

Universidade  
Estadual de  
Goiás



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE LUZIÂNIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM GESTÃO,  
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS (PPGGET)**

**JUSSARA FERREIRA DE SOUZA GUEDES**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS NO BRASIL: uma análise de  
avanços e retrocessos das políticas educacionais pela perspectiva da ANFOPE**

**Luziânia – GO**

**2023**

**JUSSARA FERREIRA DE SOUZA GUEDES**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS NO BRASIL: uma análise de avanços e retrocessos das políticas educacionais pela perspectiva da ANFOPE**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, no Curso de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias (PPGET), da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Andréa Kochhann

**Luziânia – GO**

**2023**

G924f Guedes, Jussara Ferreira de Souza

Formação de professores pedagogos no Brasil: uma análise de avanços e retrocessos das políticas educacionais pela perspectiva da ANFOPE / Jussara Ferreira de Souza Guedes. – Luziânia, 2024.  
110 f.

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Unidade Universitária de Luziânia como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Gestão, Educação e Tecnologias.

Orientadora: Professora Andréa Kochhann

1. Formação de professores. 2. Epistemologia da práxis. 3. Políticas Educacionais. I. Kochhann, Andréa . II. Título.

CDU 37.011.3-051

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA  
BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD/UEG)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor / autora, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, **CsA n.1087/2019** sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a **Lei nº 9610/98**, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data. Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

**Dados do autor (a)**Nome Completo: Jussara Ferreira de Souza GuedesE-mail: jussarajrj@yahoo.com.br**Dados do trabalho**Título: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS NO BRASIL: uma análise de avanços e retrocessos das políticas educacionais pela perspectiva da ANFOPE**Tipo**

( ) Tese (X) Dissertação ( ) Dissertação e Produto Técnico Tecnológico (PTT) ( ) Tese e Produto Técnico Tecnológico (PTT)

Curso/Programa: Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão, Educação e Tecnologias (PPGGET)

**Concorda com a liberação do documento:** SIM NÃO**Assinalar justificativa para o caso de impedimento e não liberação do documento:**

- Solicitação de registro de patente;  
 Submissão de artigo em revista científica;  
 Publicação como capítulo de livro;  
 Publicação da dissertação/tese em livro.

Período de embargo é de **um ano** a partir da data de defesa, prorrogável por mais um ano.

Em caso de não autorização, o período de embargo será de **até um ano** a partir da data de defesa, caso haja necessidade de exceder o prazo, deverá ser apresentado formulário de solicitação para extensão de prazo para publicação devidamente justificado, junto à coordenação do curso.

Luziânia, 13/08/2014

Local      Data

Documento assinado digitalmente  
JUSSARA FERREIRA DE SOUZA  
Data: 13/08/2024 17:49:42-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>Documento assinado digitalmente  
ANDREA KOCHHANN MACHADO  
Data: 16/08/2024 11:08:14-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura autor (a)

Assinatura do orientador (a)



## TERMO DE APROVAÇÃO

**JUSSARA FERREIRA DE SOUZA GUEDES**

### **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS NO BRASIL: uma análise de avanços e retrocessos das políticas educacionais pela perspectiva da ANFOPE**

Dissertação apresentada e aprovada em 10 de outubro de 2023 pela Banca Examinadora constituída pelos membros:

---

Dra. Andréa Kochhann Machado  
UEG - Orientadora

---

Dr. Jorge Manoel Adão  
UEG – Membro Interno

---

Dra. Enilda Rodrigues de Almeida Bueno  
UFG – Membro Externo

---

Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva  
UNB – Membro Externo

**Luziânia – GO**

**2023**



Dedico este trabalho e aprovação a minha mãe, ao meu cônjuge e meus filhos, a minha orientadora Andréa Kochhann, a todos aqueles a quem esta pesquisa possa ajudar de alguma forma e aos pesquisadores da área.

## AGRADECIMENTOS

À Deus pela vida que Ele me concedeu e por estar presente ao meu lado sempre não me deixando desistir nessa jornada, hoje eu sou quem eu sou pois Sua mão me acompanhava.

Sou grata à minha família, João Carlos Guedes Marinho da Silva (esposo) pelo apoio que sempre me deu durante toda minha vida de conquistas profissionais, a Rebeka de Souza Guedes e João Vítor de Souza Guedes (filhos) por compreenderem a minha ausência em vários momentos, pelas palavras de motivação e conforto que recebi de vocês e pela compreensão exalada no olhar cada vez que eu recusava um convite e vocês precisaram seguir sozinhos.

Ao meu pai Augusto Pereira de Souza (in memória) que sempre acreditou e se orgulhou dos meus primeiros passos acadêmicos, a minha mãe Joana Ferreira dos Santos que me ensinou que o lugar da mulher é onde ela quiser estar.

Deixo um agradecimento especial à minha Orientadora professora Dr<sup>a</sup> Andréa Kochhann, mulher forte e extraordinária que por vezes mostrou as possibilidades além dos meus limites, por fazer brotar em mim forças que nem eu mesma sabia que tinha, obrigada pelo seu exemplo que me comoveu e me fez querer ser melhor.

Agradeço à Universidade Estadual de Goiás, em especial à coordenação do programa por promover um processo seletivo tão inclinado a inclusão oportunizando através da pontuação por tempo de serviço no ensino superior, a todos os professores do curso pela elevada qualidade do serviço oferecido, o zelo e o carinho ao qual percebemos nas aulas ministradas.

À Igreja Evangélica Pentecostal A Voz de Cristo pelas constantes orações para que eu pudesse romper todas as barreiras físicas e emocionais.

Aos colegas da turma PPGET – 2021 pelos lindos ensinamentos, pelas percepções construídas através do movimento dialético em cada aula, cada encontro, pelo cuidado em “não deixar ninguém para trás”, pela preocupação em construir um convívio de respeito e solidariedade.

Ao Secretário Municipal de Educação Evandro José da Silva e a Superintendente de Ensino Sueny Siqueira Silva do município onde trabalho, Águas Lindas de Goiás por confiarem e incentivarem sempre meu trabalho e minha pesquisa.

Às colegas de trabalho mais próximas: Anailda, Márcia Gomes, Nádia e Solange por acreditarem na possibilidade da pesquisa e por organizar de forma zelosa e responsável durante minha ausência todo trabalho realizado após a implementação da Escola de Formação no Município.

“Não tenho um caminho novo. O que tenho de novo é um jeito de caminhar”

**Thiago de Mello**



## LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Centro de Ensino
CEM	Centro de Ensino Médio
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Código Penal
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Especializado de Referência Social
DEC	Departamento de Educação Continuada
EFAPALG	Escola de Formação e Aperfeiçoamento Profissional de Águas Lindas de Goiás
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IES	Instituto de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional

PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás

## LISTA DE QUADROS

Quadro n. 1 – Mapeamento por descritor.....	29
Quadro n. 2 – Artigos analisados .....	30
Quadro n. 3 – Divisão da carga horária do curso de Pedagogia .....	53
Quadro n. 4 – Divisão da carga horária do curso de Pedagogia, segundo Resolução CNE/CP N° 2 de 2015 .....	57
Quadro n. 5 – Divisão da carga horária do curso de Pedagogia, segundo Resolução CNE/CP N° 2 de 2019 .....	60
Quadro n. 6 – Divisão da carga horária do curso de Pedagogia para segunda licenciatura, segundo Resolução CNE/CP N° 2 de 2019 .....	61
Quadro n. 7 – Divisão da carga horária do curso de Pedagogia para graduados, segundo Resolução CNE/CP N° 2 de 2019 .....	62
Quadro n. 8 - Sentido da ANFOPE .....	70
Quadro n. 9 – Concepções sobre a Resolução CNE/CP N° 1 de de 2006 .....	73
Quadro n. 10 – Concepções sobre a Resolução CNE/CP N° 2 de 2015 .....	75
Quadro n. 11 – Concepções sobre Resolução CNE/CP N° 2 de 2019 .....	78
Quadro n. 12 – Concepções sobre Resolução de CNE/CP N° 1 de 2020 .....	80
Quadro n. 13 – LDB e as Resoluções propostas .....	83
Quadro n. 14 – Avanços e Retrocessos das Resoluções propostas na entrevista .....	84
Quadro n. 15 – Medidas necessárias para a volta da democratização .....	87
Quadro n. 16 – Propostas metodológicas .....	89
Quadro n. 17 – Propostas emancipadoras .....	91
Quadro n. 18 – Concepções de práxis .....	93
Quadro n. 19 – Resoluções propostas na entrevista e a relação com a práxis.....	95
Quadro n. 20 – Concepção de formação pela práxis .....	97

**LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico n. 1 – Formação dos representantes.....	69
Gráfico n. 2 – Temporalidade.....	69

**LISTA DE FIGURAS**

Figura n. 1 – Estados participantes da pesquisa.....	68
Figura n. 2 – Categoria 1 .....	72
Figura n. 3 – Categoria 2.....	74
Figura n. 4 – Categoria 3 .....	77
Figura n. 5 – Categoria 4 .....	80
Figura n. 6 – Categoria 5.....	82
Figura n. 7 – Categoria 6.....	85
Figura n. 8 - Categoria 7.....	86
Figura n. 9 – Categoria 8.....	89
Figura n. 10 – Categoria 9.....	90
Figura n. 11 – Categoria 10.....	92
Figura n. 12 – Categoria 11.....	95
Figura n. 13 – Categoria 12.....	97
Figura n. 14 – Categoria 13.....	100

## RESUMO

O objeto dessa pesquisa é a formação de professores pedagogos no Brasil, considerando as políticas educacionais, contemplando a Resolução CNP/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015; Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019; Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, partindo da análise da Resolução CNE/CP N. 1 de 2006. A necessidade de acompanhar a evolução dos documentos que regulamentam a formação de professores e pedagogos no Brasil com seus avanços e retrocessos analisando a linha do tempo e os fatores políticos, tem sido recorrente em âmbito geral visto que influenciam no processo de formação, tanto inicial quanto continuada. A pesquisa através das análises realizadas em documentos e pesquisas relacionadas, buscou responder: “Quais os avanços e retrocessos das Resoluções que regulamentam a formação de professores pedagogos no Brasil pela perspectiva da ANFOPE?” O objetivo geral deste trabalho consiste em abordar os avanços e retrocessos das Resoluções que regulamentam a formação de professores e pedagogos no Brasil pela perspectiva da ANFOPE. Os objetivos específicos foram: realizar o Estado do conhecimento sobre a temática políticas de formação de professores pedagogos no Brasil, historicizar a formação de professores pedagogos no Brasil, abordar a epistemologia da práxis na perspectiva crítico-emancipadora por meio de conceitos e entendimentos, analisar as Resoluções: Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, CNP/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015; Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019; Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 e, apresentar a compreensão dos dirigentes estaduais da ANFOPE no tocante às Resoluções. O estudo fundamentou-se no método Materialista Histórico-Dialético por considerar as categorias trabalho, práxis, hegemonia, contradição e totalidade. Caracterizou-se como uma pesquisa aplicada, qualitativa, bibliográfica, documental e pesquisa de campo. Buscou-se o embasamento teórico em autores como Freitas (2007), Saviani (1991, 2009, 2018), Brzezinski (2007, 2012), Libâneo (2007), Gramsci (1999), Curado Silva (2018), Paulo Freire (1996) e outros. O estado da arte foi realizado em artigos no SCIELO, em QUALIS B2, B1, A1, A2, A3, A4, B1 E B2, nos últimos 05 anos, com o descritor “Formação de Professores e políticas educacionais”, delimitado na Língua Portuguesa, em Ciências Humanas e em Educação, bem como as Resoluções referentes a formação de professores. A pesquisa de campo foi com os representantes voluntários da ANFOPE, que militam pela formação de professores no Brasil, com questionário misto. Conclui-se que a atual situação no Brasil, com mudanças na gestão governamental, apresenta o desafio de elaborar uma nova Resolução que possa contrapor as atuais, que significaram retrocessos, buscando reafirmar os avanços na formação do pedagogo, como aconteceu com as Resoluções de 2006 e 2015. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para reflexão e construção de conceitos e concepções por pesquisadores que tenham o mesmo objeto de estudo, e futuramente sirva também para conhecimento de fatores materiais e históricos que pautaram a mesma.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Epistemologia da Práxis; Políticas Educacionais.

## **ABSTRACT**

The object of this research is the training of pedagogical teachers in Brazil, considering educational policies, contemplating CNE/CP Resolution N. 2, of July 1, 2015; CNE/CP Resolution N. 2, of December 20, 2019; Resolution CNE/CP N. 1, of October 27, 2020, based on the analysis of Resolution CNE/CP N. 1 of 2006. The need to monitor the evolution of documents that regulate the training of teachers and pedagogues in Brazil with its advances and setbacks analyzing the timeline and political factors, have been recurrent in general as they influence the training process, both initial and continued. The research, through analyses carried out on documents and related research, sought to answer: “What are the advances and setbacks of the Resolutions that regulate the training of teacher educators in Brazil from the perspective of ANFOPE?” The general objective of this work is to address the advances and setbacks of the Resolutions that regulate the training of teachers and pedagogues in Brazil from the perspective of ANFOPE. The specific objectives were: to achieve the State of knowledge on the subject of teacher training policies in Brazil, to historicize the training of teacher educators in Brazil, to address the epistemology of praxis from a critical-emancipatory perspective through concepts and understandings, to analyze the Resolutions: Resolution CNE/CP N. 1, of May 15, 2006, CNE/CP N. 2, of July 1, 2015; CNE/CP Resolution N. 2, of December 20, 2019; CNE/CP Resolution N. 1, of October 27, 2020, and present the understanding of ANFOPE state leaders regarding the Resolutions. The study was based on the Historical-Dialectical Materialist method by considering the categories work, praxis, hegemony, contradiction and totality. It was characterized as applied, qualitative, bibliographic, documentary and field research. The theoretical basis was sought in authors such as Freitas (2007), Saviani (1991, 2009, 2018), Libâneo (2007), Gramsci (1999), Curado Silva (2018), Paulo Freire (1999) and others. The State of Knowledge was carried out in articles in SCIELO, in QUALIS B2, B1, A1, A2, A3, A4, in the last 5 years, with the descriptor “Teacher Training and educational policies”, delimited in the Portuguese language, in Human Sciences and Education. The field research was carried out with volunteer representatives from ANFOPE, who campaign for teacher training in Brazil, with a mixed questionnaire. It is concluded that the current situation in Brazil, with changes in government management, presents the challenge of drafting a new Resolution that can counter the current ones, seeking advances in the training of pedagogues, as happened with the Resolutions of 2006 and 2015. It is expected that this research can contribute to reflection and acquisition of concepts and conceptions by researchers who have the same object of study, and in the future it will also serve to understand the material and historical factors that guided it.

