

Imperialismo e reformas curriculares: análise da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação) e da resistência contra sua implementação na Unir

Marilsa Miranda de Souzaⁱ

Heitor Gratton Romanⁱⁱ

Resumo

O presente artigo tem por objetivo apresentar a análise da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação) e a luta pela sua revogação na Universidade Federal de Rondônia (Unir). Essa Resolução é compreendida como medida de centralização e flexibilização do currículo das licenciaturas, proposta pelo movimento empresarial a partir das diretrizes dos órgãos multilaterais do imperialismo (Freitas, 2018; Leher, 1999). Utilizou-se o método do materialismo histórico-dialético, por meio do qual foram realizados o estudo das bases epistemológicas dessa resolução e a análise documental nas instâncias deliberativas da Unir e das ações do movimento docente. A Resolução substituiu a formação ampla por formação básica, para atender aos pressupostos mercadológicos e tecnocráticos. O movimento de resistência na Unir garantiu a aprovação do Ato Decisório 7/2022 no Conselho Superior Acadêmico contra a implementação da referida Resolução.

Palavras-chave: Resolução CNE/CP nº 2/2019; reforma curricular; pedagogia das competências; resistência.

Imperialism and curricular reforms: an analysis of Resolution CNE/CP nº 2/2019 ('BNC-Formação') and resistance against its implementation at Unir

Abstract

This article aims to present an analysis of Resolution CNE/CP no. 2/2019 (Brazilian National Curriculum for Teacher Education, BNC-Formação – acronym in Portuguese) and the struggle for its repeal at the Federal University of Rondônia (UNIR). This Resolution is understood as a measure of centralization and flexibilization of the curriculum for teaching degree programs, proposed by the corporate movement based on guidelines from the multilateral bodies of imperialism (Freitas, 2018; Leher, 1999). The study used the historical-dialectical materialism method, through which the epistemological foundations of this Resolution were examined, along with a documentary analysis in UNIR's deliberative bodies and the actions of the faculty movement. The Resolution replaces broad-based education with basic training, aimed at meeting market-oriented and technocratic

ⁱ Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), com Pós-Doutorado em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia (Unir) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia (PPGE/Unir). Líder do Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR-Unir). E-mail: marilsa.miranda@unir.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9043-7510>.

ⁱⁱ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (Unir). Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: heitorroman@gmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0002-1316-8657>.

assumptions. The resistance movement at UNIR secured the approval of Decision Act 7/2022 by the Academic Superior Council, opposing the implementation of the Resolution.

Keywords: *Resolution CNE/CP no. 2/2019; curricular reform; competency-based pedagogy; resistance.*

Las reformas curriculares del imperialismo en Brasil: análisis de la Resolución 02/2019/CNE/MEC (BNC-Formação) y la resistencia contra su implementación en la Unir

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar un análisis de la Resolución CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação) y la lucha por su derogación en la Universidad Federal de Rondônia (Unir). Esta Resolución se entiende como una medida de centralización y flexibilidad del plan de estudios de la carrera, propuesta por el movimiento empresarial a partir de los lineamientos de los organismos multilaterales del imperialismo (Freitas, 2018; Leher, 1999). Se utilizó el método del materialismo histórico-dialéctico, a través del cual se estudiaron las bases epistemológicas de esta Resolución y el análisis documental en los órganos deliberantes de la Unir y las acciones del movimiento docente. La Resolución reemplaza la capacitación amplia por capacitación básica, para cumplir con los supuestos tecnocráticos y del mercado. El movimiento de resistencia en la Unir garantizó la aprobación del Acta Resolutiva 7/2022 en el Consejo Superior Académico contra la implementación de dicha Resolución.

Palabras clave: *Resolución CNE/CP nº 2/2019; reforma curricular; pedagogía de las habilidades; resistencia.*

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo trata-se de uma análise da Resolução 02/2019/CNE/MEC, de 20 de dezembro de 2019, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), e da resistência contra sua implementação na Universidade Federal de Rondônia (Unir).

A normativa apresenta como referência a implementação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, estabelecida pelas Resoluções CNE/CP 2/2017 e CNE/CP 4/2018. Os arts. 1.º, 2.º e 3.º da Resolução 02/2019/CNE/MEC afirmam que a formação docente deve se articular aos princípios e à execução da BNCC. Centenas de notas e manifestos de repúdio a essa resolução foram apresentadas em todo o País por organizações educacionais de pesquisadores, entidades estudantis e classistas, movimentos sociais etc.¹ Desde sua aprovação, a referida resolução foi compreendida

como uma medida de centralização e flexibilização do currículo das licenciaturas, proposta pelo movimento empresarial a partir das diretrizes do Banco Mundial.²

O método de análise empregado neste artigo foi o materialismo histórico-dialético, que nos permitiu partir da totalidade das relações econômicas que definem as políticas educacionais, possibilitando compreender a Resolução 02/2019/CNE/MEC. Analisamos o processo de resistência à BNC-Formação observando os documentos do Fórum dos Cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia e do Processo 23118.005332/2021-00 (SEI), ao qual foram anexados os documentos contendo a posição dos cursos de licenciatura acerca da referida resolução, no âmbito do Conselho Superior Acadêmico (Consea) dessa universidade.

Na análise dos dados, utilizamos uma categoria analítica que desvela o quadro das relações contemporâneas, que é o conceito de imperialismo, compreendido a partir das obras clássicas marxistas e de estudos recentes sobre o processo de educação e trabalho. O fenômeno do imperialismo será analisado a partir dos estudos de Lênin (1987), como etapa superior do capitalismo. Nessa fase imperialista, o capitalismo encontra-se em profunda crise econômica, que se expressa no recrudescimento dos mais amplos processos de exploração e no controle ideológico dos trabalhadores, a fim de garantir mão de obra adaptada às exigências e aos interesses do mercado. As políticas educacionais são determinadas tendo em vista esses interesses, razões pelas quais buscaremos uma síntese explicativa para as várias articulações do real. Por entender que “o concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso” (Marx, 1985, p. 14), nosso desafio é o de confrontar o real concreto no geral (contexto imperialista) e no particular, que é a política de formação de professores, materializada na Resolução 02/2019/CNE/MEC. A análise está alicerçada na teoria marxista por meio da qual buscaremos apreender a essência dessa política de formação e da resistência contra sua implementação, uma vez que “o conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica - isto é, de crítica, interpretação e avaliação dos fatos” (Kosik, 1976, p. 45), uma condição para conhecer objetivamente os fatos.

O artigo está organizado em cinco partes. Discutiremos o contexto geral do imperialismo e de seus órgãos multilaterais na formulação de documentos e diretrizes curriculares para a educação escolar; apresentaremos a Resolução 02/2019/CNE/MEC

como parte da reforma curricular e o contexto em que ela foi implantada no Brasil; analisaremos suas implicações no curso de Pedagogia e demais licenciaturas, identificando a concepção de educação nela estabelecida, com destaque para o currículo por competências. Por fim, apontaremos o processo de resistência contra a Resolução 02/2019/CNE/MEC a partir do estudo de caso realizado na Unir.

2 AS AÇÕES DOS ÓRGÃOS MULTILATERAIS DO IMPERIALISMO NO CONTROLE DO CURRÍCULO ESCOLAR

Compreendemos que os estudos de Lênin (1987) são a base para entendermos as relações capitalistas e a dominação dos países imperialistas sobre suas colônias e semicolônias. O século XX marca a passagem do velho capitalismo para uma fase superior, no qual o capital financeiro passa a dominar o mercado, sendo também usado para o desenvolvimento da indústria e controle dos países semicoloniais pelo imperialismo (Lênin, 1987). A fim de sobreviver diante da resistência e revolta dos povos e classes contra seus avanços, o imperialismo precisa expandir cada vez mais seu domínio sobre os países coloniais e semicoloniais, regulando essa dominação pela força e pela guerra, o que torna o imperialismo moderno o mais sanguinário e perverso no controle dos mercados, dos recursos naturais, da exploração do trabalho, etc.

