



POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO: PERSPECTIVAS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES EM CONTEXTO BRASILEIRO

PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo¹

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de discutir sobre as políticas educacionais no que tange à formação de professores para Educação Básica no Brasil, no espaço temporal de cinco anos (2015-2020). A abordagem metodológica adotada é de pesquisa documental, buscando problematizar o aporte teórico-metodológico que sustenta as políticas no campo da educação, observando o impacto dessas na docência, no currículo e no desenvolvimento profissional de professores. O percurso desenvolvido na investigação foi traçado a partir do pressuposto da pesquisa qualitativa/ documental, a qual possibilitou discutir três eixos: os aspectos conceituais sobre currículo, a nova Base Nacional Comum Curricular, a Resolução (CNE/ CP 02/ 2019) e as políticas educacionais. A formação de professores no Brasil é parte de uma realidade concreta que perpassa pelas políticas educacionais, cujos impactos reverberam no currículo, nos cursos e programas específicos de formação. É atual e relevante discutir sobre as políticas educacionais no que tange à formação de professores para educação básica no Brasil, em que a análise documental demonstra a importância de uma formação docente comprometida com uma educação de qualidade. Isso implica adoção de um currículo crítico na formação inicial para que o professor possa fazer uma leitura transformadora das questões ideológicas e as influências dos movimentos neoliberal e do neoconservador nas políticas públicas educacionais no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Comum Curricular. Currículo. Formação de professor. Políticas educacionais.

1 Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior - FIMES/UNIFIMES. Mineiros, GO, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4788-016X>. E-mail: maximo@unifimes.edu.br



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.58873

ABSTRACT

ABSTRACT: This article aims to discuss a period of five years (2015-2020) of educational policies regarding Basic Education Teachers Training in Brazil. The methodological approach adopted is the documental research with the objective of problematizing the theoretical framework of the policies in the field of Education and observing the impact of these policies on teaching, teacher training, and on the curriculum. The path developed in the investigation was based on the assumption of qualitative/documentary research, which made it possible to discuss three axes: the conceptual aspects of the curriculum, the new National Curricular Common Base, the Resolution (CNE/CP 02/2019) and the educational policies. Teacher training in Brazil is part of a concrete reality that permeates educational policies, whose impacts reverberate in the curriculum, courses and specific training programs. Discussing the policies regarding Basic Education Teacher Training is important if one is committed to Educational Quality. This implies the adoption of a critical curriculum since initial training so that the student-teacher is able to make a transformative reading of ideological issues and the influence of neoliberal and neoconservative movements in public educational policies in Brazil.

KEYWORDS: Common National Curriculum Base; Resume; Teacher Training; Educational Policies.

INTRODUÇÃO

Ao considerarmos as políticas públicas educacionais implementadas em contextos democráticos mundo afora, constataremos que essas implementações foram alvo de disputas e interesses de vários grupos, sofrendo, em muitos dos casos, influência dos grupos que estão no poder. O impacto das reformas neoliberais, nesse novo cenário marcado pela crise do capitalismo, tem alinhado o discurso e direcionado mudanças na docência, nos currículos e no desenvolvimento profissional de professores em vários países. No centro da discussão está a formação humana voltada para a sustentação do capital, cujo foco maior é atender às demandas de um mercado cada vez mais competitivo. Nesse contexto, nascem propostas, como: Resolução (CNE/CP 02/2015), da BNCC/2017 e Resolução (CNE/CP 02/2019), que direcionam o processo de formação humana na perspectiva pragmatista de uma formação por competências.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.58873

A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, e o Parecer (CNE/CP nº02/2015) determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos e programas de formação de professores para Educação Básica, em nível superior nos cursos de licenciatura, segunda licenciatura, formação pedagógica para bacharéis e para o desenvolvimento profissional de professores. Tal resolução foi objeto de vários debates, com críticas e elogios cujo foco perpassava pela busca de uma organicidade nos “processos formativos e uma maior articulação entre instituições de Educação Superior e Educação Básica, sinalizando para uma sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais” (LIMA, 2016, p. 288). É importante frisar que a Resolução (CNE/CP nº 02/2015) foi um dos documentos balizadores para constituição da nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC, juntamente com a C.F 1988 e LDB (Lei 9394/96) e que foi revogada em 2019, antes de ser totalmente implementada.