**Keywords:** Teacher Training; Epistemology of Praxis; Educational Policies.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1 – CAMINHOS INICIAIS .....</b>	<b>24</b>
1.1 A CAMINHADA DA PESQUISA: do objeto à metodologia .....	24
1.2 A REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: as construções na CAPES E SCIELO .....	26
1.3 O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO: caminhos da pesquisa educacional ....	33
1.4 A EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS: caminhos de conquistas .....	40
<b>CAPÍTULO 2 – CAMINHOS CONSTRUÍDOS.....</b>	<b>45</b>
2.1 AS CONSTRUÇÕES DAS REGULAMENTAÇÕES: caminhos de construção .....	45
2.2 O CURSO DE PEDAGOGIA: compreendendo suas origens .....	46
2.3 A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E A LDB DE 1996: compreendendo a história.....	48
2.4 A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006: instituindo a pedagogia ....	51
2.5 A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 1 DE JULHO DE 2015: consolidando a licenciatura..	54
2.6 A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019: questionado na formação inicial.....	58
2.7 A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020: questionado na formação continuada.....	64
<b>CAPÍTULO 3 – CAMINHOS ANALISADOS .....</b>	<b>67</b>
3.1 A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS: primeiros caminhos analisados .....	67
3.2 A CONCEPÇÃO DOS REPRESENTANTES DA ANFOPE: caminhos analisados pelas legislações .....	72
3.3 A CONCEPÇÃO DOS REPRESENTANTES DA ANFOPE: caminhos analisados pelas formação inicial e continuada.....	81
3.4 A CONCEPÇÃO DOS REPRESENTANTES DA ANFOPE: caminhos analisados pela epistemologia da práxis .....	93
3.5 ANÁLISE DAS CATEGORIAS: caminhos de construção para uma formação crítica e emancipadora .....	100
<b>CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>109</b>

## INTRODUÇÃO

Nas instituições de Educação Básica no Brasil atual, é fundamental contar com professores críticos, reflexivos, autônomos, emancipados e plenos de consciência profissional. Essa preparação é obtida por meio da formação inicial, como cursos de graduação, incluindo Pedagogia, bem como por meio da atualização com especializações, mestrados e doutorados, que se caracterizam como formas de formação continuada. Dentro dessa perspectiva, a pesquisa sobre a formação inicial e continuada de professores tem sido uma constante nos âmbitos acadêmicos, visando desenvolver práticas de formação que contribuam para a profissionalização docente.

A formação inicial do professor pedagogo, no curso de Pedagogia, visa formá-lo para trabalhar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I, podendo atuar na Gestão Educacional, Coordenação Pedagógica, Sala de Recurso, Orientação Escolar, bem como em espaços não escolares, segundo a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.

Ao conceituar a formação continuada de professores pedagogos, torna-se necessário entendê-la, de forma original, como processo de desenvolvimento que ocorre ao longo da vida profissional do professor, em continuidade com a sua formação inicial e em estreita relação com sua prática pedagógica ou desejo de estudos acadêmicos.

No conjunto das políticas educacionais implementadas nas últimas décadas no Brasil a formação do professor pedagogo tem sido alvo de regulamentações que pautam por organizar e definir currículos para que estas sejam coerentes as necessidades da profissão. Nesse contexto, a qualificação dos profissionais da educação para o nível da Educação Básica vem sendo considerada como uma das prioridades, não só para a melhoria do ensino, como para a valorização desses profissionais.

Desde a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 (LDB) até a formulação dos planos de educação do país, esta política tem sido bastante considerada, constituindo-se, ora como princípio dessas políticas, ora como objetivo ou prioridade desses planos, ora como base para desenvolvimento de um currículo comum. Desta forma, percebe-se que ao longo da história da educação brasileira as ações para a formação de professores, de forma em geral, não seguiram uma ordem um planejamento padrão.<sup>1</sup> No início, foram muitas ações sem levar em conta a realidade do professor uma vez

---

<sup>1</sup> Conjunto de diretrizes, políticas e estratégias consistentes e bem definidas para a preparação e desenvolvimento de educadores.

que, pesquisar e estudar sobre a educação, sobretudo a formação de professores, é abranger seus aspectos estruturais, funcionais, sociais, políticos e históricos que estão ligados à sociedade.

A formação inicial e contínua do professor tem, como sua centralidade, a reflexão crítica sobre as práticas e construções pedagógicas em andamento na sala de aula ou em áreas de pesquisa que o professor opte por explorar. Essa característica é fundamental e não deve ser negligenciada. Nesse sentido, nota-se a necessidade de observar as concepções, que as resoluções dos últimos cinco anos trazem para melhor definir essas atividades de formação. Além disto, pode-se questionar sobre a adequação dos conteúdos e práticas vivenciadas nestes cursos e programas às reais necessidades de formação dos professores. As políticas educacionais constituídas ao longo da história da formação inicial e continuada foi um dos pontos centrais que se quis investigar na pesquisa apresentada.

No Brasil, as políticas educacionais para formação de professores, em especial o pedagogo, que atua na Educação Básica é questão fundamental para discussões, que buscam além de regulamentar, fomentar a qualidade do ensino e dos profissionais formados. Porém, registra-se dificuldades de organizar e manter uma política de continuidade dos avanços conquistados.

Estas dificuldades ficam latente quando se observa o período prolongado para a elaboração e aprovação das Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores de licenciatura, com destaque, do curso de Pedagogia. A natureza desses cursos e os perfis de saída dos egressos sempre têm sido objetos de debates e discussões entre educadores, pesquisadores, técnicos da área educacional, conselheiros de educação e dirigentes nos setores governamentais. Este, também, é um ponto a considerar na reflexão sobre formação de professores pedagogos.

Apresentando como objeto dessa pesquisa a formação de professores, e por delimitação da investigação a formação de professores pedagogos no Brasil considerando as políticas educacionais, contemplando a Resolução CNP/CP N° 2, de 1° de julho de 2015; Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019; Resolução CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020, partindo da análise da Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006.

A importância do tema não remete somente a formação inicial, mas ao trabalho de se pesquisar e analisar as legislações que regulamentam a formação para professores pedagogos e de como essas políticas podem alcançar uma formação emancipatória para que a profissionalização não se torne rasa e tecnicista.

Com esse escopo o problema se estabeleceu por “Quais os avanços e retrocessos das Resoluções que regulamentam a formação de professores pedagogos no Brasil?”. Para tal, o

objetivo geral buscou analisar os avanços e retrocessos das Resoluções que regulamentam a formação de professores pedagogos no Brasil pela perspectiva da ANFOPE, no sentido de compreender como essas resoluções afetaram a formação dos profissionais da educação, considerando se promoveram uma abordagem crítica e emancipatória na prática pedagógica, ou se, pelo contrário, resultaram em limitações ou retrocessos nesse aspecto.

A partir deste contexto, algumas questões se constituíram em perguntas norteadoras deste trabalho.

1. Que metodologia a pesquisa deverá assumir para apresentar esclarecimentos quantitativos e qualitativos?
2. Como minha caminhada profissional poderá contribuir com a pesquisa?
3. Quantos artigos nos últimos cinco anos falam sobre essa temática e o que abordam?
4. Como as Resoluções regulamentam a formação de professores e pedagogos no Brasil evoluíram nos últimos 05 anos?
5. As atuais Resoluções que regulamentam a formação de professores pedagogos no Brasil, propõe uma formação crítica e emancipatória? Como?
6. Na perspectiva da ANFOPE, como a escolha metodológica e as legislações influenciarão a capacidade de oferecer uma análise abrangente e crítica, tanto quantitativa quanto qualitativa, da formação de profissionais da educação no Brasil?

No âmbito da nossa pesquisa, estabelecemos objetivos específicos que visam cumprir o objetivo geral de analisar os avanços e retrocessos das políticas de formação de professores e pedagogos no Brasil, com base nas Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, CNP/CP N° 2, de 1° de julho de 2015; Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019; Resolução CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020 e, apresentar a compreensão dos dirigentes estaduais da ANFOPE no tocante às Resoluções. Esses objetivos incluem o estado do conhecimento sobre a formação de educadores, a investigação histórica da evolução dessa formação no país, a exploração da epistemologia da práxis como base teórica, a análise de resoluções regulamentadoras relevantes e a apresentação das percepções dos dirigentes estaduais da ANFOPE em relação a essas resoluções. Essas etapas são essenciais para compreender as complexidades da formação de professores e pedagogos no contexto educacional brasileiro e avaliar seu alinhamento com princípios críticos e emancipatórios.

A necessidade de estudar as políticas educacionais de formação de professores e pedagogos no Brasil decorre da compreensão da importância crucial que esses profissionais desempenham na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A qualidade da educação

depende, em grande parte, da preparação e formação dos educadores que atuam nas salas de aula e na orientação pedagógica das instituições de ensino. Portanto, investigar as políticas educacionais relacionadas a essa formação é essencial para avaliar como o sistema educacional aborda as necessidades de qualificação desses profissionais, como promove uma educação crítica e emancipadora e como responde aos desafios e demandas da sociedade contemporânea. Essa pesquisa é fundamental para identificar avanços, lacunas e retrocessos nas políticas educacionais e contribuir para o aprimoramento contínuo da formação de professores e pedagogos no Brasil.

Concentrando-se nas preocupações com relação à constantes mudanças na documentação que regulamenta a formação inicial e continuada, que deve ser oferecida aos professores pedagogos, esta dissertação apresenta concepções acerca dos desafios que têm sido enfrentados no Brasil na área de formação e a compreensão, em um recorte dessa realidade, da repercussão de ações empreendidas pelas políticas de formação inicial e continuada. Percebendo em que sentido tais políticas tem atendido às reais necessidades dos professores pedagogos para desenvolver, com qualidade, o processo ensino-aprendizagem. Com isto, a pesquisa focou nos documentos de regulamentação do curso de licenciatura em Pedagogia, analisando sua constituição histórica e levando em consideração as leis que baseiam tais Resoluções.

A presente dissertação para atender aos objetivos, foi estruturada em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta a constituição inicial da pesquisa, o método utilizado e a epistemologia da práxis. O segundo capítulo segue uma abordagem histórica, analisando as políticas de formação de professores pedagogos no Brasil apresenta as construções das regulamentações e uma breve análise sobre elas, bem como os levantamentos e lacunas encontradas nos artigos da SCIELO, e a importância da formação inicial e continuada na perspectiva da práxis crítico-emancipatória. O terceiro capítulo aborda as análises realizadas quanto ao tema na concepção de representantes estaduais da ANFOPE.

A minha trajetória despertou o interesse no presente estudo. Sou a caçula de cinco filhos, meu pai, Augusto Pereira de Souza e minha mãe, Joana Ferreira dos Santos, casaram-se em Brasília – DF. Após minha mãe ficar viúva e com quatro filhos pequenos, era uma mulher analfabeta, porém de muita sabedoria da qual até hoje nos ensina sobre a vida e que faz questão de que os filhos estudem até hoje e vejo que isso traz uma certa satisfação, já meu pai, era funcionário público, policial civil faleceu fazem seis anos e diria que teria orgulho em saber que ainda continuo estudando.

Escrever sobre a construção do eu professora pedagoga permitiu-me uma reflexão sobre todas as atividades realizadas durante uma vida de formação pessoal, profissional e acadêmica, bem como os produtos resultados dessa trajetória, enquanto trabalho. Redigindo com uma consciência de que durante o processo houve amadurecimento em todas as fases, esta parte da pesquisa busca identificar e refletir sobre uma etapa da vida, o percurso pessoal que me levou ao profissional e o profissional que me levou a acadêmica.

Para tanto, assinalo, no transcurso da escrita, as situações que penso como mais significativas e relevantes. É importante lembrar que as experiências vividas foram analisadas tendo em vista o meu momento presente, a partir da minha compreensão de vida atual, acerca do que já caminhei até aqui e do que pretendo caminhar ainda, aprendendo sempre assim como diz Paulo Freire em sua frase: “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (FREIRE, 1997, p. 79).

Procurei descrever como se deu minha formação no curso de Magistério, minha inserção na carreira docente como professora da Educação Básica municipal, a graduação em Pedagogia propriamente dita e as pós-graduações *lato sensu*. Escolhi descrever este caminho obedecendo à ordem cronológica da minha vida e da minha carreira docente por considerar que esse processo facilitará a compreensão, minha própria e do leitor, dos fatos, costurando as experiências vividas às lembranças da carreira acadêmica.

Comecei minha vida escolar no Centro de Ensino nº 02 de Ceilândia uma cidade satélite do Distrito Federal, onde cursei da 1ª a 6ª série do antigo Ensino Fundamental no ano de 1984 a 1989, iniciei aos 7 anos pois na época era a idade mínima que ingressávamos na escola. A 7ª e, 8ª séries e Ensino Médio cursei no Centro Educacional 03 também na cidade satélite de Ceilândia, já tinha uma irmã mais velha que tinha cursado magistério na Escola Normal e era professora, porém não queria seguir a mesma profissão pois sempre achei árdua e mal remunerada então escolhi cursar o Ensino Médio Científico, como chamava na época em 1993.

Ao término no Ensino Médio não passei no vestibular e queria muito trabalhar. Então, em 1996, me matriculei em um curso chamado de complementação pedagógica que me daria o título de professora e eu poderia lecionar na Educação Básica. No ano de 1998 conheci o município de Águas Lindas de Goiás- GO onde só havia ouvido falar cidade nova e perigosa situada no entorno do Distrito Federal, neste ano estavam contratando professores e eu então me inscrevi na contratação temporária e fiz o concurso no final deste ano, fui aprovada tomando posse no ano de 1999.

Iniciei lecionando para uma turma de 3ª série do Ensino Fundamental de 8 anos, tinha duas turmas; uma no matutino e outra no vespertino, as salas eram superlotadas e o prédio onde funcionava a escola muito quente e abafado; os alunos, muitos com distorção idade/série, dificultavam muito o trabalho realizado por uma professora recém-formada e sem experiência.

Em 2001 fui convidada a assumir a Coordenação Pedagógica da Escola Municipal Mansões Coimbra e aceitei o convite, ainda no ano de 1999, o Ministério da Educação Implementou um projeto de formação continuada para professores da Educação Básica intitulado PCN's em Ação, o projeto oferecia através de módulos formação para que os professores tivessem conhecimentos dos escritos do Parâmetros Curriculares Nacionais; fui convidada a ser tutora desse projeto, como tutora nesse trabalho de formação aprendi muito sobre currículo e de como funcionaria uma formação continuada de acordo com as particularidades do nosso município, apesar de ser uma formação a nível federal.