A partir da década de 1980, a América Latina se tornou a maior vítima do imperialismo norte-americano, sendo obrigada a criar as condições para a reprodução do capital transnacional e das políticas de seus organismos multilaterais. Entre 1989 e 1990, por meio do chamado Consenso de Washington, o imperialismo impôs o modelo neoliberal, uma nova roupagem para o velho processo de exploração e dominação monopolista do capital financeiro. Essa velha política, com novo nome, caracteriza-se pela redução da interferência do Estado na economia (política do Estado mínimo), que se materializou, especialmente, no processo de privatização das empresas estatais como condição para renegociação da dívida externa com o Fundo Monetário Internacional (FMI). As ações do imperialismo vêm causando uma rápida desnacionalização da economia dos países dominados por meio de processos de privatização. Esses países se tornaram meros

importadores, dependentes de investimentos externos para promoverem seu próprio desenvolvimento, enquanto o grande capital financeiro aumentou cada vez mais a taxa de lucros por meio desses investimentos (Souza, 2014).

Para garantir seus interesses econômicos, os países imperialistas agem por meio da ação de seus organismos multilaterais, da desregulamentação do Estado, dos projetos de privatização, formulando, orientando e financiando as políticas públicas nos países sob seu domínio. Entre essas políticas, destacam-se as políticas educacionais.

A educação deve ser analisada a partir da totalidade das relações sociais e econômicas. Assim, para examinar as políticas educacionais implementadas na educação brasileira sob a orientação dos organismos multilaterais do imperialismo, é necessário compreender a sociedade brasileira no contexto geral do Estado capitalista e os objetivos dessas políticas.

Compreendemos que o principal objetivo do Estado é reprimir e abafar os conflitos causados pela luta de classes, e, embora se apresente como representante de todos, atua como instrumento na defesa dos interesses da classe exploradora. Conforme Lênin (1987, p. 111), “a sociedade capitalista não nos oferece senão uma democracia mutilada, miserável, falsificada, uma democracia só para os ricos, para a minoria”. O Estado assume várias formas no capitalismo, entre elas as formas transitórias denominadas por Lênin (1987) de semicolônias, nas quais o imperialismo domina todas as relações econômicas, políticas e culturais, violando a independência de suas semicolônias em sua vinculação com o Estado. Esses mecanismos utilizados pelo imperialismo garantem a dependência tanto de colônias, por meio da ocupação do território pela potência estrangeira, como de semicolônias, que se caracterizam pelo processo de submissão à potência estrangeira, com esta controlando a estrutura e os aparelhos do Estado, as políticas públicas, os mecanismos de regulação financeira, de empréstimos para infraestrutura etc., resultando na mais completa perda da soberania política da nação.

No modo de produção capitalista, a educação passou a ser uma forma de sustentar uma sociedade industrializada e economicamente urbana, tendo como objetivo final preparar o homem e a mulher para o trabalho explorado. Contudo, o desenvolvimento do sistema educativo resultou na dualidade do ensino e sua fragmentação que persiste até os dias atuais. São negados à massa trabalhadora o saber historicamente adquirido pela

sociedade, o conhecimento politécnico, intelectual e científico. O conhecimento tem perdido espaço na escola pública em detrimento de um ensino baseado na formação de competências e habilidades, consolidando o ideário liberal de uma educação fundamentada nos métodos positivistas, empíricos, pragmatistas e fenomenológicos que se manifestam na atualidade como pós-modernismo (Duarte, 2010).

As principais agências responsáveis pela difusão das ideologias imperialistas na atualidade são, sem dúvida, o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco), cujo propósito central é formar seres dóceis e passivos diante das imposições do capital e da miséria que se intensifica com as novas formas de organização econômica e de exploração do trabalho advindas da crise capitalista. Os objetivos das políticas educacionais formuladas pelo Banco Mundial estão explícitos em seus documentos (Banco Mundial, 1995; 1996; 2010; 2011; 2017; 2018). Entre os documentos da Unesco, destaca-se o relatório Jacques Delors (1998). Esses e outros documentos foram analisados por pesquisadores brasileiros, como Leher (1999), Fonseca (2004), Pereira (2008) e Maués (2005), em seus estudos sobre as políticas educacionais.

A partir dos anos 1990, a educação foi destacada no conjunto das reformas do Estado, feitas sob a orientação do imperialismo, por meio dos órgãos citados anteriormente (Souza, 2014). Essas orientações são guiadas pela lógica de mercado e controladas por meio de avaliações e de definições de prioridades e estratégias, na formulação de legislação e no investimento/financiamento de programas como a ampliação da jornada escolar (Banco Mundial, 1996).

Atuante em diferentes esferas sociais, o Banco Mundial intervém na política dos países semicoloniais estabelecendo um modelo de desenvolvimento pautado pelo processo de privatização. Sua atuação engloba diretrizes que regulam as ações dos governos naquilo que devem ou não fazer a respeito das políticas de desenvolvimento, abarcando saúde, educação, moradia, energia, agropecuária, política econômica, transporte, infraestrutura, indústria, meio ambiente, entre outros. Não há política nos países semicoloniais que não seja objeto da ação financeira do Banco (Pereira, 2008).

Como mentor financeiro e intelectual das políticas educacionais no Brasil, o Banco Mundial intervém direta ou indiretamente na formulação das leis e diretrizes educacionais,

assim como a base curricular e a função da escola na sociedade (Pereira, 2008). É visível sua gerência nas diretrizes relativas à educação básica e à necessidade de formação de capital humano para atender às novas demandas do capitalismo. Como ator central de propagação da Teoria do Capital Humano, em roupagens nem tão novas assim, o Banco Mundial também gerencia as decisões acerca do aparato epistemológico e pedagógico que uma nação semicolonial deve estabelecer.

A partir da década de 1990, estabeleceu-se um rígido controle do currículo da educação em todos os níveis. Em razão do avanço tecnológico no sistema produtivo e da necessidade de formação dos trabalhadores para exercerem novas funções, a educação passa a ter cada vez mais uma lógica economicista, expressa na Constituição Federal de 1988, na Lei 9.394/1996 (Brasil, 1996b), na Emenda Constitucional 14/1996 (Brasil, 1996a), no Decreto 2.208/1997 (Brasil, 1997) e no Decreto lei 3.276/1999 (Brasil, 1999). A partir dessas medidas, o Governo Federal alinhou suas políticas ao modelo neoliberal de desenvolvimento econômico, consentindo as reformas necessárias para atender às demandas estruturais do sistema produtivo (Soares, 2016).

O Banco Mundial passou a orientar uma educação voltada para a formação de trabalhadores reflexivos, flexíveis e competentes, que se adaptem ao mercado de trabalho. Essa postulação é evidenciada na Lei 9.394/1996 (Brasil, 1996b) em seus arts. 39 a 42 e reafirmada no Decreto 2.208/1997 (Brasil, 1997), em que explicita os conceitos de empregabilidade, flexibilidade e adaptabilidade. A Lei 9.131/1995, que criou o Conselho Nacional de Educação (Brasil, 1995), também vem em conformação às demandas das organizações multilaterais, pois este não funciona como uma instância democrática e tem servido, cada vez mais, aos interesses do setor privado.

A intervenção do Banco Mundial levou à acentuação e fragilização da formação dos professores, agora entregue, em sua maioria, à iniciativa do empresariado e conformada à obtenção do lucro, adaptando-se à lógica mercadológica, o que, conseqüentemente, leva a uma desapropriação dos professores de seus instrumentos, como as teorias, os conteúdos e os métodos, impedindo uma formação emancipadora.