A BNCC vigente no Brasil culminou em um longo processo de disputas e articulações que procuraram hegemonizar sentidos para qualidade da educação. O processo de articulação inicia-se em 2015 na gestão da presidenta Dilma Rousseff e conta com a participação de representantes de vários organismos sociais, que, na contramão do sistema, defendem uma estruturação curricular que perpassasse pela perspectiva da formação humana para professores e alunos, criticando assim a formação por competência. Aprovada em 2017, a BNCC “constitui um momento de inflexão da política pública em currículo no País”, afirma Macedo (2019, p. 41). Na perspectiva dos idealizadores da Base, a organização por competência vai oportunizar ao professor mudanças em sua sala de aula e conduzir o processo de ensino para além dos aspectos cognitivos – que nortearam o processo ensino aprendizagem durante décadas no Brasil. Com as competências, a BNCC sai na defesa de um trabalho pedagógico que perpassasse pelas qualidades humanas e, nesse contexto, busca desenvolver habilidades sociais, emocionais, no intuito de preparar o indivíduo para vida.

Recentemente, uma nova resolução foi publicada. A Resolução CNE/CP nº 02 de 20 de dezembro de 2019, que revoga a Resolução (CNE/CP nº 02/2015) e aprova as novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial de professores da Educação Básica. Essas, por sua vez, visam articular um diálogo com a BNCC-Educação Básica, no que tange às competências e habilidades. Diante do cenário complexo, permeado por diferentes concepções e de uma enorme carência de políticas mais eficazes para o setor, tomamos como objeto de análise a Resolução (CNE/CP nº 02/2015), a BNCC/2017 e a Resolução (CNE/CP nº 02 /2019), documentos de acesso público que possibilitaram traçar



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.58873

o percurso desta investigação a partir do pressuposto da pesquisa qualitativa/documental. A análise está centrada no Método de Análise documental que, segundo Lüdke e André (2015 p. 45), “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”.

A abordagem deste artigo perpassa pela pesquisa documental, buscando problematizar o aporte teórico-metodológico que sustentam as políticas no campo da educação, observando o impacto dessas na docência, no currículo e no desenvolvimento profissional de professores. O nosso objetivo é discutir sobre as políticas educacionais no que tange à formação de professores para Educação Básica no Brasil, no espaço temporal de cinco anos (2015-2020).

Aspectos conceituais sobre currículo

As discussões acerca do currículo são relevantes para problematizar a formação de professores. As diferentes bases conceituais sinalizam a dinamicidade e a flexibilidade do currículo, estando em constante desenvolvimento, em decorrência das influências do conhecimento científico e das demandas da sociedade. Nota-se que a compreensão e o currículo têm se modificado “no tempo e no espaço, de modo a refletir a realidade e, algumas vezes, de modo a acompanhar as mudanças que ocorrem na filosofia, na tecnologia e nos ideais da sociedade que mantém a escola” (MOULIN, 1974, p.75).

Ao conceber uma determinada realidade mediante os conceitos e pressupostos metodológicos que estão realçados nas teorias sobre currículo, elas interferem na prática educativa e também no processo de formação de professores. Além disso, cabe frisar que

[...] diferentes forças atuam na construção do currículo e que, todos que dele participam, não o participam de maneira neutra, mas deixam sua marca, pois o currículo trata-se de um campo impregnado de ideologias, valores, forças, interesses e necessidades que, diretamente ou indiretamente, formam a visão de mundo dos sujeitos envolvidos em sua estrutura, e de certa forma, contribui para a própria formação identitária dos indivíduos que o cercam (PACHECO, 2017, p.2797).

O currículo está nas instituições de educação, ou seja, nas escolas e instituições de Educação Superior, tem um papel importante e de forma direta ou indireta contribui para a constituição e a formação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. As concepções teóricas de currículo são categorizadas



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.58873

em tradicionais, críticas e pós-críticas (Quadro 1).