No ano de 2000, a Prefeitura Municipal de Águas Lindas de Goiás firmou um convênio com a UEG – Universidade Estadual de Goiás, onde ofereceria o curso de Pedagogia aos professores efetivos do Município, estudei na modalidade parcelada onde estudávamos aos sábados o dia inteiro, aos recessos todos os dias o dia inteiro e nas férias todos os dias o dia inteiro os encontros de formação aconteciam no Município de Santo Antônio do Descoberto, município goiano também. Enfrentamos na época muitas dificuldades, porém o período da faculdade foi sem dúvida um dos momentos mais ricos da minha vida. Foi uma fase de descobertas, de certa liberdade vivida intensamente e certamente de superação das dificuldades, pois, eu estava ali de certa forma com um grupo de pessoas que faziam parte do mesmo propósito.

O curso teve duração de três anos e foram três anos bem intensos, a nossa formação do curso superior nos favoreceu por acontecer como uma formação em serviço, onde buscávamos em todos os aprendizados associar a teoria a nossa prática de sala de aula. Tivemos ótimos professores que nos motivavam todos os dias para que pudéssemos estar ali. Na ocasião nos revestíamos do companheirismo dos colegas, todos no “mesmo barco”.

Terminei o curso de Pedagogia no ano de 2003, ano em que voltei para sala de aula em turmas de alfabetização. No ano que terminei a graduação em Pedagogia houve a formulação do nosso plano de cargos e salários, onde havia a previsão de aumentar em 20% os salários de quem tinha pós-graduação, haviam muitas discussões em torno dos distúrbios de aprendizagem e logo um Instituto, com ampla divulgação e facilidades de pagamentos, ofereceu a pós em psicopedagogia institucional, então realizei essa formação.

Esse curso *lato sensu* era modular, as disciplinas contribuíram muito para complementar o que a licenciatura não tinha conseguido aprofundar como apresentação de distúrbios sofridos por crianças que poderiam causar déficit na aprendizagem sobre tudo na alfabetização como a dislexia, o curso ocorreu no momento em que se discutia em vários países, a questão de como acontece a aprendizagem das crianças deficientes.

Finalizando o curso em 2005, percebendo que o movimento de formação continuada precisa ser constante e que a área de Ensino Especial necessita de investigações e estudos contínuos não foquei nessa vertente pedagógica apenas usei o conhecimento adquirido até então para os alunos daquela turma onde estava lecionando. Em 2009 fui convidada a assumir a Coordenação Pedagógica novamente da Escola Municipal João Elízio Pessoa Lima, onde desenvolvi as atividades pertinentes a coordenação pedagógica durante quatro anos.

Com o tempo fui percebendo que uma das atribuições do Coordenador Pedagógico era motivar e até mesmo organizar momentos de estudos com os professores como formação continuada. Durante quatro anos procurei dar assistência aos professores e demais funcionários da escola, aprendi que o planejamento do trabalho era primordial para obter sucesso nas ações pretendidas, organização de momentos de planejamento coletivo, organização do Projeto Político Pedagógico e demais atividades para o bom andamento educacional.

Em 2013 fui convidada a assumir o cargo de Orientadora de Estudos do curso de formação continuada, que o município estava firmando com o Ministério da Educação, PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O programa previa formar o professor alfabetizador em metodologias que pudessem ajudar no processo de alfabetização; mais que isso fazia com que o professor regente dessa etapa refletisse sobre o processo e como ele se desenvolvia. No ano de 2014 assumi a chefia do Departamento de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Águas Lindas de Goiás - GO onde este programa era vinculado. Ao assumir a chefia do departamento percebi que não só os professores alfabetizadores necessitavam de momentos de estudos, mas os professores das outras etapas também.

Então, nos desafiamos enquanto equipe a planejarmos uma formação para os professores da Educação Infantil e foi quando minha vida acadêmica teve novas transformações, surgiu o edital pela UFG – Universidade Federal de Goiás oferecendo uma especialização em Educação Infantil. Participei do processo seletivo e fui aprovada, que alegria!

Porém, convivi mais uma vez com os desafios da distância pois as aulas eram presenciais de quinze em quinze dias nas sextas feiras a noite e no sábado durante o dia,

confesso que o curso foi tão bom e tão produtivo que os dois anos de estudos foram muito bem compensados pelos conhecimentos adquiridos, comecei nesse curso a ter outras inquietações e foi quando me deparei com a linha de pesquisa, formação de professores, que atualmente estudo e busco pesquisar no mestrado.

Esta especialização contribuiu para o planejamento, coordenação e aplicação do curso de formação continuada para os professores de Educação Infantil no Município e me fez querer estudar mais sobre formação continuada; meu trabalho de conclusão foi direcionado neste tema e tem o seguinte título: Formação Continuada de Professores da Educação Infantil: Reflexões sobre a Docência em Formação numa Proposta da Secretaria Municipal de Educação de Águas Lindas de Goiás.

Em 2019 fui convidada a substituir um professor com um atestado longo na Faculdade Filos, no município de Águas Lindas de Goiás – GO, que oferecia pela primeira vez o curso de Licenciatura em Pedagogia, na ocasião o professor posteriormente pediu o desligamento da instituição onde então fui admitida, no final de 2020 fui convidada a assumir a Coordenação do Curso de Pedagogia. Aprendi demais nessa ocupação pois, trabalhei no Projeto Pedagógico do Curso, e sempre nas reuniões pedagógicas com os demais colegas pude sensibilizá-los para importância de destituir um curso tecnicista, mas de trabalhar as disciplinas do currículo fazendo com que os estudantes se apropriassem e fossem sempre pensantes de suas ações pedagógicas. Pedi desligamento da faculdade para me dedicar a pesquisa e escrita desta dissertação.

A docência no Ensino Superior e as atuais políticas que regulamentam essa formação me trouxeram as inquietações para que pudesse organizar o projeto de pesquisa. Hoje estamos implementando no município de Águas Lindas de Goiás – GO a Escola de Formação e Aperfeiçoamento Profissional do qual estou na direção. Até o presente momento, o Mestrado trouxe novos horizontes, um jeito novo de olhar para minhas inquietações que de modo raso envolviam meus pensamentos e logo o modo de me posicionar.

A certeza de crescimento pessoal, profissional e intelectual me cerca e me impulsiona a buscar cada vez mais este crescimento, as disciplinas obrigatórias que cursei me ensinaram que a produção científica traz benefícios não somente para o leitor que se apropria do material produzido, mas para quem produz o material pois, o envolvimento de pesquisa é justamente de se apropriar primeiro dos resultados que se pretende mostrar.

Conhecer todos os professores envolvidos neste programa propiciou a admiração por cada disciplina e pela organização desta proposta, por se tratar de um programa interdisciplinar.

Conhecer a pesquisa dos colegas também foi de fato importante para ampliação desse horizonte, perceber como cada um defende seu objeto de estudo fez com que nos afeiçoássemos com as conquistas geradas entre nós.

As disciplinas optativas contribuíram diretamente para meu crescimento intelectual e serviram de base para a escrita da pesquisa, principalmente ao cursar a disciplina optativa na Universidade Federal de Goiás, “Ler Gramsci para entender as políticas e a educação”, compreendi o conceito da práxis emancipadora. Porém, na apresentação da pesquisa no seminário interno PPGET, compreendi a importância de citar Freire, como ativista brasileiro da práxis.

O memorial apresenta-se como uma ferramenta importante para a compreensão do passado, quando analisado à luz do materialismo histórico-dialético (MHD), que nos permite examinar as relações sociais e as transformações históricas subjacentes a esses registros.

Atualmente sinto que as contribuições de cada um que fez parte desse processo, me fizeram crescer, como mãe, procurando agora instruir meus filhos para que galguem uma profissão e que independente da que seja, que busquem títulos, não para serem os melhores; mas, para contribuírem com a área desejada. Como professora, sinto-me responsável por conquistas não só para classe, mas por uma sociedade melhor, colocando-me como uma atora social responsável.

Desta forma, percebo que neste momento, saio enriquecida pela formação homóloga, vivenciar o percurso da minha trajetória pessoal e profissional me fez refletir sobre como foi minha formação, que formação quero para os futuros colegas e qual caminho devo seguir para que possa contribuir para que o nosso país consiga oferecer nas instituições públicas e particulares uma formação capaz de emancipar nossos profissionais. Compreendo ainda que esse processo é contínuo e interminável, pois aprendemos sempre e de diversas maneiras.

Espera-se com esse trabalho a apresentação de uma abordagem sobre os desafios que têm sido enfrentados no Brasil na área de formação de professores pedagogos e a compreensão, em um recorte dessa realidade, a repercussão de ações empreendidas pelas políticas de formação de professores pedagogos, desvelando em quais sentidos houveram acertos e/ou desacertos, contribuindo assim, para reflexão e aquisição de conceitos e concepções por pesquisadores que tenham o mesmo objeto de estudo.

## CAPÍTULO 1

### CAMINHOS INICIAIS

Neste capítulo, exploramos como a pesquisa visa a ressignificação de concepções que foram desafiadas por novos paradigmas. Começamos descrevendo a jornada da pesquisa, desde a identificação do objeto de estudo até a definição da metodologia a ser adotada. Em seguida, introduzimos o papel do materialismo histórico-dialético na pesquisa educacional, discutindo suas abordagens e influências. Este capítulo é essencial para compreender a base da pesquisa e o contexto no qual se desenvolve. Trazemos ainda, neste capítulo o conceito de "Estado da Arte", para que os leitores entendam a importância da revisão bibliográfica que foi realizada neste texto pois, através de um levantamento minucioso, destacamos a importância do tema. Apresentamos os artigos identificados que tratam da temática e discutimos por que selecionamos determinados estudos para aprofundar nossa pesquisa, pois eles se alinham com os aspectos que desejamos abordar. Ao indissociar a formação da prática, promovemos uma abordagem que busca a emancipação dos profissionais da educação.

#### **1.1 A CAMINHADA DA PESQUISA: do objeto à metodologia**

A pesquisa foi aplicada, por gerar conhecimento para aplicação imediata, dirigidos à solução de problemas específicos por ser realizada em cima de conhecimentos já disponíveis, visando utilidade social. A pesquisa de abordagem qualitativa visa o aprofundamento do conhecimento para interpretar, diante a análise do conteúdo pesquisado e o contexto do objeto pesquisado, visto que “Atribui significados, interpreta e analisa a realidade” (KOCHHANN, 2021, p. 21).

A pesquisa do tipo bibliográfica é a que usa como procedimento a investigação em trabalhos já produzidos anteriormente. “Usa material elaborados como livro, artigos, bases de dados e outros” (KOCHHANN, 2021, p. 21). Para o embasamento teórico valer-se-á de autores como: Freitas (2007), Saviani (1991, 2009, 2018), Brzezinski (2007, 2012), Libâneo (2007), Gramsci (1999), Curado Silva (2018), Paulo Freire (1996), entre outros.

O Estado da Arte é um conjunto de conhecimentos mais avançados, atualizados e relevantes disponíveis sobre um determinado assunto ou campo de estudo em um determinado momento. É uma espécie de síntese do que há de mais recente e importante na literatura

científica e acadêmica relacionada a uma área específica.

O estado da arte também é conhecido como estado da questão, estado do tema ou estado do problema. Pode ser conceituado como uma metodologia ou pesquisa que prima por conhecer como se encontra a produção científica quanto a determinado objeto naquele momento. Assim, a dinâmica do estado da arte consiste em fazer uma busca sobre o que já foi publicado em relação ao objeto, para encontrar as lacunas e prosseguir com a pesquisa, avançando no tema, tornando-se imprescindíveis para apreender o estado histórico e sistemático do objeto e avançar na produção (KOCHHANN, 2021, p. 46).

A pesquisa foi realizada no SCIELO, em QUALIS B2, B1, A1, A2, A3, A4, nos últimos 05 anos, com o descritor “Formação de Professores e políticas educacionais”, delimitado na Língua Portuguesa, em Ciências Humanas e em Educação.

A pesquisa documental caracteriza-se por recorrer a fontes diversificadas. “Usa documentos, imagens, fotografias e outros” (KOCHHANN, 2021, p. 21). A pesquisa documental é um rico complemento à pesquisa bibliográfica, os documentos analisados podem ser atuais ou antigos trazendo assim um movimento histórico e cultural ao conhecimento gerado. Os documentos analisados foram Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, CNP/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015; Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019; Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, entre outros.

A pesquisa de campo é caracterizada por investigações que, adicionadas à pesquisa bibliográfica e/ou documental, se busca mostrar a coleta de dados junto às pessoas, ou grupos de pessoas através de recursos diversificados. Desta forma, a pesquisa de campo tem a finalidade de observar fatos e fenômenos da maneira como ocorrem na realidade por meio da coleta de dados da população ou amostra (GIL, 2019).

A população de uma pesquisa é um grupo do qual o pesquisador considera com características apropriadas das quais podem ajudar a concluir o estudo em andamento. A população do estudo não está limitada necessariamente a população humana. A população de um estudo pode ser estabelecida por meio de amostragem. Essa técnica também é eficaz para reunir opiniões de uma grande quantidade de pessoas escolhidas de um grupo específico desta forma pode-se ter qualidade a pesquisa obtendo informações numa quantidade ampla por representatividade (GIL, 2019).

Para a escolha de uma população sendo ela por amostragem ou não, é necessário que se tenha critérios de inclusão e critérios de exclusão. Critérios de inclusão típicos incluem características sociais, demográficas, clínicas e geográficas. Para escolha de uma população também precisa-se levar em conta critérios de exclusão, que são definidos como aspectos dos

potenciais participantes que preenchem os critérios de inclusão, mas apresentam características adicionais, que poderiam interferir no sucesso do estudo ou aumentar o risco de um desfecho desfavorável para esses participantes (GIL, 2019).

Dessa forma a população da pesquisa foi a diretoria estadual da ANFOPE. Ela foi escolhida, por sua grande representatividade no Brasil bem como pela atuação histórica em defesa da profissionalização docente, atingindo a formação do pedagogo. Na ANFOPE são 27 pessoas compondo a diretoria, representantes de cada estado e do nacional. A amostra se constituiu pelos critérios de inclusão mediante aceite do convite em participar da pesquisa.