No ano de 1998, foram publicados pelo Ministério da Educação os Referenciais para Formação de Professores (Brasil, 1998). Os Referenciais propõem que a formação de professores seja conduzida pela construção de competências profissionais, pela utilização

dos conhecimentos adquiridos, para a resolução de situações-problema e para a tomada de decisão rápida em razão do contexto, de forma a orientar para um saber-fazer que privilegie as aprendizagens específicas para atuar em situações imediatas e incertas no cotidiano escolar, marcado pela precarização e desvalorização profissional. Há uma imensa lista de competências a serem desenvolvidas pelos professores que dependem de sua capacidade de manejar a complexidade da ação educativa e de resolver problemas, por meio de uma interação inteligente e criativa (Brasil, 1998, p. 59). Tal interação dependeria dos conhecimentos experienciais, elaborados a partir da prática profissional. Para que isso ocorra, faz-se necessária uma formação “reflexiva”, de modo a potencializar a ação e a reflexão vistas como necessárias a uma prática educativa “competente”. O professor deve priorizar o conhecimento prático que se mostra nas ações do cotidiano, tomando decisões rápidas para resolver os problemas que se apresentam. Essa postura profissional remete aos atributos pessoais e a seu compromisso com o fazer educativo (Brasil, 1998, p. 58). O documento identifica três níveis de conhecimento necessário à prática pedagógica do professor: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação. A construção de competências e a reflexão sobre a ação deve ser um processo contínuo. As referências teóricas citadas no documento estão baseadas nos estudos de Schön (2000), Nóvoa (1995), Alarcão (1996) e Perrenoud (1999). O documento atribui à formação inicial dos professores a responsabilidade por “aprender a aprender”, o que demanda a necessidade da formação continuada como compromisso docente, de forma a aprofundar e ampliar suas competências. Durante a formação inicial, a “competência profissional se desenvolve em grande medida na interação com profissionais experientes que dialogam sobre a complexidade do trabalho que realizam” (Brasil, 1998, p. 66).

Atendendo aos pressupostos dos Referenciais para Formação de Professores, foram instituídas diretrizes curriculares específicas na forma de resoluções. Entre elas se destacam a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e a Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006 (Brasil, 2006), que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso

de Graduação em Pedagogia, licenciatura e revoga a Resolução CFE 2, de 12 de maio de 1969.

O curso de Pedagogia foi um dos cursos mais prejudicados. Por meio da Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006 (Brasil, 2006), instituíram-se suas diretrizes curriculares nacionais. Desde então, o curso passou a ser tratado como uma licenciatura em que predomina o currículo por competências, aumentando a sua carga horária para, no mínimo, 3.200 horas.

Em 2015, as entidades de pesquisadores e o movimento docente e estudantil travaram lutas e contribuíram no processo de elaboração da Resolução CNE/CP 2, de 1.º de julho de 2015 (Brasil, 2015), implementada em várias Instituições de Ensino Superior (IES) na atualidade. Nessa resolução, não constam todos os princípios defendidos pelos educadores, mas garantem-se avanços importantes: instituiu uma base comum nacional como conjunto de princípios, e não como prescrição curricular e pedagógica; concepção de docência como ação educativa que pressupõe o ensino e as demais funções necessárias à sua plena realização; sólida formação científica e cultural; sólida formação no domínio de conteúdos e metodologias, linguagens e tecnologias; articulação entre formação inicial e continuada; articulação entre formação e valorização profissional e entre ensino, pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial à articulação entre teoria e prática e ao aprimoramento profissional. Em seu conjunto, esses compromissos visavam a uma formação geral. Essa resolução foi revogada e substituída pela Resolução 02/2019/CNE/MEC, antes mesmo que a totalidade das IES nem sequer tivessem completado a transição de seus projetos pedagógicos para as diretrizes de 2015. No ano seguinte, foi aprovada a Resolução CNE/CP 1/2020 (diretrizes para a formação continuada) com o mesmo teor da Resolução 02/2019/CNE/MEC. Essas duas resoluções representaram um retrocesso na formação de professores.

O contexto da elaboração da Resolução 02/2019/CNE/MEC, no governo Bolsonaro (2019-2022), foi marcado pela intensificação da influência do movimento empresarial no âmbito do Ministério da Educação, com destaque para o Movimento Todos pela Educação (TPE). Organizado pela Fundação Lemann, o TPE foi criado em 2006 e sintetiza a agenda do capital para a educação: a formação de competências e habilidades dos trabalhadores para servirem aos interesses do mercado, definição de metas de desempenho da

educação básica por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e avaliação institucional. O TPE é composto por empresas nacionais, multinacionais e bancos, os quais por meio de suas fundações, possuem forte inserção e poder de proposição e decisão no Ministério da Educação e no Conselho Nacional de Educação (CNE), definindo as principais políticas educacionais, como a contrarreforma do Ensino Médio, a BNCC, a BNC-Formação, etc. (Freitas, 2018).

Em vários países da América Latina, foram criadas organizações empresariais similares ao TPE. Essas organizações estão articuladas em rede sob o comando do Banco Mundial que, como já ressaltamos, é o principal órgão do imperialismo para a educação. Em 2011, foi criada a Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação (Reduca), que atua em parceria com o Banco Mundial e é formada por organizações sociais de 15 países latino-americanos. Entre 2014 e 2016, a Reduca contou também com a parceria da União Europeia³. Portanto, as ações do movimento empresarial não são um fenômeno que ocorre apenas no Brasil, mas em todos os países dominados pelo imperialismo (Souza; Soares, 2018, p.120).

Por fim, a premissa principal da análise desenvolvida é a de que o imperialismo, por meio de seus organismos, ao exercer o controle sobre as políticas educacionais, alimenta a cada dia o processo de privatização e mercantilização da educação, colocando-a a serviço do mercado capitalista.

3 A RESOLUÇÃO 02/2019 CNE/MEC

A Resolução 02/2019/CNE/MEC, de 20 de dezembro de 2019, instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019). A normativa apresenta como referência a implementação da BNCC estabelecida pelas Resoluções CNE/CP n 2/2017 e CNE/CP n 4/2018. Os arts. 1.º, 2.º e 3.º da Resolução 02/2019/CNE/MEC afirmam que a formação docente deve se articular aos princípios e à execução da BNCC.

A Resolução 02/2019/CNE/MEC foi aprovada a portas fechadas e elaborada sem diálogo com as entidades acadêmicas, científicas e sindicais da área da educação. A

referida Resolução atende às imposições dos organismos internacionais, a exemplo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Banco Mundial e do movimento empresarial em geral, como discutimos na seção anterior. Os elaboradores das diretrizes de 2019 que compunham o CNE vinculavam-se a fundações e institutos empresariais, ao ensino superior privado e a grandes grupos nacionais e estrangeiros do mercado educacional⁴.

Entidades científicas e sociais da área de educação manifestaram-se, em diferentes momentos, indicando as implicações da Resolução 02/2019/CNE/MEC na educação brasileira e solicitaram sua revogação.

A Resolução 02/2019/CNE/MEC, em seu inciso X do art. 6.º, dispõe que garante “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, tal como prevê a Constituição Federal em seu art. 206, e no inciso II do art. 3.º da Lei 9.394/1996, mas sistematiza, organiza e fixa os modos como os cursos de licenciatura devem organizar suas formações. A Resolução define quais conhecimentos são pertinentes à dimensão pedagógica e coloca as áreas de fundamentos em segundo plano.

A limitação das atividades em instituições escolares reduz a formação pedagógica de licenciados, que podem atuar como educadores em diferentes instituições educativas, como museus, hospitais, empresas, espaços comunitários e outras diferentes organizações, cientificamente apontadas como espaços pedagógicos não escolares.

3.1 Alterações no curso de Pedagogia e o retorno do curso técnico na modalidade “normal”

A Resolução 02/2019/CNE/MEC dispõe que o curso de Pedagogia deve optar por fazer cursos específicos que são: formação para o magistério na Educação Infantil, magistério do Ensino Fundamental I e para a Gestão Escolar. Em seu art. 13, separa a formação de pedagogos para a Educação Infantil e a formação para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 2019). De acordo com essa Resolução, trata-se de dois cursos distintos: Formação para o Magistério de Educação Infantil e Formação para Magistério em Ensino Fundamental I. Assim, o curso de Pedagogia não mais formará para

a docência, a gestão e a coordenação pedagógica ao mesmo tempo, garantindo apenas a formação geral do pedagogo para atuar na escola ou em outros espaços não escolares.

A outra formação do curso de Pedagogia apresentada na referida Resolução é o bacharelado em gestão escolar. O art. 22 define formação específica para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica (Brasil, 2019). O artigo analisado faz referência ao art. 64 da Lei 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que dispõe:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996b).

Verifica-se que, na perspectiva da LDB, a instituição tem autonomia para oferecer essa formação na graduação ou na pós-graduação e não induz uma separação do processo de formação para a docência. A formação para a docência em Educação Infantil, Anos Iniciais e Gestão, de maneira unitária, estava regulamentada, também, na Resolução 02/CNE/2015 e era desenvolvida pelos cursos de Pedagogia da maioria das universidades do País.