Quadro 1: Conceitos das diferentes teorias do currículo

Teorias	Ideias principais
Tradicionais	<p>O currículo era uma questão de organização, considera-se neutro, científico, objetivo e desinteressado.</p> <p>Formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população.</p> <p>Educação de massas para garantir a ideologia dominante.</p> <p>A escola vista como uma empresa comercial ou industrial.</p> <p>O currículo era uma questão de organização e ocorria de forma mecânica e burocrática.</p> <p>A questão principal das teorias tradicionais pode ser assim resumida: conteúdos, objetivos e ensino desses conteúdos de forma eficaz para ter a eficiência nos resultados.</p> <p>Em resumo, a ênfase é em: ensino, aprendizagem, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos (SILVA, 2009).</p>
Críticas	<p>Sustenta que não há teoria neutra, pois tem como base as relações de poder.</p> <p>O currículo é considerado como um campo que visa à liberdade, um espaço cultural e social de lutas.</p> <p>Em resumo, a ênfase é em: ideologia identidade, poder, saber-poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência (SILVA, 2009).</p>
Pós-Críticas	<p>Crítica a construção de relação de gêneros, num modelo patriarcal.</p> <p>É contrária à desvalorização do desenvolvimento cultural e histórico de alguns grupos étnicos. O conhecimento é algo incerto e indeterminado, questionando o conceito de verdade.</p> <p>Em resumo, a ênfase é em: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, representação, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo (SILVA, 2009).</p>

Fonte: Construído pelos autores (2020).

Observa-se que os currículos tradicionais têm características de uma ordem vertical e disciplinar, constituindo o eixo do processo educativo (VEIGANETO, 2002). Segundo Silva (2009), essa teoria busca a neutralidade, com ênfase na promoção e identificação dos objetivos da educação escolarizada,



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.58873

voltada para formação do trabalhador especializado ou mediante uma educação geral e acadêmica. As formas tradicionais do currículo se reduzem à atividade técnica de como construir o currículo.

As teorias tradicionais de currículo buscam aceitação, ajuste e adaptação ao que é posto. Noutra direção, as teorias críticas buscam transformação social, por isso assumem as características da desconfiança, do questionamento e buscam o rompimento com e da lógica estabelecida pela ideologia dominante (SILVA, 2009). Na teoria crítica, tem-se uma preocupação clara com as mazelas sociais, buscando emancipação, conscientização e libertação das classes trabalhadoras, “que são obrigadas a aceitar a condição de aprender na escola a cultura dominante, de um currículo voltado para os interesses da burguesia” (PINHEIRO, 2009, p.18).

Nas teorias críticas, o currículo é considerado como uma construção social, com o deslocamento da “ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder (SILVA, 2009, p. 17). Essas teorias propõem que o currículo não é neutro, ao contrário, é um instrumento usado nas relações de poder, através dele, as instituições educativas difundem ideologias.

Nas décadas de 1960 e 1970, iniciaram-se as “teorias pós-críticas que operam os conceitos fundamentais de: “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo” (SILVA, 2009, p. 17). Ainda, abarca um conjunto diversificado de perspectivas, campos políticos, estéticos e epistemológicos que valorizam as múltiplas culturas e conhecimentos que se modificam conforme os tempos e lugares. Para Silva (2009, p. 147),

[...] a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder.

A formação de professor requer discutir sobre as teorias sobre currículo, considerando um olhar crítico visando desenvolver a consciência quanto a importância do seu papel de educador. E também habilidades para transformação da realidade existente mediante uma prática educativa crítica, responsável, consciente e comprometida com a educação de qualidade.



POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: PONTOS E CONTRAPONTO

Entende-se que política educacional é parte de um conjunto de políticas públicas planejadas e implementadas pelo governo em prol da educação. Segundo Haddad (1995, p. 18), é “uma decisão única ou um conjunto de decisões explícitas ou implícitas que podem incluir orientações para guiar as decisões futuras, projetar ou atrasar ações ou orientar execuções de decisões anteriores”. Nas concepções de Peroni (2003), a política educacional, não é, simplesmente, determinada pelas mudanças sociais e econômicas, mas é parte constitutiva dessas mudanças. No Brasil, discussões acerca dessa temática ganham força no final da década de 1980 e início da década 1990, talvez, impulsionadas pela Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN -Lei 9394/96), principalmente pelo art. 3º dessa última, que determinam os princípios básicos da educação nacional.

Educar é um ato político. No cenário globalizado, países, na busca por uma melhor educação, têm procurado com muito mais fulgor e intensidade o entrosamento com outros contextos. Nesses, a implementação de políticas educacionais, fortemente divulgadas pelas mídias, colaboram para estruturação dos diálogos que intensificam os processos de redes de internacionalização. Como exemplo, podemos citar os referenciais internacionais, que analisam métodos inovadores de ensino e experiências vivenciadas por outros países - voltados à formação de professores -, que por sua vez, colaboram para políticas educacionais descrevendo o que o professor deve saber e, o que deve ser capaz de fazer. Desses referenciais, emergem os descritores e as diretrizes do fazer docente. Outro exemplo de referenciais - dessa vez em contexto nacional - é a Rede de Evidências em Educação, em que o governo busca avaliar os programas e políticas públicas por meio de pesquisas desenvolvidas no contexto educacional, criando, assim, um banco de dados com informações, que podem ser utilizadas como referência por gestores e trabalhadores da educação de todo o país. O objetivo é utilizar as boas experiências - modelos já testados e aprovados -, como balizadores na resolução dos problemas que afligem a escola e os contextos educacionais, promovendo um bem-estar no desenvolvimento de práticas educacionais que envolvem professores e alunos.