A técnica de coleta de dados foi por meio de um questionário misto, que é um questionário elaborado com perguntas abertas e fechadas. As perguntas abertas são aquelas em que aquele que está participando tem a oportunidade de responder com suas palavras e a resposta fechada é aquela em que tem a opção de marcar a resposta que mais se aproxima com a opinião que se deseja responder (GIL, 2019).

O questionário misto foi encaminhado para o e-mail dos que aceitaram participar, visto ter sido enviado um e-mail prévio e após o aceite, foi enviado o link do *Google Forms*<sup>1</sup> com o questionário. Os mesmos tiveram 10 dias para responderem o questionário, tempo estipulado para que possam se organizar segundo os afazeres e trabalhos.

O questionário misto foi elaborado no *Google Forms*, considerando as categorias do método. A tabulação das questões objetivas foi efetivada também pela ferramenta do *Google Forms* e as questões subjetivas pelo software *Iramuteq*, para se alcançar as nuvens de palavras, as quais ilustraram e evidenciaram as palavras com mais sentido no contexto das respostas, almejando encontrar a significação das falas para análise. Esse movimento se pautou na análise temática de Gil (2002).

## **1.2 A REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: as construções na CAPES e SCIELO**

O Estado da Arte é usado no meio acadêmico para levantamento de material de pesquisa, bem como as lacunas que os temas pesquisados apresentam. Alguns autores tratam o Estado da Arte como sinônimo de Estado do Conhecimento e/ou Bibliometria. Para início dessa conversa, será apresentado conceitos desses termos.

O Estado da Arte é uma pesquisa de busca mais restrita, por exemplo, no banco de dados da CAPES ou no SCIELO. O Estado do Conhecimento é um mapeamento mais amplo, em diversos bancos de dados, não só em teses e dissertações, também em periódicos, livros, eventos

nacionais e internacionais. Ambos primam por um mapeamento que possibilita uma análise qualitativa dos dados encontrados. A Bibliometria é uma busca voltada para um levantamento mais quantitativo, que traz a informação de quantidade de obras escritas sobre o assunto pesquisado. Neste capítulo a abordagem se dará pelo Estado da Arte.

[...] o estado da arte tem o objetivo de mapear e discutir a produção acadêmica em uma área específica da ciência, destacando as dimensões e os aspectos privilegiados em diferentes épocas e lugares, mas também as lacunas nas pesquisas, preocupando-se com as formas e as condições em que são realizadas as pesquisas num determinado campo científico; identificando a evolução das pesquisas em uma determinada área. (KOCHHANN, 2021b, p. 50).

Ao fazer o Estado da Arte sobre determinado objeto de pesquisa, pode-se conhecer, analisar e escrever sobre o que as pesquisas têm apresentado do objeto da investigação, mapear e discutir a produção acadêmica em uma área específica da ciência, destacando as dimensões e os aspectos privilegiados em diferentes épocas e lugares, de forma histórica e dialética. O intuito desse tipo de mapeamento é encontrar as lacunas das pesquisas, para fomentar novas pesquisas e contribuição com o campo.

Desta forma, a investigação realizada teve como foco o período compreendido entre 2015 à 2020. Este período foi delimitado, levando em consideração os estudos que existem sobre as Resoluções que regulamentam a formação de professores e pedagogos no Brasil. Para ir ao encontro com as necessidades referentes à pesquisa baseou-se no objeto: Formação de Professores, Políticas Educacionais e Legislação. Devido a grande quantidade de texto com essas temáticas, houve o recorte dos descritores e relevância ao tema, voltado para legislação. Utilizou-se a abordagem quantitativa, porém também qualitativa uma vez que os textos com relevância e mais próximos da pesquisa foram lidos e analisados qualitativamente.

Os critérios utilizados para seleção do material foram os artigos estarem vinculados a formação de professores com a data delimitada e ainda vinculado a legislação dessa formação. A partir de um mapeamento quantitativo, realizou-se uma análise qualitativa dos textos, que ajudou a direcionar a escrita deste capítulo.

Em uma primeira consulta ao portal da CAPES foi realizada a pesquisa tendo como descritores: Formação de Professores no Brasil, tendo como registro de 38.672 (trinta e oito mil, seiscentos e setenta e dois) textos. Para delimitação colocou-se filtros. O primeiro filtro foi de busca de artigos, obtendo o resultado de 38.302 (trinta e oito mil, trezentos e dois) artigos. Continuando os filtros, buscou-se artigos de acesso aberto, sendo encontrados 22.615 (vinte e dois mil, seiscentos e quinze) artigos.

Ao continuar os filtros foi marcado, que seriam artigos, do SCIELO, recurso *online*, no

idioma português, na área de educação e por fim entre os anos de 2015 e 2020, sendo encontrados 226 (duzentos e vinte e seis) artigos resultados que abordavam a temática ampla de formação de professores. Destarte, por uma análise dos títulos foram considerados os artigos que abordavam a formação de professores, especificamente pedagogos, totalizando 08 (oito) artigos.

Considerando os mesmos filtros, com o descritor Legislação para Formação de Professores, chegando a 30 (trinta) artigos, que ao analisar os títulos, visando especificamente pedagogos, apareceram 02 (dois) artigos. A busca com o descritor Políticas Públicas para Formação de Professores, alcançou 75 (setenta e cinco) artigos, sendo 08 (oito) voltados para pedagogos. Este mapeamento, totalizou 331 (trezentos e trinta e um) artigos, considerando os três descritores utilizados, conforme Quadro n. 1.

Quadro n. 1 – Mapeamento por descritor

<b>Descritores</b>	<b>Total de Artigos</b>	<b>Artigos Selecionados</b>	<b>Artigos Descartados</b>	<b>Artigos Analisados</b>
Formação de Professores no Brasil	226	08	218	02
Legislação para Formação de Professores e pedagogos	30	02	28	00
Políticas Públicas para Formação de Professores e pedagogos no Brasil	75	08	67	02
Total	331	18	313	04

Fonte: CAPES, SCIELO (2022)

Considerando os artigos selecionados pelo título, os quais indicavam abordar a temática voltado para o pedagogo, realizou-se a leitura e análise dos resumos dos 18 (dezoito) artigos. Pelo resumo foi possível constatar que os artigos não se aproximavam da discussão que esse capítulo prima. O critério de alinhamento estrito foi aplicado para garantir que os materiais escolhidos fossem os mais pertinentes e relevantes para a pesquisa, visando assim fornecer uma base sólida e de alta qualidade para o desenvolvimento da investigação. Isso permitiu uma seleção mais precisa de artigos que abordam as questões específicas que esta pesquisa busca explorar, contribuindo para a validade e rigor do estudo. Dessa forma, chegou-se a 04 (quatro) artigos, julgados mais próximos da presente discussão.

Após leitura e análise dos quatro artigos, foi possível organizar uma síntese dos mesmos, visando relacionar à discussão do presente texto. Percebeu-se que os artigos mesmo sendo encontrados por descritores diferentes, apresentavam discussões similares. Isso é compreensível por se tratar de interfaces do mesmo tema. Os quatro artigos estão apresentados

no Quadro n. 2.

Quadro n. 2 – Artigos analisados

<b>Autor(es)</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>
Alice Casimiro Lopes e Veronica Borges	Formação docente, um projeto impossível	2015
Carlos Antonio Giovinazzo Junior	A formação profissional nos cursos de licenciatura e o exercício do magistério na Educação Básica: intenções, realizações e ambiguidades	2017
Márcia Angela da Silva Aguiar	Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE	2019
Hosana Larissa Guimarães Oliveira Augusto César Rios Leiro	Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco	2019

Fonte: CAPES, SCIELO (2022)

O artigo de Carlos Antonio Giovinazzo Junior (2017) teve como objetivo analisar dois dos documentos regulamentadores e orientadores de currículo dos cursos de formação inicial de professores pedagogos, sendo a Resolução CNE/CP N° 1 de 15 de maio de 2006 e o Parecer CNE/CP N° 2 de 1° de julho de 2015. O artigo traz uma reflexão relacionada entre os documentos citados e as concepções de Adorno e Marcuse sobre formação inicial de professores, seguindo a metodologia de uma pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa pautado em autores como Adorno (1966, 1995, 1998), Marcuse (1969, 1972, 1999) e concluiu que:

O exame das diretrizes para a formação de professores permite concluir que a atuação na área da educação deve estar revestida de um caráter político, mas sem que isso signifique o próprio questionamento das políticas educacionais e da ordem social. De qualquer modo, verifica-se o reconhecimento dos problemas enfrentados pela escola, o que não é pouco (GIOVINAZZO, 2017, p. 66).

Para o autor, prevalece a crença de que a qualificação, a atuação do professor para ter êxito não depende das condições de trabalho, sendo o bom profissional aquele capacitado para fazer a diferença com esforços unitários.

O artigo de Alice Casimiro Lopes e Veronica Borges (2015) teve como objetivo apresentar uma discussão a partir de quatro teses interconectadas: “a formação docente é um processo impossível; ainda assim essa formação docente é necessária; essa necessidade pode ser vinculada ao projeto que para muitos parece abandonado: o projeto de mudar o mundo; o desafio da mudança envolve nossa responsabilidade e compromisso” (LOPES; BORGES, 2015, p. 486), seguindo a metodologia de uma pesquisa bibliográfica pautado em autores como Gatt (2011); André (2011); Weber (2003); Lopes; Dias (2003); Oliveira (2010); Barretto (2012)

Ludke (2012); Boing (2012) e, concluiu que:

Nós somos responsáveis pela formação que produzimos. Limitados, discursivamente subjetivados inseridos em relações de poder assimétricas, mas ainda assim responsáveis. Este é nosso fazer, nosso contexto se assim preferirem, nosso espaço de aposta na formação docente que seja capaz de, quem sabe, produzir outras significações do mundo mais abertas, mais solidárias, mais dispostas a trabalhar por (criar) algum sentido de justiça social, liberdade e democracia (LOPES e BORGES, 2015, p. 504).

Para as autoras, a formação docente é impossível na sua totalidade, sendo necessárias discussões constantes, para que sejam criadas políticas de formação inicial de professores e pedagogos ampla capaz de iniciar a profissionalização docente.

O artigo de Márcia Angela da Silva Aguiar (2019) teve como objetivo analisar as políticas governamentais direcionadas ao campo do currículo, da gestão e da formação de professores durante o governo Michel Temer tendo como centralidade a Base Nacional Comum Curricular, seguindo a metodologia de uma pesquisa documental e bibliográfica pautado em autores como Aguiar (2018); Anderson (1995); Dourado (2017); Freitas (2014); entre outros, e concluiu que:

Desde o período do governo de Fernando Henrique Cardoso, efetiva-se uma orientação política para o campo educacional, influenciada, sobretudo, por organismos internacionais e instituições privadas com interesses alinhados às demandas do mercado. Tal perspectiva expressa-se com mais clareza nas medidas governamentais direcionadas à educação básica e à educação superior especialmente às políticas curriculares, gestão educacional, avaliação e formação de profissionais da educação (AGUIAR, 2019, p. 15).

Para a autora, as reformas conservadoras não admitiram discussão sobre qualquer proposta advinda das associações científicas pesquisadoras como ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação entre outras, cabendo somente uma proposta intransigente elaborada por entidades privadas.

O artigo de Hosana Larissa Guimarães Oliveira e Augusto César Rios Leiro (2019) teve como objetivo analisar as políticas de formação de professores da Educação Básica no Brasil, por meio da produção legislativa instituída entre 2007 a 2014 seguindo a metodologia de pesquisa documental e bibliográfica, pautado em autores como Gatti (2011, 2014, 2015) e Saviani (2009), e concluiu que:

Sobretudo, no momento dinâmico e complexo que vive a política no Brasil, em que os jogos de poder instituídos fazem uso da lei na disputa dos interesses coletivos e individuais, torna-se imperativo reforçar a necessidade de acompanhamento intenso da atividade legislativa no País, com a fiscalização das ações empreendidas pelos poderes executivos e a cobrança para aprovação daquilo que é essencial para formação de professores e a educação brasileira (OLIVEIRA e LEIRO, 2019, p. 21).

O referido artigo foi escrito em 2019, quando ainda não havia sido regulamentada a última resolução vigente, e os autores haviam concluído sobre a importância do acompanhamento legislativo sobre as leis que regulamentam a formação inicial de professores e a Educação Básica.

Mediante os artigos analisados é possível afirmar que estudos atuais sobre formação inicial de professores e pedagogos é assunto de ampla discussão entre pesquisadores e entidades científicas. Os professores após a formação inicial são praticamente arrastados a uma prática, na qual precisam dar conta de toda complexidade de um trabalho desafiador. Porém, a formação inicial não garante formação completa. Aliás a formação pode nunca ocorrer, sendo um constante formar-se.

Com esse escopo, são necessárias regulamentações que norteiam essa formação visando o início de uma profissionalização de qualidade não com intuito de atender ao mercado de trabalho, mas de promover mudança na sociedade. As reformas conservadoras que aconteceram atualmente precisam dar lugar a participação democrática das entidades científicas que podem contribuir para elaboração de documentos regulamentadores dessa formação.

O estudo mostrou que o referencial da legislação é bastante utilizado para pleitear as discussões sobre o perfil do profissional docente, e nesta investigação são representados pela atual LDB 9.394/96, pelo Plano Nacional de Educação, pelas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica que é definida pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

Analisando os artigos que trazem pesquisas a respeito da formação de professores pedagogos no Brasil e as resoluções que regulamentam a formação de professores é possível concluir que os autores demonstram que essa descontinuidade na elaboração das políticas educacionais para formação de professores e pedagogos não caminha para uma formação histórico-social. A importância da formação de professores, tanto inicial quanto continuada, no Brasil tem sido palco de constantes debates entre estudiosos da área.

Decorre que as resoluções vigentes demonstram um retrocesso em regulamentar essa formação, apesar de todas as leis maiores vigentes às resoluções atuais buscam diminuir o fazer pedagógico á atividades simplistas de implementação da Base Nacional Comum Curricular. Os desafios que se encontram no desenvolvimento profissional são apontados nos artigos analisados como uma construção de uma formação em que o professor tenha uma práxis emancipatória.

O exercício da docência vai além de conhecimento em determinada disciplina. Devido

à complexidade do trabalho docente, este exige o domínio de saberes em várias áreas, demandando uma formação constante do professor pautada em estudos científicos e em quebras de paradigmas, excedendo um currículo linear ou uma visão simplista e reducionista.