Essa perspectiva de formação de gestores tem grandes implicações na educação escolar. A gestão escolar não será mais realizada por docentes, mas por técnicos. As funções de gestão serão assumidas por quem tiver uma habilitação técnica específica em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica (conforme o art. 22). Cada uma dessas áreas específicas será habilitação do curso de Pedagogia. Os professores não poderão mais exercer o cargo de direção das escolas, eleitos pela comunidade escolar. Tais fatos consistem em um ataque frontal ao princípio da gestão democrática da escola pública assegurado na legislação.

O conceito de licenciatura e bacharelado integrados é destruído, uma vez que a formação geral seria convertida em habilitações independentes e desconectadas, fragmentando e alienando a formação do profissional da educação. A retomada da formação para o bacharelado significa o retorno às medidas do Regime Militar, na perspectiva da fragmentação da formação entre docência e especialidades.

Foram décadas de luta pelo fim das habilitações em áreas específicas e fragmentadas impostas pelo Regime Militar ao curso de Pedagogia. No meio da tormenta das greves de 1979 em todo o País, as associações docentes lutaram, vigorosamente, em defesa do curso de Pedagogia em vias de reformulação e ameaçado de extinção pelas Indicações 68/1975 e 70/1976 do CNE.

Essas medidas se fundamentavam na pedagogia tecnicista, pautadas pelos princípios da racionalidade, da produtividade e da eficiência, mudando a estrutura do curso de Pedagogia, fragmentando e separando docência e especialidades (supervisão, orientação, administração, inspeção e planejamento). Ao analisar a história do curso de Pedagogia durante o Regime Militar, Saviani (2008, p.50) afirma que “[...] o caráter generalista do curso levava à definição irônica do pedagogo como ‘especialista em generalidades’ ou, jocosamente, como ‘especialista em coisa nenhuma’”.

Tais medidas significaram uma formação a partir do modelo de treinamento do pedagogo para aplicar mecanicamente as regras e planos educacionais do Regime Militar fascista na educação escolar. A luta da Pedagogia unificava-se com a luta das demais licenciaturas contra a reforma e a lei da reforma universitária (Lei 5.540/1968), que aplicava as mesmas regras produtivistas/tecnicistas à educação escolar, minimizando a área de ciências humanas pela retirada das disciplinas obrigatórias, como História, Sociologia e Filosofia, do currículo da educação básica, como se fez agora, também, na reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017). Não é por mera coincidência que no governo Bolsonaro foi implementada uma resolução dispendo sobre a estrutura do curso de Pedagogia, retrocedendo-o aos velhos pressupostos tecnocráticos do regime militar.

Ao longo da história do curso de Pedagogia, avançou-se em uma visão ampla de docência, que compreende o ensino, a organização e a gestão de sistemas e instituições de ensino, ratificadas pelas diretrizes curriculares do curso. Agora, a formação geral será convertida em habilitações independentes e desconectadas, fragmentando e alienando a formação do profissional da educação. Essa medida significa o enfraquecimento do curso e de suas funções, em particular no que se refere à formação de professores para a docência multidisciplinar.

Outro fator importante para o enfraquecimento do curso de Pedagogia nas universidades públicas refere-se ao número insuficiente de professores para atender às

diferentes habilitações propostas pela BNC-formação, tanto da docência (licenciatura) quanto do bacharelado (gestão). Portanto, caberá às unidades acadêmicas que ofertam o curso de Pedagogia verificar a condição de oferta dessas formações, considerando o corpo docente e técnico-administrativo que possuem. Não terão recursos materiais e humanos para implementar mais que uma dessas habilitações ou especialidades, especialmente pelos constantes cortes de verbas nas universidades públicas. Portanto, a formação de pedagogos estará, majoritariamente, nas mãos das instituições privadas, em cursos precários, sobretudo os oferecidos por meio de Educação a Distância (EaD).⁵

A Resolução 02/2019/CNE/MEC destrói não apenas as conquistas na organização do curso de Pedagogia, mas igualmente de todos os cursos de licenciatura, conforme o art. 10. As licenciaturas voltadas especificamente para a docência nas modalidades de Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena e Educação Quilombola devem também ser organizadas de acordo com as orientações dessa Resolução (art. 16). A Resolução atinge, ainda, a formação inicial e continuada de professores de todas as áreas do conhecimento, impondo aos cursos de licenciatura uma nova estrutura de funcionamento e a concepção empresarial tecnicista. Os cursos não serão organizados por critérios científicos, mas, conforme o art. 7.º, em “consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica” (Brasil, 2019).

Outro retrocesso histórico presente na resolução é a legitimação de “cursos em Nível Médio, na modalidade Normal, destinados à formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental”, conforme previsto no art. 18 (Brasil, 2019). Desde a publicação da LDB, assegurou-se que a formação docente deve ser em nível superior, porém a Lei 13.415/2017 alterou seu art. 62, estabelecendo que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade norma (Brasil, 2017).

Esse retrocesso na legislação possibilita o avanço da precarização e desvalorização da categoria docente. Tais cursos de nível médio formarão técnicos de magistério, como ocorria nos anos do Regime Militar. Além disso, esses profissionais terão um salário de nível

médio. Como afirma Shiroma (2003), é mais uma forma de reduzir os gastos do Estado com educação e garantir a formação de professores desintelectualizados, despolitizados, com uma formação tecnicista e pragmática.

3.2 Flexibilização e precarização da formação de professores nos cursos de licenciatura

Outro aspecto importante refere-se à flexibilização e minimização da formação prevista na Resolução (Brasil, 2019) na forma de segunda licenciatura, conforme o art. 19. Verificamos neste artigo a regulamentação da formação de segunda licenciatura e da formação pedagógica de profissionais formados como bacharéis. A formação de segunda licenciatura prevê como carga horária 560 horas no Grupo I, 360 horas no Grupo II e 200 horas de prática no Grupo III. Para bacharéis, a formação pedagógica fica ofertada em 760 horas, sendo estas divididas em: 360 horas de formação profissional e 400 horas de prática pedagógica.

Para os licenciados, bastam 560 horas para o conhecimento pedagógico dos conteúdos específicos da área de conhecimento ou componente curricular, se o curso for de área distinta de sua formação. Entretanto, se a segunda licenciatura corresponder à mesma área de sua formação original, bastam 360 horas. Por exemplo: o licenciado em Química cursará apenas 360 horas de conteúdos específicos para se habilitar em Física; o licenciado em Filosofia precisa cursar apenas 360 horas de componentes curriculares dos cursos de Ciências Sociais ou Pedagogia.

Ainda mais grave é a formação pedagógica para graduados, prevista no art. 21: “No caso de graduados não licenciados, a habilitação para o magistério dar-se-á no curso destinado à Formação Pedagógica, que deve ser realizada com carga horária básica de 760 (setecentas e sessenta) horas”. Entre elas, 360 horas são destinadas para o desenvolvimento das competências descritas na Resolução e 400 horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular (Brasil, 2019). Em vez de quatro ou cinco anos para formar um professor, agora bastariam 360 horas de “desenvolvimento de competências”. A preocupação é que as IES poderão ser transformadas em centros de distribuição de diplomas, sem garantia de formação adequada ao exercício da docência. As instituições privadas terão grandes lucros com o oferecimento desse tipo de curso, ao

mesmo tempo que se garante uma grande reserva de mão de obra barata e desqualificada de licenciados das diversas áreas.

4 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PRESENTE NA RESOLUÇÃO 02/2019/CNE/MEC: CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS

A Resolução 02/2019/CNE/MEC institui competências como fundamentação do currículo e da avaliação, pelas quais se busca alinhar os conhecimentos e as práticas profissionais dos professores a padrões das avaliações externas. Conforme o art. 2.º, a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica e, no art. 3.º, dispõe sobre o requerido do licenciando, o que corresponde às competências gerais docentes, classificadas como competências específicas e as habilidades. Além disso, a Resolução cita uma listagem das “competências” que o docente deve possuir como “aprendizagens essenciais” previstas na BNCC, transformando o aprendizado da docência em um conjunto de habilidades e competências mensuráveis e hierarquizáveis a serem avaliadas (Brasil, 2019).