Para Gatti (2019), os desafios da formação inicial dos professores podem ser considerados como problemas sociais dos mais graves e isso se justifica no currículo. Para a autora, o currículo dos cursos de formação de professores tem pouca vocação para isso. Temos uma proliferação de cursos de licenciaturas,



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.58873

articulados de forma fragmentadas, sem eixo de diálogo estruturados e com grande redução curricular, cada uma das milhares de instituições de Ensino Superior do país que fazem ofertas desses cursos caminham em direções diferentes. Pontua-se que o estágio supervisionado, momento de encontro da teoria com a prática, é o calcanhar de Aquiles das licenciaturas. Tudo isso impacta no perfil de professores que estamos a formar. Gatti (2019) chama atenção para políticas educacionais de formação de professores, citando a PNE/2014 e a Resolução (CNE/CP, nº 02/2015), que, entre outras, buscaram organizar essa formação, apresentando uma nova proposta de formação de professores e, devido ao processo de descontinuação que marca nossa trajetória histórico social, são colocadas em prática.

Com essa provocação de Gatti (2019), trazemos como marco inicial do espaço temporal delimitado por esta investigação a Resolução (CNE/CP, nº 02/2015), de 1º de julho de 2015, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para Formação Inicial e Continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica. Tal resolução foi resultado de um trabalho colaborativo que envolveu vários setores, dos quais podemos citar: órgãos públicos e privados, instituições classistas, profissionais da educação, movimentos sociais, entre outros. Isso fortalece o que dispõem os artigos 61 a 67 e 87 da Lei 9394/96 sobre a formação e desenvolvimento dos profissionais do magistério. Foi, sem sombra de dúvida, um marco importante, pois acoplou discussões das Conferências Nacionais de Educação (CONAE-2010, 2014), cujo foco direcionava para o respeito e a valorização profissionais, como especificados nas metas² 15 a 18 do PNE/2014 (DOURADO, 2019).

-
- 2 Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do artigo 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do artigo 206 da Constituição Federal.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.58873

O objetivo da Resolução era orientar as instituições formadoras, como deveria ser essa formação e como deveria ser compreendida. O art. 9º especifica que essa formação poderia acontecer em cursos de graduação em licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura (BRASIL, 2015, p. 8). Segundo a resolução, os princípios que norteiam a base comum nacional para formação inicial e continuada são: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação” (BRASIL, 2015, p. 2). O § 5º do Art. 3º elenca 11 princípios basilares³ para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no país.

(BRASIL, 2015, p. 12).

- 3 I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação; III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições; IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras; V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério; VII - 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; VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais; IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação; X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica; XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais. (BRASIL, 2015, p. 4).



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.58873

As metas acima reverberam a formação de professores, primando pela qualidade da Educação Básica e a valorização dos profissionais da educação. É sabido que as políticas implementadas nas duas últimas décadas não foram suficientes para sanar os problemas da educação. Frente a isso é que o PNE/2014 tinha como meta crucial promover o desenvolvimento profissional de professores da ativa em nível de licenciatura em todo país, de modo a atender 100% desses professores em programas especiais de formação e em cursos de licenciaturas. As metas 15 a 18 foram traçadas de forma a colaborar com esse propósito. Percebe-se que a meta crucial do PNE/2014 não foi atendida e a discussão retorna ao cenário das políticas educacionais, ganhando espaço na Resolução (CNE/CP, nº 02/2015/2019 e da própria Base Nacional Comum Curricular/2017). (DOURADO, 2019, grifos nosso).

Alguns conceitos importantes observados na Resolução (CNE/CP, nº 02/2015):

Docência: como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos [...] (BRASIL, 2015, p. 2).

Currículo: O currículo como o 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, 2015, p. 2).

O papel da escola: o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério (BRASIL, 2015, p. 4);

Relação Teoria e Prática: a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2015, p. 4).