A visão simplista de antes diria que a função do professor é de ensinar, reduzindo este ato a uma forma mecânica de trabalho, sendo que a normatividade básica da educação provém de um saber mais radical, de um saber dos valores que, em última análise, estruturam o ser e a cultura do homem na sociedade, em uma perspectiva histórico-social, visando a emancipação dos envolvidos.

Para melhor compreensão desta perspectiva, Cunha (2013, p. 29) apresenta que “os estudos que têm sido feitos neste sentido mostram que pela educação de professores deverá passar, certamente, uma nova concepção do processo ensino-aprendizagem que derivará da re colocação do conhecimento na perspectiva histórico-social”.

A presente análise demonstrou, por meio de um estudo bibliográfico do Estado da Arte, que o tema formação de professores em seus aspectos conceituais e epistemológicos, ainda é um tema que desperta o interesse não só do meio acadêmico, mas também de todos que se envolvem, nas questões da educação. Segundo Freitas (2007, p. 23), “e embora seja muito discutido, torna-se um tema recorrente, em razão de uma descontinuidade dessas políticas de formação docente”.

Com esse escopo, cumpre lembrar que a formação inicial do professor, no curso de Pedagogia, visa habilitá-lo para ser professor na Educação Infantil, Ensino Fundamental I, permitindo que este possa atuar ainda na Gestão Educacional, na Coordenação Pedagógica, em Sala de Recurso, na Orientação Escolar, na EJA, com Quilombolas, com Indígenas e ainda em espaços não escolares – questões estas que precisam ser analisadas mediante as Resoluções que regulamentam essa formação.

Os avanços e os retrocessos quanto as políticas públicas para a formação dos professores pedagogos, perante o estado da arte, é possível inferir que há problemas enfrentados pelas escolas e que o profissional professor pedagogo precisa de uma formação emancipadora, para que possa dar conta da complexidade do trabalho docente. Que o estado hegemônico procura oferecer uma formação que atenda os interesses do capital e que os pesquisadores com esta temática têm procurado lutar contra os retrocessos ocasionados pela falta de continuidade do processo já adquirido por meio de conquistas passadas.

### 1.3 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: caminhos da pesquisa educacional

O método materialismo histórico e dialético, fundamentado no pensamento marxista, apresenta-se como uma base teórica de interpretação pois, caracteriza-se pelo movimento do pensamento, por meio da materialidade da vida dos seres humanos em sociedade.

Por se tratar de um instrumento de pesquisa teórico-prático contribuiu para compreender a realidade educacional concreta ou o real concreto, a partir de suas principais categorias de análise: trabalho, práxis, hegemonia, contradição e totalidade. É um método que possibilita descobrir as leis fundamentais que definem a forma como a sociedade se organiza ao longo da história e nesta pesquisa das leis que regulamentam a formação de professores pedagogos, pois “Como instrumento lógico de interpretação da realidade, o método em questão caracteriza-se pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da vida dos homens nas relações sociais que eles contraem” (SOUSA, 2014, p. 02).

O materialismo histórico-dialético no campo educacional implica a procura de relações entre as categorias de análise que o embasam e a forma como são encadeadas a partir do pensamento lógico que a abordagem formula e as categorias que o método adota como forma de análise do real concreto. Dessa forma, o presente estudo se propõe a percorrer a forma como o materialismo histórico-dialético foi formulado a partir do pensamento elaborado e colocado em prática por Karl Marx e Friederich Engels e, por meio deste, refletir as possibilidades aplicação nas pesquisas educacionais.

Percorrendo as principais categorias de análise adotadas pelos autores é possível perceber como os mesmos foram pensando cada uma das categorias e a forma como se relacionam entre si, além de analisar como os mesmos pensavam o fenômeno educacional como forma de superação das contradições que são próprias do método. Ao estudar a realidade social em que vivia, Marx e Engels partiu do pressuposto de que a realidade é dinâmica e contraditória, portanto, dialética, uma unidade de contrários.

O pensamento “dialético”, em contraste com o “reflexivo” (ou analítico), apreende as formas conceituais em suas interligações sistemáticas, e não apenas em suas diferenças determinadas, concebendo cada evolução como produto de uma fase anterior menos desenvolvida, cuja verdade ou realização necessária ela representa; de modo que há sempre uma tensão, uma ironia latente ou uma surpresa incipiente entre qualquer forma e o que ela é no processo de vir a ser. (BOTTOMORE, 1983, p 168)

Sobre as principais categorias desenvolvidas pelo método materialismo histórico-dialético apresentamos o pensamento marxista sobre elas, a primeira categoria apresentada é o

trabalho, categoria importante para a discussão desta pesquisa por se tratar de formação para uma profissão.

Marx (1973) deixou clara a íntima relação entre o conhecimento por ele produzido e os interesses da classe trabalhadora que antagonizava com a classe burguesa. O trabalho ocupa posição central nas obras de Marx e está diretamente ligado ao conceito de prática como base do conhecimento.

O trabalho é categoria central de análise da materialidade histórica dos homens porque é a forma mais simples, mais objetiva, que eles desenvolveram para se organizarem em sociedade. A base das relações sociais são as relações sociais de produção, as formas organizativas do trabalho (PIRES, 1997, p. 89).

O processo de elaboração do conhecimento pelo pensamento constitui apenas a etapa mental do processo de conhecimento, partindo do concreto sensorial. O concreto sensorial constitui o reflexo, mediado pelos sentidos, do mundo material na mente humana. O reflexo, por sua vez, é um processo de repetição contínua, que integra o processo contínuo de troca do ser humano com a natureza, por meio do trabalho, que constitui a produção material (GERMER, 2020).

Nesse sentido, a grande preocupação que Marx e Engels (1866) demonstravam era oferecer uma explicação da sociedade em sua totalidade, colocando em evidência as suas dimensões globais, constituída por questões políticas, econômicas, culturais e outras que ao longo da historicidade vão influenciando na materialidade do real concreto. A totalidade parte do princípio da conexão entre todos os elementos que influenciam a realidade, os quais precisam ser analisados dentro da sua contradição e do real concreto para chegar ao concreto. O seu eixo de análise desloca-se da defesa da propriedade privada e centra-se nas contradições entre propriedade privada e trabalho. Refez a análise tendo como ponto de partida o trabalho, atividade esta que coloca em evidência a contradição de interesses de classes localizados na base do capitalismo.

O trabalho organizado deste modo é condicionado, em cada época histórica, por uma forma particular da propriedade dos meios de produção, dando origem às relações de produção, que, nas sociedades divididas em classes, são relações de classes, isto é, entre as classes de proprietários e não proprietários. Estas relações necessárias formam uma rede ou sistema de relações sociais, que constitui a sociedade, conceito fundamental do materialismo histórico (GERMER, 2020, p. 62).

A categoria práxis, inerente a este método também se torna uma categoria essencial a esta pesquisa pois, a formulação e refinamento das interpretações constituem o processo de conhecimento. Assim, é que o processo de conhecimento coincide com o conceito de prática.

A expressão práxis refere-se, em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem

cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres (BOTTOMORE, 1983, p. 460).

A busca por teorias que orientam a interpretação da realidade, bem como de formas de interpretar a realidade, com o objetivo de pensar e agir nos processos educacionais é tarefa de maior importância para quem se propõe viver, agir e analisar os fenômenos educacionais. No caso do materialismo histórico-dialético essa análise sobre o pensar e o agir pode estar pautado na unidade teoria-prática, ou seja, práxis. Para Curado Silva (2008, p. 45) “[...] a *práxis*, ou seja, a unidade teoria e prática não acontece na imediatividade a partir de modelos e nem por meio de teorias superficiais, ou mesmo resultado de pesquisas que apenas descrevem ou confirmam a realidade.” É preciso um mergulho na realidade vivida e pensada, o que pode fazer um movimento do real concreto para o real pensado ou da aparência para essência.

A prática está no meio de duas etapas – a ação material ou física do ser humano e a ação do processo de elaboração mental (intelectual) do conhecimento, com base no concreto sensorial. É sobre a prática que se encontra o critério da verdade, “pois não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência” (MARX, 1984, p. 22).

A teoria e a prática são duas atividades que não podem existir isoladamente uma da outra, embora possam ser separadas como função de indivíduos diferentes, processo radicalizado pelo capital. É preciso entender que quando ocorre a unidade teoria-prática tem-se a práxis (CURADO SILVA, 2008). O ser humano, desde o início, organiza-se em grupos e produz em grupo, com base na divisão social do trabalho, portanto, produz em sociedade. Marx (1984) denominou de relações sociais de produção e distribuição esta estrutura de interação, constituindo-se na estrutura econômica da sociedade e em objeto da economia como ciência.

Nesse sentido, o conceito de prática e processo do conhecimento engloba as relações do ser humano com a natureza e as relações recíprocas na sociedade, em que “A produção da vida, tanto da própria, no trabalho, como da alheia na procriação, surge agora como uma dupla relação: por um lado como relação natural, por outro como relação social” (MARX, 1984, p. 32).

O conjunto das relações sociais é a essência do homem. A humanização do ser humano se dá nas relações na e pela sociedade. Assim sendo, para Marx (1984) o homem não é algo acabado, é processo, tornando-se homem a partir de duas condições básicas. Primeiro ao produzir, e ao fazê-lo, por meio do trabalho, se autodetermina como um ser em transformação, ou seja, um ser da práxis. O segundo é que esta realização se dá ao longo da história (GAMBOA, 1998).

O fato de o homem se humanizar coincide com o “que” e o “como” produz. Conforme Marx (1984), o que distingue o ser humano dos outros animais é o fato de ele, num determinado momento da história, começar a produzir os seus próprios meios de subsistência. Aquilo que são coincide, portanto, com a sua produção, com o que produzem e também com o como produzem, pois, “O que os indivíduos são depende, portanto da sua produção” (MARX, 1984, p. 15).

De acordo com Gamboa (1998), o materialismo histórico-dialético ao demonstrar a historicidade das relações humanas é visível que a forma que adquire, em determinado período histórico, possui características específicas, dependendo das condições históricas. Assim, o homem modifica a si mesmo e a sua organização social pelas diferentes formas com que organiza o trabalho e a produção material.

O advento da propriedade privada provocou uma mudança decisiva na divisão do trabalho: trabalho manual e trabalho intelectual. Essa divisão do trabalho fez surgir outras dicotomias como miséria e riqueza, originando o conflito de interesses entre o indivíduo e a coletividade, o público e o privado.

[...] porque com a divisão do trabalho está dada a possibilidade, mais, a realidade de a atividade espiritual e atividade material, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo caberem a indivíduos diferentes; e a possibilidade de caírem em contradição reside apenas na superação da divisão do trabalho (MARX, 1984, p. 36).

A ciência aparece separada do trabalhador, a serviço do capital. O trabalhador perde a relação existente entre conhecimento e trabalho. A esse processo de separação entre pensar e executar, somado a apropriação dos resultados dos trabalhos por outro que não o trabalhador, Marx chamou de alienação.

Marx (1984) positiva o trabalho, concebendo-o como fonte e forma geradora de vida. Entretanto, no mundo moderno o trabalho aliena o trabalhador ao invés de humanizá-lo. A propriedade privada é à base de todo processo de alienação que se dá em três níveis: a alienação da natureza, pois o ser humano passa a viver relações onde ele próprio coisifica (mercadoria), onde o produto do seu trabalho é algo estranho e a sua relação com a natureza é distanciada e fetichizada; a alienação de si mesmo, pois o trabalho deixa de ser ação própria da vida e se torna “meio de vida”, uma atividade imposta que gera sofrimento e aflição: alienação da espécie, pois ao alienar-se de si mesmo como ser humano, ao vender o seu trabalho como mercadoria para viver, o indivíduo afasta-se do vínculo que o une a espécie, tornando coisa e o trabalho deixa de ser o elo do indivíduo com a humanidade, tornando-se um meio individual de garantir a própria sobrevivência (IASI, 1999).

O conceito de alienação mostra concretamente que a superação da propriedade privada significa a emancipação plena de todos os sentidos e qualidades humanas. A alienação deslocou-se das relações sociais de produção e tomou conta das demais instituições. As instituições sociais (família, as leis, escola, meios de comunicação, etc.) acentuaram esta alienação, anulando as diferenças, criando a ilusão da igualdade entre as classes sociais. A hegemonia apresenta-se como uma dominação ideológica de uma classe sobre a outra por meio de mecanismos morais e intelectuais que justificam o fato de uma classe dominar os meios de produção e geração de riqueza, consolidando-se no poder. Este movimento contraditório humanização/alienação interessa muito à educação.

Marx (1973) concebe a educação, na sociedade capitalista, como um elemento de manutenção da hierarquia social e da hegemonia ideológica. Entretanto, apesar de o tema da educação não ser aprofundado em sua obra encontramos algumas considerações., uma vez que o tema aparece em suas obras como consequência da realização de sua teoria (NOGUEIRA, 1990).

No Manifesto do Partido Comunista, o partido demonstra que uma das possibilidades de viabilizar a superação das dicotomias existentes e da emancipação do ser humano é a completa integração entre ensino e trabalho. Nas Instruções aos delegados ao I Congresso da Internacional dos Trabalhadores, realizado em Genebra, em 1866, podemos encontrar a formulação da concepção de instrução.

Por instrução nós entendemos três coisas: Primeiro: instrução intelectual, Segundo: educação física, assim como é ministrada nas escolas de ginástica e pelos exércitos militares, Terceiro: treinamentos tecnológicos, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que contemporaneamente introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manusear os instrumentos elementares de todos os ofícios (...) A união entre trabalho produtivo remunerado, instrução intelectual, exercício físico e treinamento politécnico elevará a classe operária acima das classes superiores e médias (MARX; ENGELS, 1866, *apud* MANACORDA, 1989, p. 297).

A integração entre ensino e trabalho, Marx e Engels (1866) chamaram de ensino politécnico ou formação omnilateral. Por meio desta, o homem se desenvolveria em todos os sentidos, constituindo-se numa forma de superar a alienação crescente e unificando o homem com a sociedade. O processo de ensino e aprendizagem começaria na infância tendo por base que a educação é para todos e gratuita, portanto, o ensino intelectual (cultura geral), desenvolvimento físico (ginástica e esporte) e aprendizado profissional polivalente (técnico e científico) (MANACORDA, 1989).

