protagonismo e autonomia dos educadores. Ao tomar a consciência histórica, mobilizada por Freire, amparamo-nos na ideia de um protagonismo dos professores e na aposta nas forças sociais como um caminho de combate à instrumentalização do trabalho. Esse protagonismo, por sua vez, deve estar ligado ao resgate da autonomia, de modo que nos dê liberdade de escolha e de participação nas decisões.

Acreditamos que isso seja possível pela via da gestão democrática e da participação. Então, na medida em que persistem as tentativas de apagamento dos princípios

democráticos, de escolha e de participação nos ambientes de formação, certamente precisamos avançar no exercício das práticas de círculo de diálogo e reflexão. Desse modo, fazemos coro contra os princípios autoritários e ditatoriais e reforçamos a importância de que tenhamos consciência para exercer a autonomia e diálogo no processo de fazer escolhas. Para finalizar, sem esgotar as tantas e possíveis discussões a partir deste texto, entendemos que “[...] as coisas podem até piorar, mas também é possível intervir para melhorá-las” (FREIRE, 2006, p. 52). Que possamos seguir, intervir e resistir com esperança contra o apagamento da concepção política da profissão.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE), FÓRUM NACIONAL DE DIRETORES DE FACULDADES, CENTROS DE EDUCAÇÃO OU EQUIVALENTES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORUMDIR). **Pauta Comum em Defesa da Pedagogia e do Formação de Professores**. jun. 2021. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Carta-ANFOPE-FORUMDIR-jun-2021-finall.pdf>> Acesso em: 15 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE). **Posicionamento da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) sobre o documento Matriz Nacional de Competências do diretor escolar**. 2021. Disponível em: <<https://anpae.org.br/website/noticias/529-matriz-nacional-de-competencias-do-diretor-escolar>>. Acesso em: 21 maio 2021.

BARBOSA, Ivone Garcia. Educação infantil e formação de professores: relações e contradições entre trabalho, formação e base nacional comum curricular (BNCC). Trabalho Encomendado. In:... 39. **Reunião Nacional da ANPEd, 2019**. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt07_trabalho_encomendado_formatado_39_rn_-_3_ivone_garcia_barbosa.pdf> Acesso em: 19 jul. 2021.

BORTOLANZA Ana Maria Esteves, COSTA, Selma Aparecida Ferreira da, CUNHA, Neire Márcia da. Conceitos científicos e educação desenvolvente: educar na escola para além da lógica do mercado. **Teoria e Prática da Educação**, v. 23 n. 2, 2020 p. 3-20. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/tpe.v23i2.53347>> Acesso em: 21 jul. 2021.

BRANCO, Emerson Pereira *et al.* BNCC: A quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, v. 11. n. 25, 2019. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505/pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia**. Parecer CP/CNE. Resolução CP/CNE 01/2006, publicada no DOU 16/05/2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. MEC. **Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar**. 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar&category_slug=fevereiro-2021-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 maio 2021.

BRASIL. CNE. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 abr. 2020. Seção 1, p. 46-49. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. MEC. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 dez.

2017. Seção 1, p. 41-44. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. CNE. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 2 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 331, de 05 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-331-de-5-de-abril-de-2018-9385655?inheritRedirect=true>> Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

CARDOSO, Juliana. **Cinco anos após o golpe, Brasil se aproxima da catástrofe**. Texto disponibilizado em 14 abr. 2021. In: BRASIL de Fato. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2021/04/14/artigo-cinco-anos-apos-o-golpe-brasil-se-aproxima-da-catastrofe>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

CARDOSO, Nilson de Souza. FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Qual o conceito de docência? Entre resistências e investigações. *Revista Formação em Movimento*. v. 2 n. 4. 2020. Disponível em: <<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/612>> Acesso em: 14 jul. 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.** [online], v. 39, n. 3, p. 609-626, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013005000014&script=sci_abstract&tIng=pt>. Acesso em: 21 maio 2021.

DAVIS, Claudia; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Atividade docente: transformações do professor na perspectiva da psicologia sócio-histórica. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 14, n. 2, p. 233-244, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572010000200006&script=sci_abstract&tIng=pt>. Acesso em: 10 jul. 2021.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: a gestão da educação como germen da formação. **Educ. Soc.**, v. 27, n. 97, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/PVmb4vpqB9hwxJPLDG5gKSK/?lang=pt>>. Acesso em: 19 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **A propósito de uma administração**. Recife: Imprensa Universitária, 1961.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **CNE indica os caminhos para a destruição da educação e da pedagogia**. Texto disponibilizado em 10 fev. 2021. In: FORMAÇÃO de professores – Blog da Helena. Disponível em: <<https://formacaoprofessor.com/2021/02/11/cne-indica-os-caminhos-para-a-destruicao-da-educacao-e-da-pedagogia/>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Público não estatal: privatismo de terceira via**. Texto disponibilizado em 22 abr. 2018. In: AVALIAÇÃO Educacional – Blog do Freitas. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2018/04/22/publico-nao-estatal-privatismo-de-terceira-via/>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tes/a/zQ8Gc4nzgz3y5kSfcxqdRZk/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 14 jul. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/ZvqbCbK-3qV6kNR54KvQ4Cwr/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. MOTA, Maria Renata Alonso. ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. Formação em Movimento. **Revista da ANFOPE**. v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610/896>

MARQUEZ, Christine Garrido. As políticas multissetoriais e integradas do Banco Mundial no Brasil: a infância como capital humano do futuro. 2016. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7361>> Acesso em: 19 jul. 2021.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. GUIMARÃES, André Rodrigues. A educação superior na esteira da internacionalização. **Revista Brasileira de Política e Administração na Educação**, v. 35, n. 2, p. 307-328, 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.90971/53885>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 25-38, 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19917/11557>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

OLIVEIRA, Admardo Serafim de. Abordagem à filosofia do diálogo na pedagogia de Paulo Freire. In: OLIVEIRA, Admardo Serafim de. **Educação: redes que capturam caminhos que se abrem**. Vitória/ES: Edufes, p. 7-18, 1996.

PRETTO, Nelson de Luca. Formação de professores exige rede! **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 121-131. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000200010&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p.143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100012&script=sci_abstract&tling=pt>. Acesso em: 10 jul. 2021.

VALLE, Júlio César Augusto do. As associações científicas da educação e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto do Sequestro da democracia brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 919-949, 2020. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/valle.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIEIRA, Marle Aparecida Fidéles de Oliveira. CÔCO, Valdete. O pensamento de Paulo Freire no contexto da formação de educadores do MST. **Rev. Educ. Perspec.**, v. 09, n. 01, p. 159-173. Jan. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7012/2843>> Acesso em 20 jul. 2021.

ZANOTTO, Marijane; SANDRI, Simone; Avaliação em larga escala e Bncc: estratégias para o gerencialismo na educação. In: **Temas & matizes**, Cascavel, v. 12, n. 23, p. 127-143. Jul. 2018.