A pedagogia das competências é o amálgama dos princípios da pedagogia da Escola Nova e da Pedagogia Tecnista desenvolvidas nos EUA em profunda articulação com os pressupostos econômicos da Teoria do Capital Humano. Aponta para a direção do “aprender fazendo”, da resolução de problemas e do espírito pragmático. O que há de específico na pedagogia das competências é a tentativa de decomposição do “aprender a aprender” em uma listagem de habilidades e competências cuja formação deve ser objeto da avaliação, em lugar da avaliação da aprendizagem dos conteúdos. Nesse sentido, as práticas pedagógicas escolares fundamentadas nessa concepção são chamadas de Currículo por Competências, que é a forma como a pedagogia das competências se institucionaliza:

O ‘currículo por competências’ é o meio pelo qual a pedagogia das competências se institucionaliza na escola, com o objetivo de promover o encontro entre formação e emprego. O fundamento do ‘currículo por competências’ é a redefinição do sentido dos conteúdos de ensino, de modo a atribuir sentido prático aos saberes escolares, abandonando a preeminência dos saberes disciplinares para se centrar em competências

supostamente verificáveis em situações e tarefas específicas (Ramos, 2009, p. 1).

Nessa concepção, para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar a partir de problemas e projetos. O ensino consiste em encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos “ativos” e “inovadores”. As palavras inovação e empreendedorismo estão intrinsecamente inseridas na noção de competências. O trabalhador deve deter conhecimentos que possibilitem adentrar no mundo do trabalho, adaptando-se às necessidades do mercado. A lógica mercadológica e empresarial propõe que os indivíduos devem arcar com seus próprios empreendimentos, aptos a propor soluções criativas para sua própria empregabilidade em um mundo de desemprego e exclusão. A pedagogia das competências contribui para a disseminação de uma educação tecnicista, hegemônica e dualista (Maués, 2005).

Nas palavras de Maués (2005, p. 13), “a pedagogia das competências é uma forma de aproximar a escola da lógica do mercado, procurando oferecer uma formação que possa atender às exigências do mundo empresarial em detrimento de uma formação geral e crítica”. Na formação por competência, o significado social da escola é transferido para a esfera econômica, ou seja, a escola passa a cumprir as exigências empresariais. A formação pela lógica das competências justifica-se pelo sentido mercadológico que a educação vem assumindo para atender às novas demandas do capital. Espera-se, para este século, um perfil de profissional na educação que seja capaz de formar trabalhadores para a flexibilização do mercado, que seja polivalente e que tenha sua subjetividade trabalhada para incorporar essa nova fase do capitalismo como algo normal e inevitável (Maués, 2005, p.14).

O art. 7.º, XII, da Resolução prevê o

aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros. (Brasil, 2019).

Qualquer vestígio de prática poderá ser aproveitado nos componentes curriculares para integralização de carga-horária, além de uma redução drástica da carga horária das disciplinas e seus conteúdos. Subordina-se a formação a uma visão utilitarista e

instrumental de conhecimento, esvaziando o vigor humanista e crítico.

Há um forte subjetivismo na definição dos conhecimentos necessários à formação de professores que se explicitam pelo relativismo epistemológico. Substituem-se os conteúdos por informações, em um jogo de linguagem articulado à noção de multidimensionalidade e interdisciplinaridade, causando um esvaziamento dos conhecimentos científicos e a negação da teoria. Essa frágil formação teórica solidifica-se na ênfase ao específico, nas microrrelações do cotidiano que se expressam no praticismo, no utilitarismo e na harmonia alienada sobre a realidade (Duarte, 2010). A subjetividade, a desvalorização da teoria e o praticismo são as características do pensamento pragmático. Esvazia o currículo e propõe uma formação superficial, vinculada à prática, central na formação, de forma que os conteúdos serão relativizados ao extremo.

Além das reformas curriculares, a formação de professores passou a incorporar os postulados das pedagogias liberais pós-modernas, pois as propostas de formação passam a se referir aos saberes docentes, aos saberes da experiência e à necessidade de o professor refletir sobre suas práticas, ações e a formação de competências necessárias para o exercício da profissão, em tempos da chamada “sociedade do conhecimento”. Esses pressupostos estão contidos em obras que reforçam esse ideário e foram amplamente difundidas no Brasil, como as de Tardif (2004) e de Perrenoud (2000). Vejamos a análise de Freitas (2002, p.148) sobre as políticas de formação de professores nos cursos de graduação e pós-graduação:

Nossa hipótese é a que as atuais políticas educacionais para a graduação e também para a pós-graduação pretendem gradativamente retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo 'campo' de conhecimento: da 'epistemologia da prática', no campo das práticas educativas ou da práxis. Vários estudos vêm firmando essa perspectiva fortalecidos pelas reformas educativas das últimas décadas, em particular aqueles que ancoram, em nosso país, nas contribuições de Nóvoa, Schön, Zeichner, Gauthier, Tardif e Perrenoud.

Concordamos com o autor no sentido de que as políticas educacionais, principalmente de formação de professores, reforçam as concepções pragmatistas e funcionalistas da educação. Documentos como as Diretrizes Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior regulamentam o perfil do

trabalho docente, sugerindo um “novo modelo” e meritocrático professor a partir das competências e habilidades que devem ser desenvolvidas por ele, sua avaliação, organização pedagógica e institucional. Basta que ele reproduza a BNCC na sala de aula, possibilitando bons indicadores nas avaliações padronizadas, independentemente de suas condições de trabalho, de salário, de formação etc.

A Resolução em seu art. 8.º inciso II, exige “o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC” (Brasil, 2019). Toda formação deve estar “alinhada” à BNCC. É uma imposição teórico-metodológica. Os professores serão formados e coagidos a aplicarem um currículo por competências e serão avaliados e punidos por meio dos resultados de avaliações externas. É o ápice do controle ideológico e pedagógico do trabalho docente. A educação deve ser prática e a teoria tratada como inutilidade. É a anticiência. Não mais importam os objetivos educacionais, a compreensão teórica dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, assim como os fundamentos filosóficos e pedagógicos da educação construídos historicamente. Essa concepção anticientífica passou a fazer parte de todas as políticas de formação de professores.

Esse quadro nos coloca diante de forte ameaça à formação docente no Brasil. A ideia de formação ampla prevista da Resolução CNE/CP 2/2015 foi substituída por formação básica, centrada fundamentalmente na transposição para o ensino dos conteúdos das áreas. Nessa concepção, o professor da educação básica é apenas um aplicador, um tarefeiro tecnicista, o que explica a adoção de padrões de referência (conhecimentos, competências e práticas) limitados ao básico, bastante útil à expansão do mercado educacional.

Por essa razão, centenas de entidades científicas, acadêmicas, representativas de dirigentes de instituições e entidades sindicais de professores solicitaram a revogação da Resolução 02/2019/CNE/MEC e a manutenção da Resolução CNE/CP 2/2015. As universidades têm resistido contra a reforma empresarial da educação, que se expressa no âmbito da formação de professores.

5 A RESISTÊNCIA CONTRA A RESOLUÇÃO 02/2019/CNE/MEC NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Mesmo antes de aprovada, professores e estudantes do curso de Pedagogia do Campus José Ribeiro Filho-Campus de Porto Velho já debatiam, opunham-se e faziam movimentos contra essa proposta de resolução (BNC) que tramitava no CNE. A Executiva Rondoniense de Estudantes de Pedagogia organizou um amplo debate no curso, apontando os problemas da proposta no primeiro semestre de 2019.

Da mesma forma, os professores avançaram nos debates e no dia 12 de abril de 2021 ocorreu uma reunião, organizada pelo movimento docente, com chefes de Departamento e professores do curso de licenciatura da Unir, em que se discutiram amplamente a Resolução 02/2019/CNE/MEC e suas implicações, seguidas de outras discussões realizadas pela Pró-Reitoria de Graduação. Na sequência, em 15 de abril de 2021, foi feita, também pelo movimento docente, uma reunião com todos os Departamentos do curso de Pedagogia da Unir. No total são seis cursos nos *campi* do interior do Estado (Vilhena, Rolim de Moura, Ji-Paraná, Ariquemes e Guajará-Mirim). Nessas reuniões, deliberou-se que os Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) desses cursos deveriam discutir e elaborar, no âmbito do Departamento, um documento com seus posicionamentos sobre a Resolução a partir das seguintes dimensões: avaliação de conjuntura, política, jurídico-política e operacional-administrativa. Esse documento deveria ser aprovado no Conselho de Departamento e enviado à Câmara de Graduação⁶, que deveria criar uma comissão para elaborar relatório e parecer a ser provado no Consea, expressando uma posição institucional sobre a aplicação da Resolução na Unir; deliberou também sobre a criação do Fórum dos cursos de Pedagogia.