A Formação de Professor: 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, 2015, p.11).

Articulação institucional: A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). (BRASIL, 2015, p. 5, Art. 4º).



Apesar de abranger todos esses princípios, um dos pilares fundamentais que deve ser observado nos aportes legais e que tem peso no planejamento das políticas educacionais é o conceito de docência, compreendida por muitos como uma profissão, e que na concepção de (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008), requer, além de conhecimentos específicos da matéria, pois orienta como ser e estar na profissão e como lidar com as distintas abordagens que envolvem o fazer docente. Esse aparato de conceitos elencados na Resolução, juntamente com seus direcionamentos, ajuda-nos a compreender o posicionamento de instituições educacionais, órgãos classistas e movimentos sociais em sua defesa.

Conforme salienta Dourado (2019), a resolução nº 02/2015 é uma conquista, pois materializa uma luta histórica no campo educacional, principalmente no que tange à formação de professor, que, com a resolução, passa a ter uma identidade. É um documento feito em muitas mãos, com cooperação e colaboração que afinal pontua o fortalecimento de um sistema educacional. Na perspectiva da ANPED (2019), que também saiu em defesa, a Resolução avança ao articular a formação inicial e continuada, definindo essa segunda como “componente essencial da profissionalização, inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica” (on-line).

A NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR ENTRE OLHARES

As reformas educacionais advindas do contexto pós-golpe no Brasil são hoje motivo de fortes críticas, haja vista a falta de debates com as associações de professores, sindicatos e pesquisadores da área. “Sob o governo do presidente Michel Temer, as políticas educacionais em curso são interrompidas e/ou tomam nova configuração”, afirmam Aguiar e Dourado (2019, p. 34). Entre as políticas que foram impactadas com a mudança de governo, podemos citar: A Reforma do Ensino Médio, da Base Nacional Curricular (BNCC) e a Resolução (CNE/CP nº 02/2019).

No que diz respeito à BNCC, é importante dizer que ela é um documento complexo, passou pelas mãos de vários ministros da educação, vários secretários de educação básica e da troca presidencial, com isso, as audiências públicas realizadas trazem as marcas e o ideal dos grupos que as organizaram,



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.58873

deixando às vezes claro os tipos de políticas que interessavam ao grupo debater e os tipos que não interessavam. Ou seja, foi um documento gerado nos liames de vários olhares (às vezes antagônicas), o que deixa algumas pessoas em dúvida sobre seu caráter democrático (GÓIS, 2017). É importante salientar que a na primeira e segunda versão da BNCC, as instituições classistas e os movimentos ligados à educação estiveram presentes e fizeram significativas ponderações, que deveriam compor o texto da terceira versão; acontece que nesse percurso, muda-se o governo e conseqüentemente os olhares para com a educação e, aí temos uma terceira versão que não incorporou as ponderações das instituições e dos movimentos, indo, inclusive, numa direção diferente do que apregoava a Resolução nº 02/2015 (LINO, 2017)⁴.

As instituições classistas e movimentos ligados à educação defendem uma base nacional comum de formação de professores que se estruture e preocupe com uma sólida formação teórica, relação teoria e prática, com o compromisso social do educador, com a pesquisa como componente curricular, etc. Na concepção de Apple (2003, p. 61): “A liderança da ‘reforma’ do ensino está cada vez mais sob o domínio dos discursos conservadores em torno de um ‘bom padrão de qualidade’, ‘excelência’, ‘avaliação’ e assim por diante”. Nessa linha de pensamento, Macedo (2019, p. 41) esclarece que “A BNCC representa, portanto, a hegemonia de certa concepção de educação e de escolarização”, pois, traz nas entrelinhas o desejo de preparação de perfis para determinadas áreas e setores da sociedade. Ante esse contexto, questionamos: quem são os sujeitos que estão à frente da política educacional no Brasil na atualidade?

O grupo que hoje dita as políticas públicas educacionais no Brasil é de direita, que sofre influência dos movimentos neoliberal e do neoconservador. Analisando o perfil educacional desses movimentos, Lima e Hypolito (2019, p. 8) pontuam como interesses comuns, entre eles, o autoritarismo, por onde perpassa

a ideia de recolocar no centro do currículo questões referentes à autoridade, a moralidade, à família, à igreja e à docência, pois somente tais aspectos poderiam superar a decadência moral tão evidente para eles nos dias atuais.