O ensino aparece como instrumento para o conhecimento e da práxis, ou seja, instrumento para transformação da sociedade e do mundo. A educação teria um potencial e um caráter revolucionário, seria o meio pelo qual o proletário conquistaria sua consciência de classe e política. A crença socialista é de que o trabalho físico sem elementos espirituais destrói a natureza humana, como também, que a atividade intelectual a margem do trabalho físico conduz facilmente aos erros de um idealismo artificial e de uma abstração falsa. Portanto, a união entre educação e trabalho dá um caráter totalizante à educação e superará a formação unilateral, especializada, alienante e ideologizada, proposta pela burguesia (NOGUEIRA, 1990).

Marx (1973) faz uma crítica fundamental à concepção burguesa de ser humano e de educação. A sua preocupação é pelo ser humano real, de carne osso, por seus problemas enquanto vivem em sociedade, opondo-se às concepções metafísicas e ideologizada. Para ele, a consciência social, que nasce de uma práxis só reflete fielmente essa práxis em situações em que não esteja envolvida em véus nebulosos e que as relações entre os seres humanos permaneçam diretas, sem intermediários (SAVIANI, 2018).

A proposta de Marx é a superação do mundo das aparências, da ideologia. Os homens ao viverem em sociedade produzem aparências que são o modo de aparecer das atividades humanas no conjunto, em um momento histórico determinado, “a definição do homem como o conjunto das relações sociais indica que o indivíduo se põe como um sujeito histórico e social” (SAVIANI, 2018, p. 80).

As aparências podem esclarecer como falsa transparência ou obscurecem em nome de uma doutrina a realidade da qual surgiu. A ideologia seria a separação da produção das ideias das condições sociais e históricas nas quais são produzidas. Isso resultaria na transformação de um aspecto da realidade humana em ideia universal, deduzindo todo o real a partir do aspecto idealizado. Em síntese, as ideias tendem a ser uma representação invertida do processo real que coloca como origem ou como causa aquilo que é efeito ou consequência. Assim, “O método dialético que desenvolveu Marx, o método materialista histórico dialético, é método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis” (PIRES, 1990, p. 86).

Nessa concepção, as ideias nascem da atividade material. O conjunto das relações sociais aparece nas ideias como coisa em si mesmo e as ações humanas são representadas como decorrentes da sociedade, que é vista como existência independente e dominando os homens. Os homens não se percebem como produtores da sociedade, sujeitos históricos, transformadores da natureza, inventores da religião, mas julgam que um “Outro” definiu e decidiu suas vidas. Dessa forma, após a alienação é que se torna possível dominar pelas ideias, pois as ideias serão

tomadas como anteriores à práxis, como superiores e exteriores a ela, como um poder espiritual absoluto que comanda a ação material dos homens.

Daí a importância de se prover as condições subjetivas para a transformação da sociedade; daí a importância da educação como o âmbito que possibilita o desenvolvimento da consciência enquanto compreensão da situação em que vivemos esclarecendo sobre seus determinantes objetivos e as possibilidades de ação sobre eles (SAVIANI, 2018, p. 81).

Sua concepção de educação é pertinente à sua teoria, pois sua proposta prática recupera o sentido do trabalho, como atividade própria do homem, atividade esta que humaniza ao invés de alienar. A educação não é concebida como instrumento de dominação e manutenção do *status quo*, mas como processo de transformação social positiva e humanizante.

Educação pública gratuita, compulsória e uniforme para todas as crianças, que assegure a abolição dos monopólios culturais ou do conhecimento e das formas privilegiadas de instrução. Em suas formulações originais, essa educação teria de ser realizada em instituições. A razão disso era evitar que as más condições de vida da classe operária prejudicassem o desenvolvimento geral das crianças. (BOTTOMORE, 1983, p. 199)

Segundo Marx (1973), na sociedade capitalista a educação tem por objetivo reproduzir o sistema dominante, tanto ideologicamente, quanto nos níveis técnico e produtivo.

A transformação da base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura. Ao considerar tais alterações é necessário sempre distinguir entre a alteração material – que se pode comprovar de maneira cientificamente rigorosa – das condições econômicas de produção, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência deste conflito, levando-o às últimas consequências (MARX, 1973, p. 29).

Sua proposta educativa mostra uma dicotomia entre uma educação especificamente proletária, portadora de valores seguros e confiáveis, reveladores da realidade e a educação fetichizada, ocultadora do real, oferecida pela burguesia aos proletários. A educação proletária teria por objetivo emancipar do julgo da ideologia burguesa os trabalhadores, criar uma cultura proletária como produto espontâneo a partir das condições materiais e do trabalho, que levasse ao reconhecimento da situação real e coerente com a defesa dos seus interesses. Funcionaria como um antídoto contra a interiorização mental dos valores propagados pela ideologia das classes possuidoras dos meios de produção.

Dessa forma, a compreensão do materialismo histórico-dialético é dominar os instrumentos para conhecer a realidade, nesse caso a realidade educacional, na forma do seu real concreto para o real pensado. Por se tratar de um método que se caracteriza por meio da materialidade histórica dos seres humanos em sociedade, ou seja, de compreender a realidade,

por meio do movimento do pensamento, que se alicerça no princípio da contradição e totalidade, considerando as leis fundamentais que definem a forma como organiza-se a política, a economia, a cultura ao longo da história.

Como método de pesquisa tem auxiliado na tarefa de compreender os fenômenos educativos. De acordo com Saviani (1991) o método materialismo histórico-dialético tem como característica o movimento do pensamento pela materialidade histórica, o que se trata de, por meio da lógica, descobrir as leis fundamentais que definem a forma material (organização social) durante a história, partindo dos fenômenos empíricos (mais simples, a realidade dada, o real aparente, o objeto tal qual se apresenta ou real concreto) para se chegar ao concreto, a síntese das múltiplas determinações (concreto pensado), em uma compreensão mais elaborada da essência do objeto, partindo da aparência. Dessa forma, a diferença entre o empírico e o concreto são as abstrações, as reflexões do pensamento que tornam mais completa a realidade observada. Nesse contexto, o materialismo histórico-dialético é uma forma de superação da lógica formal, sem separar sujeito do objeto, mas de captar o real no movimento, refletir sobre ele e nele agir (*práxis*).

#### **1.4 A EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS: caminhos de conquistas**

A epistemologia da práxis está enraizada na filosofia da práxis, que tem suas origens no pensamento marxista, mas que se desenvolveu como uma filosofia autônoma e independente. Gramsci é o originário pensador da filosofia da práxis, baseado no materialismo histórico, trazendo uma crítica à economia política clássica e a história como produção social da existência dos sujeitos, dos grupos e das classes sociais, ele relata em um dos seus escritos que a filosofia da práxis nasceu de um aforismo, por um mero acaso:

[...] a filosofia da práxis for concebida como uma filosofia integral e original, que inicia uma nova fase na história e no desenvolvimento mundial do pensamento, na medida em que supera (e, superando, integra em si os seus elementos vitais) tanto o idealismo quanto o materialismo tradicional, expressões das velhas sociedades. Se a filosofia da práxis é pensada apenas como subordinada a uma outra filosofia, é impossível conceber a nova dialética, na qual, precisamente, aquela superação se efetua e se expressa (GRAMSCI, 1999, p. 143).

Nessa perspectiva entende-se que a filosofia da práxis é integral sem necessidade de complementação de outra filosofia, que a partir dela nasce um novo pensamento, pois ela é orgânica, o que nos faz pensar pelas lentes de Gramsci sobre uma filosofia em que a prática exercida pelo povo os oportuniza mudança de vida no lugar histórico onde estão inseridos.

Com essa nova filosofia, Gramsci (1999) defende uma educação para emancipação

humana, educação que se exija disciplina, um currículo que oriente e direcione a escola no trabalho para essa formação, porém são necessárias políticas educacionais pensadas nessa perspectiva.

A emancipação na perspectiva gramsciana visa à superação do senso comum, que se constitui numa concepção de mundo absorvida acriticamente, ocasional e desagregada e deveria acontecer pela filosofia da práxis. Nesse sentido, a emancipação passa pela construção de uma visão unitária do mundo e é elemento imprescindível para chegar à hegemonia (CURADO SILVA, 2008, p. 98).

Desta forma, a emancipação é vista como um passo importante em direção à hegemonia, que é a capacidade de uma classe social ou grupo social estabelecer sua liderança moral e intelectual sobre a sociedade. Para alcançar a hegemonia, é necessário que as pessoas se emancipem do senso comum, construam uma visão unitária do mundo e se engajem em um processo de transformação social e política. Isso envolve a luta contra ideologias dominantes e a busca por uma compreensão mais crítica e profunda das condições sociais.

O currículo do curso de licenciatura em Pedagogia deve ser concebido com o propósito central de proporcionar uma formação que, em primeiro lugar, assegure a emancipação no exercício da prática pedagógica, seja esta em sala de aula ou em outros contextos onde os pedagogos atuam. Isso implica na integração contínua entre a teoria e a prática. A formação inicial e continuada deve criar espaços que permitam a exploração de discussões alinhadas com as necessidades reais do grupo envolvido, levando em consideração o contexto histórico e cultural em que esse grupo está inserido. Esse processo visa a fomentar uma formação que seja crítica e emancipadora, promovida através da práxis, ou seja, não se trata de uma abordagem superficial e imediatista.

Dessa forma, a *práxis*, ou seja, a unidade teoria e prática não acontece na imediaticidade a partir de modelos e nem por meio de teorias superficiais, ou mesmo resultado de pesquisas que apenas descrevem ou confirmam a realidade. Uma práxis emancipadora só pode ser construída se a atividade for analisada e modificada em sua forma (aparência) e em seu conteúdo (essência). Refletir para conhecer a realidade não é o movimento simples de pensar sobre os problemas cotidianos, mas um devir histórico. Se sobre o real deve-se elaborar uma teoria, resultado de pesquisas, que seja capaz de acelerar seu *devenir histórico*, é porque cada indivíduo pode tornar-se intelectualmente melhor, mais qualificado (CURADO SILVA, 2008, p. 45).

No Brasil, Paulo Freire (1921-1997), se tornou um grande educador, em que suas obras o tornaram imortal pois, nos dias atuais são referenciadas cientificamente por grandes estudiosos e quando relacionado a práxis libertadora de Gramsci é possível relacionar com Freire, um grande educador e filósofo brasileiro, que de formação era advogado, enxergou na alfabetização de adultos uma maneira de oportunizar a mudança de pensamentos de uma classe que vivia subjugada e explorada, com seu trabalho de alfabetizar adultos, ele alcançou destaque

com seu método e forma de ensinar, ficou conhecido internacionalmente. Porém, com sua educação emancipadora, trouxe problemas às classes hegemônicas.

Para discutir a práxis, é preciso assumir a docência como profissão, considerando que o papel do professor é amplo e desafiador, a cada dia mais complexo pois, trabalha-se com seres humanos aos quais sofrem mudanças todos os dias a depender do movimento social e cultural. Tal tarefa exige conhecimentos específicos para a interação entre docentes e discentes porque um não existe sem o outro e nessa relação a práxis acontece, “não há docência sem discência, pois quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser” (FREIRE, 1996, p. 23-25).

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro. A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes. A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo (FREIRE, 1996, p. 23 e 24).

O ato de educar parte de uma concepção problematizadora, onde o conhecimento construído e adquirido é crítico e reflexivo. Nesta perspectiva, a educação é um ato político.

O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 12).

Na práxis, a intenção dos atos orienta os processos. O trabalho docente, precisa ser porquanto, expressão de uma educação crítica, orientada para a tomada de decisões, e o exercício da práxis pedagógica comprometida social e politicamente promove a autonomia e a emancipação.

A concepção da práxis em um sentido verdadeiramente transformador se faz necessária devido ao caráter de concreticidade frente à realidade que se apresenta no papel exercido pelos professores em relação ao que se intenta ou se pretende atingir no campo educacional, ou seja, a função docente de ensinar na e para a constituição da emancipação e autonomia (CURADO SILVA, 2015, p. 7).

Para tanto, conceber a prática indissociada da teoria não é tarefa tão fácil para formação

de professores pois, implica na recusa de visões fragmentadas tanto das disciplinas do currículo quanto da realidade. Neste sentido, o professor precisa entender que a práxis precisa ser pautada na inconclusão humana, na rigorosidade metódica e principalmente a consciência de que, se a educação é uma ação intencional, deverá estar direcionada segundo princípios éticos em favor da dignidade humana, compreendendo a realidade e primando pela transformação.

Compreende-se a práxis como atividade de conhecer/agir humana transformadora, pois é a prática eivada e nutrida de teoria e, por isso, capaz de superar os primeiros estágios do pensamento – constatação e compreensão da realidade – para constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade (CURADO SILVA, 2017a, p. 5).

Freire (1996), aborda sobre a ética, estética, competência profissional e o respeito pelos saberes dos educandos pois estes são imbuídos em suas próprias identidades culturais, relata ainda sobre a perseverança, todo este processo de construção utópica exige uma profunda perseverança para transformar as dificuldades em um campo de possibilidades, percebemos essa perseverança nas lutas de entidades contra o estado hegemônico, na luta por uma formação que possibilite toda essa reflexão.

A Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006 dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ela define os princípios gerais e as competências necessárias para a formação de professores, enfatizando a importância da articulação entre teoria e prática, bem como a compreensão das especificidades da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Também enfatiza a necessidade de uma formação que leve em consideração a diversidade, a interdisciplinaridade e a ética profissional.

A Resolução CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de graduação) de professores para a Educação Básica, incluindo o curso de Pedagogia. Ela define as competências e habilidades esperadas dos futuros pedagogos e professores, assim como as diretrizes para a organização dos currículos dos cursos de Pedagogia. Destaca a importância da formação do professor para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem e para a atuação em diferentes contextos educacionais, buscando uma formação crítica e reflexiva.

Essas resoluções desempenharam um papel crucial na orientação e regulamentação da formação de professores pedagogos no Brasil, buscando garantir a qualidade da educação e a preparação adequada dos profissionais que atuam na Educação Básica. Cada uma delas aborda

diferentes aspectos e áreas de formação, contribuindo para a construção de uma base sólida para a educação no país.

É nesse contexto que se observa a importância de uma formação de professores e pedagogos que seja crítica, reflexiva e alinhada com as demandas da sociedade. Essa formação deve promover não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também a capacidade de questionar, de adaptar-se às mudanças e de atuar de forma consciente em diferentes contextos educacionais.