O Fórum dos Cursos de Pedagogia da Unir foi criado no dia 18 de outubro de 2021 a partir da necessidade de promover problematizações acerca de questões que afetam os cursos de Pedagogia, em uma articulação entre os cursos de Pedagogia da Unir e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), cujo objetivo era discutir políticas e ações pedagógicas no âmbito dos cursos na Unir.⁷

Foi aberto um processo (SEI 23118.005332/2021-00) na Câmara de Graduação do Consea e cada um dos 30 departamentos dos cursos de licenciatura, sob a coordenação de seu NDE, deveria discutir a referida Resolução e sua matriz curricular com os professores, estudantes e técnicos.

Após as discussões no âmbito dos cursos de licenciatura, os NDEs elaboraram documentos (relatórios) sobre os impactos da Resolução CNE/CP 2/2019 no Projeto Político Pedagógico do Curso. Esses documentos foram aprovados no Conselho de Departamento e em seguida anexados ao referido processo. Seria uma tomada de decisão de cada curso, no sentido de avaliar quais encaminhamentos poderiam ser feitos às instâncias superiores, acerca dos impactos quanto ao cumprimento da referida Resolução na Unir e na formação de professores em geral. Essa ação dos departamentos dos cursos deveria subsidiar uma posição institucional sobre a Resolução 02/CP/2019 pelos Conselhos Superiores, como parte de um movimento nacional pela sua revogação.

Ao se analisar o Processo 23118.005332/2021-00 (SEI) destinado ao levantamento das posições dos cursos de licenciatura acerca da Resolução, elencamos as posições dos departamentos acadêmicos que acolheram o processo e que se manifestaram por meio de análises registradas pelos docentes e servidores da instituição. As manifestações apresentadas indicaram diversas posições: a) manifestação contrária à Resolução 02/2019/CNE/MEC; b) manifestação demonstrando a impossibilidade ou possibilidade parcial de cumprir com a Resolução, tendo em vista os impactos de ordem estrutural, técnico-administrativa e pedagógica; c) posição indicando as incoerências da Resolução aos elementos citados na Constituição de 1988 e na LDB (Lei 9.394/1996); d) necessidade da formação docente e impacto na formação de professores no Estado; e) manifestação propondo ampliar a discussão política relativa à contextualização da mudança operada pela Resolução 02/2019/CNE/MEC, envolvendo a BNCC e as mudanças que ocorreram no Ensino Médio (2015/2017); f) acionar o NDE/Licenciatura em Ciências Sociais para iniciar os trabalhos de discussão do Projeto Político-Pedagógico de licenciatura com relação aos impactos didático-pedagógicos e operacionais da resolução e defender e reafirmar a figura jurídica da autonomia da IES; g) manifestação de entendimento de que não é da competência dos departamentos acadêmicos e de seus NDEs contrapor-se à norma; h) manifestação apresentando a necessidade de estudos para entender como pode ser

realizada a aplicação, ainda que existam manifestações contrárias e a necessidade de discussão com a comunidade; i) manifestação pelo cumprimento da Resolução CNE/CP 2/2019; j) manifestação propondo a adequação e adaptação parcial dos currículos à Resolução 02/2019/CNE/MEC.

Verificamos diferentes posições e compreensões apresentadas nos documentos indicados pelos departamentos acadêmicos no ano de 2021. Essas informações precisam ser consideradas com o entendimento de que todos os departamentos apontaram análises e discutiram elementos relacionados às dificuldades de implementação da normativa, visto que esta interfere em princípios, nos modos de organizar as atividades didático-pedagógicas, nos perfis de egressos e nas formações docentes ofertadas pelos cursos.

Em face das dificuldades apresentadas pelos departamentos dos cursos de licenciatura, a parecerista emitiu um parecer contrário à aplicação da Resolução 02/2019/CNE/MEC na Unir, disputando posição com a reitoria⁸. Foi uma luta intensa no interior dos Conselhos Superiores, mas, por fim, venceu a posição do movimento docente e estudantil representados no referido parecer.

O Conselho Superior Acadêmico aprovou o parecer com a posição institucional da Unir contra a aplicação da Resolução 02/2019/CNE/MEC em seus cursos de licenciatura e pelo pedido de sua revogação, conforme o parecer aprovado na 135.^a sessão ordinária do Consea, expresso no Ato Decisório 7/2022, assinado pela reitoria em 20 de janeiro de 2023:

Art. 1.º Aprovar encaminhamentos na UNIR a respeito da Resolução 02/2019/CNE, que 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), a saber:

I - Será elaborada proposta de política de formação de professores, considerando os impactos da Resolução, no prazo de 90 dias, com a criação de Grupo de Trabalho das Licenciaturas com representantes dos Departamentos Acadêmicos, da Pró-Reitoria de Graduação, da Pró-Reitoria de Administração, da Pró-Reitoria de Planejamento e Fórum dos Cursos de Pedagogia da UNIR, mediante estudo de seus impactos relacionados às ordens orçamentárias e institucionais e com a promoção de debates e a tomada de decisões a respeito da concepção de formação humana proporcionada pelos cursos de licenciatura;

II - A UNIR defenderá publicamente a cientificidade dos cursos de Licenciatura e se manifestará contra a tecnocracia na formação de professores, defendendo a formação baseada nos conhecimentos

científicos e nos avanços tecnológicos, recusando a formação tecnicista, desprovida de criticidade e que não contempla a reflexão teórica da área; III - A UNIR fará adesão ao movimento nacional pela prorrogação do prazo para implementação da Resolução n.º 02/2019/CNE/CP, tendo em vista a situação de excepcionalidade causada pela pandemia da COVID-19 e dos cortes de recursos sofridos em seu orçamento nos últimos anos; IV – A UNIR não fará adesão a editais do MEC para implementação da Resolução n.º 02/2019/CNE/CP; V - A UNIR apoiará outras instituições que se posicionaram contra a Resolução n.º 02/2019/CNE/CP e a favor da manutenção da Resolução 02/2015/CNE; VI - A Presidente dos Conselhos Superiores, no prazo máximo de 30 dias, enviará documento com o posicionamento institucional do CONSEA pela revogação e não implementação da Resolução n.º 02/2019/CNE/CP ao Ministério da Educação, ao Conselho Nacional de Educação e também à entidades representativas da Educação Superior (Unir, 2023).

Em 2 de fevereiro de 2023, a reitoria da Universidade Federal de Rondônia enviou a posição institucional da Unir ao Ministério da Educação, ao Conselho Nacional de Educação e aos dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior vinculadas ao Ministério da Educação, considerando o teor do Ato Decisório 7/2022 do Consea:

Considerando o teor do Ato Decisório 1207350 do Conselho Superior Acadêmico - CONSEA, esta Universidade Federal de Rondônia se manifesta contrária ao que estabelece a Resolução n.º 02/2019/CNE/CP, informando à comunidade acadêmica brasileira e ao Ministério da Educação - MEC, o que se segue: [...] II - A UNIR defenderá publicamente a cientificidade dos cursos de Licenciatura e se manifestará contra a tecnocracia na formação de professores, defendendo a formação baseada nos conhecimentos científicos e nos avanços tecnológicos, recusando a formação tecnicista, desprovida de criticidade e que não contempla a reflexão teórica da área; III - A UNIR fará adesão ao movimento nacional pela prorrogação do prazo para implementação da Resolução n.º 02/2019/CNE/CP, tendo em vista a situação de excepcionalidade causada pela pandemia da COVID-19 e dos cortes de recursos sofridos em seu orçamento nos últimos anos; IV - A UNIR não fará adesão a editais do MEC para implementação da Resolução n.º 02/2019/CNE/CP; V - A UNIR apoiará outras instituições que se posicionaram contra a Resolução n.º 02/2019/CNE/CP e a favor da manutenção da Resolução 02/2015/CNE; De tal modo, UNIR pleiteia a revogação da Resolução n.º 02/2019/CNE/CP e que haja a reconstituição da Resolução 02/2015/CNE (Unir, 2023).