A partir desses aspectos, já começamos a perceber as ideias, que na

4 LINO, Lucília Augusta (Presidente da ANFOPE). BNCC e formação de professores - Debate | Canal Futura (29 de ago. de 2017). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LyMJLxFu4ic>. Acesso em: 10 mai, 2020.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.58873

atualidade vêm povoando as políticas educacionais, a BNCC é um exemplo claro disso. Diante desse cenário, a ANPED vem proferindo fortes críticas à BNCC tanto quanto a metodologia utilizada para sua elaboração, quanto às evidências e implicações dessa, nos processos de avaliação, ensino e aprendizagem (ANPED, 2018). Mas, afinal, o que é a BNCC à luz do Ministério da Educação?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2017, p. 5).

A BNCC é uma política nacional, monitorada pelo MEC, em colaboração com o Consed e Undime, cujo objetivo é garantir a estudantes de todo o país o direito a um conjunto basilar de conhecimentos e habilidades comuns. A partir de sua implementação, tem como finalidade colaborar com estados e municípios a organizarem seus currículos, tendo como aporte os conteúdos ditos essenciais. (BRASIL, 2017). Como já mencionado anteriormente, a BNCC e seu processo de implementação divide opiniões e vem recebendo críticas de várias instituições e mecanismos sociais, sendo, como especifica (LINO, 2017), um retrocesso à noção de competência, que era uma questão dos anos 90, e que as pesquisas em educação apontam como não essencial. Em relação à garantia dos direitos, a aprendizagem específica que essas devem estar diretamente associadas às condições mínimas de permanência de alunos na escola e às condições mínimas de condições de trabalho para os professores.

É um documento denso, composto de uma parte introdutória - onde se expõem algumas inovações. Entre elas, podemos citar: a concepções de



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.58873

educação integral⁵ com foco em atender todas as dimensões do desenvolvimento humano, que se diferencia da ideia de escola de tempo integral. Para atender o currículo e toda sua dimensão, o foco vai para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes. Embora (FINI, 2017) esclareça que a BNCC não é currículo, é referência. Portanto, quem vai garantir o desenvolvimento do processo é o currículo e a proposta pedagógica de cada escola. Nessa ótica, os idealizadores da BNCC salientam a importância de se discutirem nas escolas e nos contextos de formação o que a base e o que é o currículo. Deixando claro que o importante não é apenas saber os conteúdos, mas desenvolver no alunado a capacidade de operacionalizar esses conhecimentos com atitude que colabore para o seu desenvolvimento pessoal e conseqüentemente com o seu contexto social. Para isso, há 10 competências⁶ essenciais, cuja função é nortear os processos de ensino e

- 5 (...) a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2017, p. 12).
- 6 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.58873

aprendizagem que devem ser executados. É imprescindível destacar que as competências gerais da BNCC, apresentadas a seguir, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB (1996).

Percebe-se, a partir do texto da base, que as competências não se restringem a um componente curricular específico, primando pelo desenvolvimento humano do aluno, que deve perpassar toda a sua trajetória escolar. Algumas dessas competências, devido à sua natureza subjetiva, não são possíveis de serem valoradas, e não há necessidade de estabelecimentos de padrões preestabelecidos, afirmam apoiadores do projeto.

Segundo a presidente do INEP, Maria Inês Fini (2017), o que a BNCC propõe é a garantia dos direitos de aprendizagem dos alunos e que seja qual for a arquitetura de diretrizes, regulatórios que essa formação tenha e das regulações que venha decorrer a partir da BNCC, precisarão considerar os direitos dos alunos para organizar, estruturar, modernizar e garantir esses direitos de aprendizagem. Ou seja, a BNCC não padroniza os conhecimentos, mas, especifica a garantia mínima de conhecimentos que os alunos têm direito a aprender. Isto dito, nos posicionamos que o grande desafio que ato regulatório, que substituiu a Resolução nº02/2015, deve ter. Precisa-se pensar num perfil de professor que atenda essa nova arquitetura educacional, a qual se exige um trabalho diferenciado para o professor. Portanto, trazer diretrizes que perpassem a formação inicial, continuada e em serviço, observando a diversidade e a pluralidade existentes no país.

formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 7-8).