As lutas de entidades e o engajamento de profissionais da educação refletem a busca por uma formação que permita a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e equitativa. A perseverança é uma aliada nesse processo, pois transformar as dificuldades em oportunidades exige determinação e comprometimento. A formação de professores pedagogos é um campo de constante evolução e desafio, no qual as resoluções e a filosofia da práxis crítico-emancipadora desempenham um papel essencial na busca por uma educação de qualidade e pela construção de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

## CAPÍTULO 2

### CAMINHOS CONSTRUÍDOS

Considerando a necessidade de traçar um panorama histórico para compreendermos as raízes do curso de Pedagogia e, assim, analisarmos os atuais documentos que regulamentam as propostas curriculares. Dessarte, este capítulo se propõe a contextualizar a criação do curso e a fornecer uma breve visão das leis que precederam as regulamentações que serão minuciosamente apresentadas e examinadas. Neste capítulo, vamos explorar a criação do curso de Pedagogia e a evolução das regulamentações ao longo do tempo, com ênfase na análise crítica das resoluções mais recentes, contextualizando-as dentro da história da educação no Brasil.

#### **2.1 AS CONSTRUÇÕES DAS REGULAMENTAÇÕES: caminhos de construção**

O documento que direciona o trabalho, o currículo a ser desenvolvido na formação de professores é uma Resolução. No contexto geral, a resolução se refere à capacidade de resolver ou encontrar soluções para problemas, conflitos ou desafios. Em contextos políticos ou organizacionais, a resolução é uma decisão formal tomada por um grupo de pessoas, muitas vezes durante uma reunião ou assembleia, para resolver uma questão específica ou aprovar uma ação.

Desta forma as resoluções que regulamentam a formação de professores são elaboradas pelo CNE – Conselho Nacional de Educação. O CNE é uma instituição presente em muitos países, incluindo o Brasil. O CNE é uma entidade responsável por assessorar o governo ou o poder executivo em questões relacionadas à educação, elaborando diretrizes e políticas educacionais, propondo normas e diretrizes para o sistema de ensino, e realizando análises e pareceres sobre temas educacionais diversos.

No contexto brasileiro, o Conselho Nacional de Educação é um órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC) e desempenha um papel fundamental na definição de políticas e diretrizes para a educação, incluindo a educação básica, a educação superior e a educação profissional. Ele é composto por membros especialistas na área educacional e tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento do sistema de ensino do país.

O atual Conselho Nacional de Educação-CNE, órgão colegiado integrante do Ministério da Educação, foi instituído pela Lei 9.131, de 25/11/95, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação (BRASIL,1995).

O CNE em diferentes países pode ter funções semelhantes, atuando como um órgão consultivo e deliberativo no que diz respeito às políticas educacionais e garantindo a qualidade e o aprimoramento do sistema educacional. A forma de conduzir a criação de um documento como uma Resolução depende dos membros que compõem este conselho, mesmo sendo composto por membros especialistas, estes podem democratizar a participação de pessoas e entidades que pesquisam também sobre o assunto que se deseja regulamentar.

As resoluções brasileiras relacionadas à formação de professores são frequentemente emitidas pelo Ministério da Educação (MEC) e por órgãos reguladores da educação. Essas resoluções geralmente estabelecem diretrizes e critérios para a formação de professores, incluindo currículos, cargas horárias, competências e habilidades esperadas, entre outros aspectos. Elas visam garantir a qualidade da formação de professores no país.

Um exemplo notável é a Resolução CNE/CP 2/2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura). Ela define as bases para a formação de professores de educação básica no Brasil. Lembrando que as resoluções podem ser atualizadas ao longo do tempo, e é importante consultar o MEC e outros órgãos reguladores da educação para obter as informações mais recentes sobre as resoluções relacionadas à formação de professores.

As resoluções são documentos oficiais que estabelecem regras, diretrizes ou decisões em um determinado contexto. No contexto brasileiro, as resoluções emitidas pelo Ministério da Educação (MEC) e por outros órgãos reguladores da educação geralmente seguem uma estrutura padrão que inclui os seguintes elementos: Título, Preâmbulo, Considerandos, Dispositivos, Decisão, Data e assinatura, Anexos, Referência se necessário. A estrutura exata de uma resolução pode variar dependendo do órgão emissor e do contexto. É importante consultar a resolução específica que você está interessado para entender sua estrutura e conteúdo detalhados.

## **2.2 O CURSO DE PEDAGOGIA: compreendendo suas origens**

A historicidade do curso de Pedagogia, data do século passado. A chamada Década de 1920, se apresenta como fundante para esse processo. Foi considerada a Década do Debate, a qual contribuiu para a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, que

influenciou diretamente na criação do curso de Pedagogia.

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional [...].(MANIFESTO, 1932, p. 59).

O primeiro curso de Pedagogia no Brasil foi criado em 1939, por meio do Decreto Lei nº 1.190 de 04 de abril, marco que traz em sua importância também a criação da Faculdade Nacional de Filosofia.

Art. 1º A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia. Serão as seguintes as suas finalidades:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino. (BRASIL, 1939).

O artigo décimo nono do Decreto de 1939 direciona as disciplinas e a duração do curso, três anos considerando somente um bacharelado:

Art. 19. O curso de pedagogia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

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

Segunda série

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

Terceira série

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

Quando criado o curso de Pedagogia, por ser um bacharelado, propunha uma formação de cunho mais geral e quem almejava uma formação com sentido na docência, cursava mais um ano do curso de didática, que regulamentava as disciplinas em seu artigo vinte.

Art. 20. O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas:

1. Didática geral.
2. Didática especial.
3. Psicologia educacional.

4. Administração escolar.
5. Fundamentos biológicos da educação.
6. Fundamentos sociológicos da educação. (BRASIL, 1939)

Os cursistas que cursavam: Psicologia Educacional; Administração Escolar; Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação na Pedagogia só necessitavam complementar com Didática Geral e Didática Especial e podiam estudar essas disciplinas concomitantemente ao curso de Pedagogia. Estes profissionais eram formados para atuarem na parte administrativa das escolas, como técnicos e lecionarem na formação de professores primários nas “Escolas Normais” eram assim chamadas as escolas que ofereciam a formação do professor. Essa formação era totalmente técnica, tanto que ficou conhecida como Modelo 3 + 1.

Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática. (SAVIANI, 2009, p. 146).

Outras vezes, essa estrutura é também referida pela fórmula (talvez, não tão popular) Licenciatura = Bacharelado + Didática. O avanço para o curso de Pedagogia nesse contexto foi de sua criação, enquanto que os retrocessos, na verdade os processos efetivados com sua criação foram de um modelo técnico que perdurou oficialmente por quase cinco décadas. Nos dias atuais acredita-se ainda numa dicotomia em que o curso de Pedagogia licenciatura saiu do 3+1, porém o 3+1 não saiu do curso de Pedagogia pois ainda temos uma clara divisão entre as disciplinas específicas e as disciplinas pedagógicas. Mesmo com algumas mudanças no currículo por meio dos Pareceres de 1962 e 1969, o modelo seguido permaneceu 3 + 1, em uma concepção técnica (KOCHHANN, 2021a).

### **2.3 A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E A LDB DE 1996: compreendendo a história**

Ao longo da história, a formação e a profissionalização do professor pedagogo sofreram algumas mudanças muitas conquistas foram alcançadas por meio de uma luta que perdura até os dias atuais, nas discussões para elaboração da constituição de 1988 os senadores e deputados constituintes sabiam que não seria nada fácil organizar leis que viessem a valorizar o trabalho do professor da educação básica, porque ao longo da história houvera todo um contexto de desvalorização desses profissionais e também porque nesse período a formação deste profissional era frágil em tempos em que eram valorizados cursos de nível superior o professor da educação básica era formado em ensino médio, nível técnico.

A Constituição Federal de 1988, do Título VIII – Da Ordem Social; Capítulo III, do artigo 205 ao artigo 214 que trata sobre educação. No artigo 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, p. 121).

O referido artigo pauta pela autonomia das universidades em todos os cursos ofertados de nível superior, porém em particular no curso de Pedagogia percebemos a importância dessa indissociabilidade. A partir da Constituição de 1988 começam os desdobramentos para construção da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atual, através da criação dos Conselhos Estaduais de Educação e do Conselho Nacional, esta lei revoga os dispositivos estabelecidos em leis anteriores e estabelece a educação em dois níveis: o nível básico (fundamental e médio) e o nível superior. Em seu Título Sexto (dos profissionais da educação) no:

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

Baseando-se no primeiro fundamento, a formação de professores pedagogos nas instituições particulares, públicas e universidades precisam garantir a associação entre teoria e prática o que embasa uma formação emancipadora, uma vez que necessita atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino, o primeiro fundamento expressa ainda sobre essa associação também nas formações continuadas. A LDB também prevê que a formação para docentes atuarem na educação básica precisa ser de nível superior.

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas cinco primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Dessa forma, para atuar na Educação Básica da Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental, a lei admite como formação mínima a formação em nível médio na modalidade Normal. Porém, somente alguns estados brasileiros ainda ofereçam esta modalidade de ensino no nível médio.

A LDB, serve de base para documentos regulamentarem a formação inicial e continuada de professores por isso com o passar do tempo ela também sofreu ajustes em seu texto. A partir da LDB o Conselho Nacional de Educação organiza documentos como as resoluções para

garantir critérios e qualidade na formação de professores, o que nos interessa saber é se de fato as últimas resoluções garantem essa qualidade.

A partir da constituição e da LDB, como características da nova democracia, a luta travada pela ANFOPE para redimensionamento das políticas educacionais, foi de extrema importância. A ANFOPE desde a sua criação em 1980, tem pautado sua luta pela constituição de políticas de formação e profissionalização docente que atuem na valorização desses profissionais, durante a sua caminhada a ANFOPE repudia todas as formas de ameaça à institucionalidade democrática e ao Estado de Direito, pelo histórico de luta e resistência ao longo de todos esses anos e com associados em todo território brasileiro esta entidade reúne várias pesquisas em seus anais que conduzem a seriedade do trabalho em representar a classe de professores.

No ano de 2005 o Conselho Nacional de Educação emitiu um parecer, CNE/CP Nº 05 de 2005 que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia:

O Conselho Nacional de Educação, em 2003, designou uma Comissão Bicameral, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de definir Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Primeiramente, tratou-se de rever as contribuições apresentadas ao CNE, ao longo dos últimos anos, por associações acadêmico-científicas, comissões e grupos de estudos que têm como objeto de investigações a Educação Básica e a formação de profissionais que nela atuam, por sindicatos e entidades estudantis que congregam os que são partícipes diretos na implementação da política nacional de formação desses profissionais e de valorização do magistério, assim como individualmente por estudantes e professores do curso de Pedagogia. (BRASIL, 2005)

O Conselho procurou democratizar a formulação do documento ouvindo os movimentos, os estudos realizados anteriormente e levando em consideração esse material de ampla participação, nesse parecer já apresentava um esboço da Resolução de 2006, levaram também em conta a legislação pertinente:

- Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, art. 205;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), arts. 3º, inciso VII, 9º, 13, 43, 61, 62, 64, 65 e 67;
- Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), especialmente em seu item IV, Magistério na Educação Básica, que define as diretrizes, os objetivos e metas, relativas à formação profissional inicial para docentes da Educação Básica;
- Parecer CNE/CP nº 9/2001, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer CNE/CP nº 27/2001, que dá nova redação ao item 3.6, alínea “c”, do Parecer CNE/CP nº 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

- Parecer CNE/CP nº 28/2001 que dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/CP nº 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior. (BRASIL, 2005)

O avanço para o Curso de Pedagogia nesse contexto foi a construção democrática do documento regulamentador oportunizando a participação de Associações, Estudantes do Curso, Professores da Educação Básica, Pesquisadores sobre Educação Básica e Formação de Professores.

#### **2.4 A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006: instituindo a pedagogia**

O campo de formação inicial para professores pedagogos buscou mudanças na elaboração e efetivação da Resolução CNE/CP Nº 1 de 2006, superando as concepções que restringem a formação e atuação docente, com quebras de paradigmas no tocante a formação também para espaços não escolares:

De fato, vem se acentuando o poder pedagógico de vários agentes educativos formais e não-formais. Ocorrem ações pedagógicas não apenas na família, na escola, mas também nos meios de comunicação, nos movimentos sociais e outros grupos humanos organizados, em instituições não-escolares (LIBÂNEO, 2007, p. 27).

A Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de 2006 “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura” (BRASIL, 2006, p. 01), a qual foi sancionada após mais de uma década de discussões envolvendo várias instituições, inclusive a ANFOPE. Essa Resolução regulamenta a formação do pedagogo para o trabalho não somente em sala de aula como professor, mas em outras áreas, em que o conhecimento pedagógico pode ser aplicado, ou seja, em espaços escolares e não escolares.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 01).

Destarte, o pedagogo teria como base de formação à docência, enquanto ação educativa e processo pedagógico, que sendo metódico e intencional, pode ser efetivado na ação do professor, do gestor e do pesquisador, conforme Art. 2º, em seu parágrafo primeiro, da referida Resolução.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p. 01).

Concernente a essa questão, é possível dizer que a docência representada pela ação do professor, do gestor e do pesquisador, se pauta em estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, os quais não se limitam a efetivação ao espaço sala de aula, podendo abranger espaços não escolares, conforme Art. 2º, em seu parágrafo segundo, da referida Resolução.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, a cultura (BRASIL, 2006, p. 01).

A Resolução não lista quais as áreas que são consideradas como espaços não escolares. Pela leitura simplista e dedutiva, todo espaço que não é uma escola, pode vir a ser considerado como não escolar. O Art. 9º, regulamenta a formação de pedagogo para trabalhar em espaços não escolares, por ser um espaço que é previsto conhecimento pedagógico, visto todo espaço não escolar, ser um espaço social.

Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão ser estruturados com base nesta Resolução (BRASIL, 2006).

Nessa conjuntura é possível apresentar algumas áreas não escolares, que podem requisitar conhecimentos pedagógicos, tais sejam: hospitais, empresas, programas sociais que não estejam sob regulamentação do Ministério da Educação como: CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), CREAS (Centro de Referência Especializado em Assistência Social) e ONGs, entre outros.

Libâneo apresenta um conceito de Pedagogia que agrega o trabalho do pedagogo nos espaços não escolares “Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana.” (LIBÂNEO, 2007, p. 30).

Para conciliar essa abordagem com a atuação do pedagogo em espaços não escolares, é

essencial reconhecer que a educação não se limita à sala de aula. O pedagogo pode desempenhar um papel significativo na orientação de processos educativos em contextos diversos, como empresas, organizações não governamentais, hospitais e outros ambientes.

A chave para essa conciliação está em compreender que o pedagogo é um profissional capacitado para compreender os processos de aprendizagem, desenvolvimento e formação, independentemente do local em que ocorram. A prática pedagógica pode ser aplicada de forma flexível, adaptando-se às necessidades específicas de cada contexto.