Assim como na Unir, em muitas universidades públicas do País ocorreram movimentos de resistência. Segundo Gramsci (1986, p.7), a resistência se expressa como “vontade coletiva, como consciência atuante da necessidade histórica, como protagonista

de um drama histórico real e efetivo”. O que ocorreu nas universidades no processo de refutação à BNC-Formação é o que Saviani (1998, p. 236) chama de resistência ativa:

A resistência ativa [...] implica pelo menos duas condições: a primeira se refere à forma, isto é, à exigência de que a resistência se manifeste não apenas individualmente, mas através de organizações coletivas [...]; a segunda diz respeito ao conteúdo, envolvendo, portanto, a formulação de alternativas.

Na Unir, como em todo o País, a resistência ativa não apenas impediu que a resolução não fosse implantada na maioria das universidades públicas, mas também desenvolveu o debate sobre a reforma curricular e propostas alternativas para sua superação. Nota-se aqui o tensionamento entre o particular e o universal. Em nível interno, a Unir conseguiu barrar a aplicação da resolução, no entanto é muito mais difícil revogar ou substituir uma norma construída no seio dos organismos imperialistas. O que se conseguiu como resultado da resistência em nível geral, por cerca de cinco anos, foi a alteração dos prazos para o cumprimento da resolução, mas a revogação foi procrastinada até o ano de 2024.

6 A LUTA PELA REVOGAÇÃO DA RESOLUÇÃO

As lutas contra a resolução iniciaram-se em 2019 e seguiram de forma cada vez mais organizada, culminando em prorrogações dos prazos para sua execução. Foi publicada no Diário Oficial da União em 19.08.2022, Edição 158, pelo Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva, a Súmula do parecer do Relator Luiz Roberto Liza Curi acerca do Reexame do Parecer CNE/CP 10, de 5 de agosto de 2021, que 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), expandindo o prazo-limite de dois para quatro anos para sua implantação, aprovado por unanimidade. Foi prorrogado o prazo previsto no art. 27 da Resolução, que era de dois anos da publicação, para quatro anos: dezembro de 2019 a dezembro de 2023. Em resumo, obteve-se mais um ano de prorrogação para o cumprimento da Resolução 02/2019/CNE/MEC. Essa prorrogação

resultou de compromisso estabelecido do MEC com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). A Associação intermediou no Ministério da Educação e CNE em favor do clamor de dezenas de entidades científicas, acadêmicas, representativas de dirigentes de instituições e entidades sindicais de professores, que solicitaram a revogação da Resolução 02/2019/CNE/MEC e a manutenção da Resolução CNE/CP 2/2015.

A vigorosa mobilização dos professores do curso de Pedagogia e dos cursos de licenciatura das universidades públicas sustentou a resistência contra a reforma empresarial da educação que se expressa, no âmbito da formação de professores, pressionando o Governo Lula pela sua revogação da BNC-Formação. O Ministério da Educação e o CNE publicaram no Diário Oficial, de 4 de janeiro, a Resolução CNE/CP 1, de 2 de janeiro de 2024, alterando, mais uma vez, o art. 27 para adicionar mais 90 dias ao prazo dessas diretrizes, ficando fixada a data de 20 de março de 2024, a partir da publicação.

Em 6 de dezembro de 2023, o CNE apresentou uma nova minuta de Resolução para substituir a Resolução 02/2019/CNE/MEC. O Fórum Nacional de Educação repudiou a minuta, por meio de nota pública, pelas seguintes razões: a proposta não foi discutida com as entidades e organizações educacionais; desconsidera os argumentos da comunidade educacional que reivindica a retomada da Resolução 02/2015; mantém os interesses do movimento empresarial e os mesmos princípios e diretrizes da Resolução 02/2019/CNE/MEC, que reforçam o viés pragmático, fundado em competências e habilidades em cumprimento ao projeto do capital para a educação brasileira, reduzindo sua qualidade. A minuta representa a continuidade do desmonte das políticas de formação de professores, atacando a autonomia das instituições formadoras e mantendo as mesmas bases epistemológicas e organizativas impostas pela agenda imperialista à educação no âmbito da contrarreforma da educação brasileira em curso (Freitas, 2018).

A luta contra as diretrizes contidas da Resolução 02/2019/CNE/MEC e a minuta apresentada em 6 de dezembro de 2023 estão articuladas ao mais amplo movimento contra a privatização do Ensino Médio e Superior, contra os cortes de verbas e a precarização do ensino. Destaca-se o avanço da luta em defesa de uma formação de professores que corresponda aos interesses dos trabalhadores que frequentam as escolas

e universidades públicas, exigindo autonomia universitária, liberdade de ensinar e aprender em uma perspectiva emancipadora, como parte do processo de luta por uma educação pública, gratuita e que sirva aos interesses dos trabalhadores e trabalhadoras.

7 CONCLUSÃO

A Resolução analisada substitui a formação ampla prevista da Resolução CNE/CP 2/2015 por formação básica, centrada fundamentalmente na transposição para o ensino dos conteúdos das áreas para atender aos pressupostos da BNCC empresarial. Nessa concepção, o professor da educação básica deve ser apenas um aplicador, um tarefeiro técnico, o que explica a adoção de padrões de referência (conhecimentos, competências e práticas) limitados ao básico, bastante útil à expansão do mercado educacional. No caso do curso de Pedagogia, o que acontece é o retorno aos pressupostos tecnocráticos do regime Militar com suas velhas e técnicas habilitações. A formação geral será convertida em habilitações independentes e desconectadas, fragmentando e alienando a formação do profissional da educação, destruindo o conceito de licenciatura e bacharelado integrados. A Resolução prevê o retorno do ensino médio de magistério (normal) e segunda licenciatura aligeirada para formação de professores. Muitos de nossos cursos de licenciatura se posicionaram contra ou manifestaram as dificuldades de aplicar essa resolução nas universidades.

Na Unir, travou-se uma batalha para que o Conselho Superior se posicionasse institucionalmente, enquanto a reitoria cobrava a aplicação da resolução pelos cursos de licenciatura e impedia que a matéria fosse para votação. Após muita pressão do movimento docente, foi aprovado o Parecer contrário à aplicação da resolução no Conselho Superior Acadêmico na Unir, com a deliberação de que a reitoria deveria informar ao Ministério da Educação e ao CNE a decisão da Universidade em não aplicar a Resolução 02/2019/CNE/MEC e, ao mesmo tempo, solicitar sua revogação.

A Resolução 02/2019/CNE/MEC é parte do projeto imperialista de controle da educação a partir de seus interesses econômicos, sintetizados nas políticas educacionais formuladas e orientadas pelos organismos multilaterais, com os prestimosos serviços dos

mercadores da educação que atuam no Ministério da Educação, como o TPE, a Fundação Lemann etc., com os destacados objetivos de colocar a educação a serviço do mercado e privatizar a educação pública em todos os níveis, como orientam as agências multilaterais do imperialismo.

Prorrogar o cumprimento da Resolução 02/2019/CNE/MEC (BNC-Formação) não basta aos cursos de licenciatura das universidades brasileiras. A luta pela sua revogação e contra as novas proposições privatistas e conservadoras segue, dado o caráter da ampla frente empresarial presente no MEC. A luta pela revogação da BNC-Formação faz parte da luta geral em defesa da educação pública.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores**. Porto: Porto, 1996.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington: Banco Mundial, 1995.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: Examen del Banco Mundial. H Street, N.W. Washington, D.C. 20433, EE.UU, 1996.

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil**: próximos passos. Washington: Banco Mundial, 2010.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para Todos**: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento – Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Washington: Banco Mundial, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. 2017. Disponível em:

<https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>. Acesso em: 28 fev. 2020.