A RESOLUÇÃO (CNE/CP 02/2019) NAS TRILHAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A conjuntura atual em que foi aprovada a Resolução (CNE/CP nº 02/2019) é marcada por uma visão de mundo que se opõe à difusão do pensamento científico, da diversidade cultural, da reflexão filosófica e do desenvolvimento humano (ANTUNES, 2020). Traz como pano de fundo e justificativa os problemas crônicos que acompanham a formação de professores, desde os seus primórdios, como por exemplo: a falta de professores com formação específica atuando em sala de aula e o baixo desenvolvimento profissional dos licenciados em sua trajetória de formação. Estudos sobre o desenvolvimento de alunos no ENEM pontuam que os alunos com os menores resultados enveredam para a Pedagogia e outras licenciaturas, aumentando ainda mais a preocupação com a formação de professores no Brasil, afirma (MELLO, 2020⁷).

Tudo isso é mais uma necessidade emergencial de atender ao proposto na BCNN/2017 e fez com o processo de elaboração da Resolução (CNE/CP nº 02/2019), fosse aligeirado e que se edificasse mesmo com ausência de diálogos com as universidades, entidades de classes, sindicatos e outros organismos vinculados à educação e, tendo como interlocutores a UNESCO, Banco Mundial, CDE e BIRD e outros “reformadores” da educação (COIMBRA, 2020). Segundo a pesquisadora, a ideia que se passa é da implementação do neotecnismo pedagógico, contexto que restringe a formação de professores, reduzindo-a a uma dimensão pragmática. A aprovação da resolução nº 02/2019 colabora para o conjunto do desmonte da estrutura do ensino público, por meio do esvaziamento dos currículos de formação de professores, algo que não é novo e que já paira sobre a sociedade brasileira desde a década de 1990 no contexto então conhecido como contrarreforma. De lá para cá, vimos os chamados reformadores empresariais da educação, atuarem nos bastidores da política nacional advogando em causa própria. No discurso educacional, novas nomenclaturas são acrescentadas, a exemplo do conceito de responsabilização, cujo foco é difundir e propagar a ideia de privatização, na vestimenta de qualidade para educação (ANTUNES, 2020).

Ainda, analisando a resolução nº 02/2019, Antunes (2020) em sua retórica a classifica como prescritiva, tanto na perspectiva das políticas de formação de professores, como no trato com os princípios da organização curricular. Ele diz isso, tomando por base a forma como o currículo foi pensado,

7 Guimar Nano de Mello - Diretora da Ebrap.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.58873

alicerçado e implementado com foco restrito à BNCC. Colaborando com Antunes (2020), Coimbra (2020) especifica que as resoluções nº 02/2015 e 02/2019 são duas resoluções diferentes, pois os campos conceituais, epistemológicos, metodológicos são distintos, o que na última (Resolução nº 02/2019) torna-se mais evidente o reducionismo da teoria e supremacia da prática, o que resulta numa prática esvaziada de uma sólida formação teórica. Para além disso, Coimbra (2020) demonstra preocupar-se com a ausência de foco em temas como diversidade que abraçam a pluralidade e outros temas que nos são caros, quando olhamos políticas educacionais numa perspectiva humanizadora.

Para que possam perceber a diferença de posicionamentos entre as resoluções (nº 02/2015 e nº 02/2019), apresentamos novamente alguns conceitos importantes, dessa vez, a partir da perspectiva da Resolução nº 02/2019. A saber:

Docência: 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.

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

O papel da escola: reconhecimento e respeito às instituições de Educação Básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino.

Relação Teoria e Prática: 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 [...].

A Formação de Professor: reconhecimento e respeito às instituições de Educação Básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino.



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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é demasiado insistir que a formação de professores no Brasil é parte de uma realidade concreta que perpassa pelas políticas educacionais, cujos impactos reverberam no currículo e nos cursos e programas específicos de formação. Com isso, o contexto atual tem a responsabilidade de consolidar as mudanças no currículo e conseqüentemente no perfil dos professores. Tais fatos são hoje pautas de discussão nos espaços educacionais e nas pesquisas em educação. Se a relação entre políticas educacionais e formação de professores é parte de uma realidade concreta, estudos nessa direção devem ser pensados e trabalhados “levando-se em conta as necessidades e exigências da sociedade, nascidas de suas próprias transformações num mundo em constante mutação e crise” (FÁVERO, 2003, p. 179).

É atual e relevante se discutir sobre as políticas educacionais no que tange à formação de professores para Educação Básica no Brasil, no espaço temporal de cinco anos (2015-2020). A análise demonstra a importância de uma formação docente comprometida com uma educação de qualidade e isso implica adoção de um currículo crítico na formação inicial para que o professor possa fazer uma leitura transformadora das questões ideológicas e as influências dos movimentos neoliberal e do neoconservadorismo nas políticas públicas educacionais no Brasil.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.58873

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. F. S. Formação continuada de professores/as uma análise a partir dos ordenamentos legais. Anais do I Colóquios de Política e Gestão da Educação - n.1, 2020, p.701-712. Disponível em: <https://www.anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/article/view/765/1099>. Acesso em: out. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embai xa_site_110518.pdf. Acesso: fev. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=resolu%5Cu00e7%5Cu00e3o. Acesso em: 10 jan. 2016.

BRASIL. Governo Federal. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: fev. 2019.

BRASIL. Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. 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. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CEB-002-2019-12-20.pdf>. Acesso em: fev. 2020.

CONAE. Conferência Nacional de Educação, 2018. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/2018/ME-0045-17A-3-CONFERENCIA-NACIONAL-DE-EDUCACAO-FOLDER-WEB---nova-verso.pdf>. Acesso em: jul. 2020

DOURADO, L. Entrevista com Luiz Dourado (UFG) sobre propostas de alterações nas Diretrizes 02/2015 para Formação de Professores. Disponível em: <https://anped.org.br/news/entrevista-com-luiz-dourado-ufg-sobre-propostas-de-alteracoes-nas-diretrizes-022015-para>. Acesso em: dez. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. Transformações recentes e debates atuais no campo da Educação Superior no Brasil. In: DOURADO, L. F. (Org.). Políticas e gestão da educação superior. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003. p. 17 - 30.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.58873

FÁVERO, Eunice Terezinha. O estudo social: fundamentos e particularidades de sua construção na área judiciária. In: CFESS (Org.). O estudo social em perícias, laudos e pareceres técnicos. São Paulo: Cortez/CFESS, 2003.

FINI, M. I. 1º Encontro de Formação do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/37551-bncc?start=20>. Acesso em: set. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. A Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: as Licenciaturas. Revista USP, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dezembro/ janeiro/ fevereiro, 2013-2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: abr. 2020.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari (2008). Formação e professores: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora.

HADDAD, W. D. Le processus de planification et de formulation des politiques d'éducation: théorie et pratiques. Paris: Unesco, 1995.

LIMA, I. G; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. Educação e pesquisa, v. 45, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DYxJyKYs6XjMBJSrD6fwbJx/> Acesso em: out. 2019.

LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). Fundamentos da educação escolar do Brasil Contemporâneo. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006. p.289-320. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/j5cv4/pdf/lima-9788575416129.pdf>. Acesso em: fev. 2020.

LINO, Lucília Augusta (Presidente da ANFOPE). BNCC e formação de professores - Debate | Canal Futura (29 de ago. de 2017). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LyMJLxFu4ic>. Acesso em: 10 maio 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: set. 2020.

MOULIN, Nelly. Conceito de currículo. Curriculum, Rio de Janeiro, 13 (4) 5-16, out./dez. 1974. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/curriculum/article/view/62537> Acesso em: dez. 2020.

PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich. Aspectos históricos das teorias do currículo. EDUCERE, XIII Congresso Nacional de Educação, Curitiba, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23349_11677.pdf Acesso em: maio



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.58873

2020.

PERONI, V. Breves considerações sobre a redefinição do papel do Estado. In: Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã. 2003. p. 21-134.

PINHEIRO, Geslani Cristina Grzyb. Teoria curricular crítica e pós-crítica: uma perspectiva para a formação inicial de professores para a educação básica. ANALECTA Guarapuava, Paraná v.10 n. 2 p. 11-25 jul./dez. 2009. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/230452089.pdf>. Acesso em: nov. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VEIGA NETO, Alfredo. De Geometrias, Currículo e Diferenças. Educação e Sociedade, Dossiê Diferenças, Campinas, n° 79, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10853.pdf> Acesso em: dez. 2020.

Recebido em 1 de abril de 2021

Aceito em 14 de julho de 2022



A e-Mosaicos Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) está disponibilizada sob uma Licença *Creative Commons* - Atribuição - NãoComercial 4.0 Internacional.

Os direitos autorais de todos os trabalhos publicados na revista pertencem ao(s) seu(s) autor(es) e coautor(es), com o direito de primeira publicação cedido à e-Mosaicos.

Os artigos publicados são de acesso público, de uso gratuito, com atribuição de autoria obrigatória, para aplicações de finalidade educacional e não-comercial, de acordo com o modelo de licenciamento *Creative Commons* adotado pela revista.