BANCO MUNDIAL. **Propostas para realinhar as políticas de educação**: superando a crise de aprendizagem com equidade. 2018. Disponível em:

<http://www.worldbank.org/pt/country/brazil/brief/brazil-policy-notes#educacao123>. Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Indicação CFE n.º 68. A formação pedagógica das licenciaturas. Aprovada pela Câmara de Ensino Superior em 04/12/1975b. *In*: CHAGAS, Valnir. **Formação do magistério: novo sistema**. São Paulo: Atlas, 1976a. p. 19-20.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Indicação CFE n.º 70. O preparo dos especialistas em educação. Aprovada pela Câmara de Ensino Superior em 29/01/1976a *In*: CHAGAS, Valnir. **Formação do magistério: novo sistema**. São Paulo: Atlas, 1976b. p. 19-20.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 dez. 1961, e dá outras providências. Brasília, 1995. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm. Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 1996a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o §2.º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 1.º nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). **Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da

Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-cp-2002#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%201,de%20licenciatura%2C%20de%20gradua%C3%A7%C3%A3o%20plena>. Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 1996a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). **Resolução CNE/CP n.º 2, de 1.º 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, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2015#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%202,e%20para%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada>. Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). **Resolução CNE/CP n.º 02 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. Brasília, 2017. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo. Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.ºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL. **Resolução n.º 7, de 7 de dezembro de 2018**. Estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e regimenta o disposto na meta 12.7 da Lei n.º 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, 2018a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 out. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). **Resolução CNE/CP n.º 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35

da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP n.º 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n.º 15/2017. Brasília, 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc-2013-ensino-medio#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%204,na%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA>. Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). **Resolução CNE/CP n.º 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). Brasília, 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 10, de 5 de agosto de 2021**. Súmula do parecer do Relator Luiz Roberto Liza Curi acerca do Reexame do Parecer CNE/CP n.º 10, de 5 de agosto de 2021, Edição n.º 158. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-cp-2021#:~:text=Parecer%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%2010,Nacional%20Comum%20para%20a%20Forma%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 5 out. 2023.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: Unesco, 1998.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: DUARTE, Newton; MARTINS, Lígia Márcia. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49

FONSECA, Marília. O Banco mundial e a educação: reflexões sobre o caso do Brasil. *In*: FONSECA, Marília *et al.* **Pedagogia da exclusão**. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 169-195.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 137-168, Campinas, set. 2002. Disponível em <https://www.fclar.unesp.br/Home/Instituicao/Administracao/DivisaoTecnicaAcademica/ApoioaoEnsino/LaboratorioEditorial/serie-temas-em-educacao-escolar-n.19.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, Revista do Instituto de Estudos Socialistas, p. 19-30, 1999. Disponível em <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

LÊNIN, Vladimir Ilyich. **O imperialismo**: fase superior do capitalismo. Tradução de Olinto Beckerman. São Paulo: Global, 1987.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. São Paulo, Difel, 1985.

MAUÉS, Olgaíses. A formação dos professores e a lógica das competências. *In*: Maués, Olgaíses; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima (orgs.). **A lógica das competências na formação docente**. Belém: EDUFPA, 2005. p. 05-07.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. 2008. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. Currículo por competências. **Dicionário da educação profissional em Saúde**, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/curcom.html>. Acesso em: abr. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**. São Paulo: Cortez, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**. Um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização, aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Revista do Mestrado em Educação**, Campo Grande, MS, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2605/1877>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SOARES, Gabriel Henrique Miranda. **A Teoria do Capital Humano e as pedagogias liberais pós-modernas presentes nas políticas de formação de professores**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo**. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2014. Disponível em <https://www.fclar.unesp.br/Home/Instituicao/Administracao/DivisaoTecnicaAcademica/ApoioaoEnsino/LaboratorioEditorial/serie-temas-em-educacao-escolar-n.19.pdf>. Acesso em: dez. 2023.

SOUZA, Marilsa Miranda de; SOARES, Gabriel Henrique Miranda. Os mercadores da educação e as concepções empresariais presentes nos programas de educação integral. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 8, n. 3, p. 113-142, set./dez. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602018000300113&lng=en&nrm=iso. Acesso em: dez. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2004.

UNIR. Universidade Federal de Rondônia. Conselho Superior Acadêmico. **Resolução n.º 309, de 31 de março de 2021**. Regulamenta a curricularização das atividades de extensão nos cursos de graduação da Fundação Universidade Federal de Rondônia. Unir: 2021a. Disponível em: https://secons.unir.br/uploads/ato/Resolu_o_309_CONSEA_16384597.pdf. Acesso em: 21 abr. 2023.

UNIR. Universidade Federal de Rondônia. **Processo SEI n.º 23118.005332/2021-00**. Sistema Eletrônico de Informação. Unir, 2021b.

UNIR. Universidade Federal de Rondônia. Conselho Superior Acadêmico. **Parecer n.º 28/2022/CAMGR/CONSEA/CONSUN/SECONS/REI/UNIR**. Análise e Parecer sobre a aplicação da Resolução 02/CNE/2019. Unir, 2022a.

UNIR. Universidade Federal de Rondônia. Conselho Superior Acadêmico. Ato decisório n.º 7/2022. **Boletim de Serviço**, jan. 2023. Disponível em: https://servidor.unir.br/uploads/boletim/Boletim_007_de_24_de_Janeiro_de_2023_1679269592.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

NOTAS:

¹ Entre as diversas organizações que repudiaram a Resolução 02/2019/CNE/MEC estão o Fórum Nacional de Educação (FNE); Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação (Anfope); Fórum Nacional de Diretores/as de Faculdades, Centros, Departamentos de Educação ou equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir); Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Pibid e RP (ForPibid-RP); Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia (Exnepe); Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes) e Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes).

² Exemplos: *La enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia* (Banco Mundial, 1995); *Prioridades y estrategias para la educación* (Banco Mundial, 1996); Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos (Banco Mundial, 2010); Aprendizagem para todos – investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento – Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial (Banco Mundial, 2011); Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil (Banco Mundial, 2017); Propostas para realinhar as políticas de educação: superando a crise de aprendizagem com equidade (Banco Mundial, 2018).

³ Participam da Reduca: Argentina: Proyecto Educar 2050; Brasil: Todos Pela Educação; Chile: Educación 2020; Colômbia: Empresarios por la Educación; Equador: Grupo Faro; El Salvador: Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo – Fepade; Guatemala: Empresarios por la Educación; Honduras: Fundación para la Educación Ernesto Maduro Andreu – Ferema; México: Mexicanos Primero; Nicarágua: Foro Educativo Nicaragüense “Eduquemos”; Panamá: Unidos por la Educación; Paraguai: Juntos por la Educación; Perú: Empresarios por la Educación; República Dominicana: Acción por la Educación – Educa; Uruguai: ReachingU. (Souza; Soares, 2018, p. 121).

⁴ Denúncia que consta no artigo publicado na revista **Carta Capital** sob o título “Empresários golpeiam a formação docente pela segunda vez”, por Fernando Cássio, professor da Faculdade de Educação da USP. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/empresarios-golpeiam-a-formacao-docente-pela-segunda-vez/>.

⁵ Onze faculdades privadas concentram 65% das matrículas em EaD no País, possuindo uma proporção média de 500 estudantes por docente, conforme apura o Ministério da Educação: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2024/01/mec-vai-apurar-alta-proporcao-de-alunos-por-professor-em-11-faculdades-particulares.shtml>.

⁶ A Câmara de Graduação é uma das três câmaras (com a Câmara de Pós-Graduação e a Câmara de Pesquisa e Extensão) que pertencem ao Conselho Superior Acadêmico (Consea). Cada Câmara é constituída por, no mínimo, sete membros, com direito a voto. Uma de suas funções é deliberar acerca da aprovação ou não de diretrizes pedagógicas institucionais.

⁷ A criação do Fórum dos cursos de Pedagogia foi oficializada em assembleia *on-line* com a participação dos professores e estudantes de todos os cursos de Pedagogia da Unir no dia 18 de outubro de 2021. Na ocasião, foi aprovado o Regimento Geral e eleita sua primeira coordenação, designada ao curso do Campus José Ribeiro Filho em Porto Velho: professores Marilsa Miranda de Souza, Rafael Cristofolletti, Ricardo Costa de Sousa e o estudante Alexandre Victor Soares de Mello, que exerceram o mandato até outubro de 2023.

⁸ A conselheira do Consea/Unir e presidente da Associação dos Docentes da Universidade Federal de Rondônia (Adufir), Seção Sindical do Andes-SN, professora Marilsa Miranda de Souza, apresentou um parecer em consonância com a pauta do movimento docente e estudantil apontando as devidas críticas à Resolução em tela.

Recebido em: 03/03/2024

Aprovado em: 17/04/2024

Publicado em: 19/11/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.