Nesses espaços, denominados de espaços não escolares, ou espaços onde se requer conhecimentos pedagógicos, o pedagogo pode desenvolver atividades pedagógicas e avaliativas, bem como de planejamento e coordenação de equipes. Cada espaço tem sua especificidade e, portanto, ações pedagógicas específicas (KOCHHANN, 2021a).

A Resolução, em seu artigo 7º institui a carga horária do curso que deve ser de no mínimo 3.200 horas, conforme Quadro n. 3.

Quadro n. 3 – Divisão da carga horária do curso de Pedagogia

<b>Carga Horária</b>	<b>Atividade</b>
2.800 horas	atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
300 horas	dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
100 horas	atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Fonte: Brasil (2006)

A carga horária do curso de Pedagogia regulamenta horas para atividades formativas que possibilitem uma sólida formação teórico-prática, bem como atividades vinculadas a pesquisa, extensão e monitoria. Além disso regulamenta trezentas horas dedicadas ao Estágio Supervisionado, sendo prioritariamente e não obrigatoriamente, na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa questão apresenta a possibilidade de elaboração de um currículo que contemple o estágio supervisionado para espaços não escolares.

A referida Resolução também garante o direito dos pedagogos de realizarem o trabalho pedagógico de gestão dentro da escola, como diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores e outros, sem a necessidade de cursar uma pós-graduação pois, conta com uma gama de conhecimentos teóricos e práticos, que o forma para tal atividade.

O avanço para o curso de Pedagogia nesse contexto foi de sua institucionalização pela Resolução CNE/CP Nº 1 de 2006, a qual prima por uma formação inicial de domínio teórico-

prático para atuação como professor, gestor e pesquisador, em espaços escolares e onde requeira conhecimentos pedagógicos, entendidos como não-escolares. Enquanto que os retrocessos, na verdade fragilidade é que a Resolução não listar os chamados espaços não-escolares. Apesar da Resolução não listar quais seriam os espaços não-escolares é possível inferir que são os espaços não identificados como escolares.

## **2.5 A RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015: consolidando a licenciatura**

A Resolução CNE/CP Nº 2 de 1º de julho de 2015 “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.” (BRASIL, 2015, p. 01), a qual teve uma elaboração colaborativa contando com a participação de vários atores governamentais e não governamentais. Governamentais como Conselho Nacional de Educação, Secretaria do Ministério de Educação, CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, além de profissionais da educação. Não governamentais como ANFOPE, ENDIPE, ANPED e outras, enquanto representação de Grupos de Estudos e Pesquisas, entidades sindicais, movimentos sociais e outros.

A referida Resolução se estruturou pelas deliberações da Conferência Nacional de Educação Básica, Conferência Nacional de Educação, que foi de 2010 a 2014 e ao Plano Nacional de Educação, elaborado em 2014, atendendo especialmente as metas de 15 a 18, que dizem respeito a valorização profissional dos profissionais da educação.

Já nas considerações que é um texto preliminar, antes de iniciar os capítulos pois foi assim dividida, conseguimos caracterizar as prioridades advindas do texto como:

- I - Reconhecimento da complexidade da educação de modo geral;
- II - Superação da fragmentação dos regimes: federal, estadual e municipal;
- III – Igualdade de condições ao acesso e permanência na escola, reconhecimento da existência do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, valorização à tolerância;
- IV – Cumprimento estratégico na organização e gestão de projetos para formação nas diferentes etapas;
- V – Articulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em nível superior com as Diretrizes curriculares Nacionais para Educação Básica;
- VI – Explicitação dos princípios norteadores para formação inicial e continuada: sólida

formação teórica e interdisciplinar, unidade teoria-prática, trabalho coletivo e interdisciplinar, compromisso social e valorização do profissional da educação, gestão democrática, avaliação e regulação dos cursos de formação;

VII – Articulação da graduação e a pós-graduação como princípio pedagógico essencial;

VIII – Observação da docência como ação educativa intencional e com uso de conhecimentos específicos;

IX – Visualização do currículo como conjunto de valores que promovem a construção da identidade sociocultural;

X – Percepção do sujeito como aquele que dá vida ao currículo;

XI – Reconhecimento da educação como direito fundamental;

XII – Reconhecimento da valorização profissional;

XIII – Reflexão do trabalho coletivo enquanto político-pedagógico com importância no planejamento sistemático e integrado.

No Capítulo I - Das disposições Gerais, a resolução trata sobre efetivar a importância das instituições que oferecem a formação inicial e continuada de professores seguir as normas do documento:

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos 3 programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam. (BRASIL, 2015, p. 02).

O texto traz, na cláusula 2ª a importância do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) estarem composto na documentação das instituições com uma proposta articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

No Artigo 3º, cláusula 4ª caracteriza quais são os profissionais do magistério:

§ 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 2015, p. 04)

Nesta cláusula vemos a caracterização mesmo do profissional do magistério como docente não caracterizando o trabalho do pedagogo no espaço não escolar, a referida Resolução

deixa explícito a questão da elaboração dos projetos de formação dos licenciados e, portanto, dos pedagogos, quanto a contemplar uma formação sólida em teoria e de maneira interdisciplinar, além de questões mais amplas que favorecem uma formação histórica-social, rumo a emancipação dos sujeitos.

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar: I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente; III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido; IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos; V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras); VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2015, p. 05).

Quanto a formação continuada, no parágrafo único deste capítulo, fica clara a preocupação com as propostas e ofertas desses cursos para que não sejam meras oficinas, mas que possam articular entre ensino e pesquisa trazendo um padrão de qualidade acadêmica:

Parágrafo único. Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o plano institucional, o projeto político-pedagógico e o projeto pedagógico de formação continuada (BRASIL, 2015, p.05).

No Capítulo II – Formação dos Profissionais do Magistério para Educação Básica: Base Comum Nacional, prevê uma formação pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, sobre o reconhecimento da especificidade do trabalho do professor pedagogo que conduz a práxis, assim a resolução traz maneiras de se conduzir os acadêmicos.

No Capítulo III – Do (a) Egresso (a) da Formação Inicial e Continuada, a Resolução prevê que estes, deverão possuir informações e habilidades teóricas e práticas onde a consolidação dessas habilidades se dê na prática do trabalho realizado e “fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.” (BRASIL, 2015, p. 07)

No Capítulo IV – Da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior, traz a compreensão do que seria o curso em nível superior:

Art. 9º Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: I - cursos de graduação de licenciatura; II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III - cursos de segunda licenciatura (BRASIL, 2015, p. 08).

Ainda neste capítulo, no artigo 12º o texto prevê a constituição de três núcleos: Núcleos de estudos de formação geral; Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional; e, Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular. (BRASIL, 2015).

No Capítulo V – Da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior: Estrutura e currículo, nesta Resolução a carga horária do curso continua sendo a mesma da Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de 2006 de 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico específica que estas horas precisam ser distribuídas no mínimo em oito semestres letivos, quatro anos, conforme Quadro n. 4.

Quadro n. 4 – Divisão da carga horária do curso de Pedagogia segundo Resolução CNE/CP Nº 2 de 2015

<b>Carga Horária</b>	<b>Atividade</b>
400 horas	Prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo
400 horas	Estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se fôrem o caso, conforme o projeto de curso da instituição
2.200 horas	Dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição.
200 horas	De atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência da extensão e da monitoria entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

Fonte: Brasil (2015)

Desta forma, esta Resolução prevê três frentes formativas. A primeira sendo para formação inicial em licenciatura com 3.200 horas, delimitada no quadro acima, a segunda prevê no mínimo 1.000 horas, para cursos de formação pedagógica e segunda licenciatura. A terceira também prevê no mínimo 1.000 horas para a complementação pedagógica para quem não possui licenciatura.

No Capítulo VI – Da Formação Continuada do Profissionais do Magistério:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p. 13).

Neste artigo, fica bem claro a concepção de formação continuada, como ela acontece e em quais espaços, e objetiva a ação com finalidade reflexiva sobre a prática educacional.

No Capítulo VII – Dos Profissionais do Magistério e Sua Valorização a referida Resolução aborda planos de cargos e salários, conquistas adquiridas ao longo da história da profissionalização docente. A mesma firma-se na liberdade para construção de uma proposta de formação profissional embasada nas condições políticas, sociais e culturais do local, em que a instituição está inserida, advogando para a importância das licenciaturas como eixo de formação central. Para os critérios de remuneração dos profissionais do magistério, a resolução traz a luz outras leis que embasam tal perspectiva de valorização:

Art. 20. Os critérios para a remuneração dos profissionais do magistério público devem se pautar nos preceitos da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional, e no artigo 22 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que dispõe sobre a parcela da verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb), destinada ao pagamento dos profissionais do magistério, bem como no artigo 69 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define os percentuais mínimos de investimento dos entes federados na educação, em consonância com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2015, p. 16)

No tocante a formação do pedagogo, essa Resolução apresenta direcionamento em complementariedade a Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de 2006. Contudo, é uma Resolução bem elaborada que em seu texto de acordo com a organização dos capítulos procura atender as necessidades e especificidades da formação de professores, tanto inicial quanto continuada. É possível dizer que os avanços, nesse contexto, é a continuidade e complementariedade a Resolução anterior levando em consideração a participação democrática, desta forma não houve retrocessos. Isso indica que as mudanças não foram radicais ou disruptivas em relação ao sistema educacional. Ainda, há um compromisso com a inclusão de múltiplos atores na definição e implementação de políticas educacionais.

## **2.6 A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019: questionada na formação inicial**

A Resolução CNE/CP Nº 2 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)”, que entra em vigor para substituir a Resolução de 2015 e para regulamentar a implementação da BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019, p. 01).

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 (BRASIL, 2019, p. 02).

Esta, em seu texto preliminar, começa considerando o parágrafo 8º do artigo 62 (sessenta e dois) da LDB, que foi alterado em 2017 pela lei nº 13.415 (treze mil, quatrocentos e quinze), que em seu artigo 11 (onze), estabelece o tempo de dois anos para adequação do currículo no curso de formação de professores oferecidos por universidades públicas e instituições privadas. Fica claro que, o que sustenta a elaboração desta Resolução é uma lei atual onde já se havia destituído no cenário político, a democratização no ensino brasileiro, a construção coletiva de entidades estava sendo desmoronada.

No Capítulo I – Do objeto, a resolução trata sobre instituir a BNC – Formação tendo como referência a BNCC, documento que é passível de mudanças, pressupões o desenvolvimento de competências previstas no atual documento:

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 (BRASIL, 2019, p. 02).

Em seu texto, essas competências se referem a três dimensões ditas fundamentais: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional:

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional.

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;

II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;

III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e

IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;

II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;

III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e

IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;

II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o

princípio de que todos são capazes de aprender;  
 III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e  
 IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (BRASIL, 2019, p. 2).

No Capítulo II – Dos fundamentos e da política de formação docente, em seu artigo, 5º apresenta três fundamentos e um parágrafo único que fala ainda sobre competências de trabalhos, no artigo 6º apresenta dez princípios que se colocam como relevantes, porém atrelados a Base Nacional Comum Curricular.

No Capítulo III – Da organização curricular dos cursos superiores para a formação docente, traz ainda princípios norteadores prescritos na Base Nacional Comum Curricular e fundamentos pedagógicos atividades didático-metodológicas alinhadas com a BNCC.

No Capítulo IV – Dos cursos de licenciatura, procura organizar em três grupos a referida carga horária que continua com a mesma quantidade de horas das Resoluções de 2006 e de 2015, porém assim dividida, conforme Quadro n. 5:

Quadro n. 5 – Divisão da carga horária do curso de Pedagogia segundo Resolução CNE/CP Nº 2 de 2019

<b>Grupos e Carga Horária</b>	<b>Atividade</b>
Grupo I 800 horas	Para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.
Grupo II 1.600 horas	Para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.
Grupo III 800 horas	Prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

Fonte: Brasil (2019)

As 800 (oitocentas) horas do Grupo I devem tratar das seguintes temáticas: Currículo e seus marcos legais; Didática e seus fundamentos; Metodologias, práticas de ensino; Gestão Escolar; Conceitos Básicos da Educação Especial; Interpretação e utilização dos dados das avaliações externas; Desenvolvimento acadêmico; Conhecimentos na resolução de conflitos baseando-se na cultura da escola onde está inserido; Conhecimento das vertentes teóricas; Conhecimento de como as pessoas aprendem; Entendimento sobre o sistema educacional brasileiro e compreensão dos contextos socioculturais, estas temáticas segundo a resolução devem ser estudadas desde o primeiro ano da licenciatura.

As 1.600 (mil e seissentas) horas do Grupo II devem se efetivar na especificação de conteúdos segundo a área de atuação que se pretende atuar como: Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, devendo se efetivar a partir do segundo ano do curso. As oitocentas horas do Grupo III devem ser divididas, 400 (quatrocentas) horas dedicadas a estágio supervisionado em ambientes de ensino aprendizagem e as outras 400 (quatrocentas) horas distribuídas ao longo do curso entre atividades do Grupo I e do Grupo II. Dessa forma, percebe-se que a formação para pedagogos/professores para os espaços não escolares ficou sem espaço de discussão nesta Resolução, que dividiu a carga horária toda praticamente na formação docente para atuação em sala de aula.

No Capítulo V – Da formação em segunda licenciatura, a Resolução organiza-se da seguinte forma, conforme Quadro n. 6.

Quadro n. 6 – Divisão da carga horária do curso de Pedagogia para segunda licenciatura, segundo Resolução CNE/CP Nº 2 de 2019

<b>Grupos e Carga Horária</b>	<b>Atividade</b>
Grupo I 560 horas	Para o conhecimento pedagógico dos conteúdos específicos da área do conhecimento ou componente curricular, se a segunda licenciatura corresponder à área diversa da formação original.
Grupo II 360 horas	Se a segunda licenciatura corresponder à mesma área da formação original.
Grupo III 200 horas	Para a prática pedagógica na área ou no componente curricular, que devem ser adicionais àquelas dos Grupos I e II.

Fonte: Brasil (2019)

No Capítulo VI – Da Formação pedagógica para graduados, a Resolução organiza-se da seguinte forma, conforme Quadro n. 7.

Quadro n. 7 – Divisão da carga horária do curso de Pedagogia para graduados, segundo Resolução CNE/CP Nº 2 de 2019

<b>Grupos e Carga Horária</b>	<b>Atividade</b>
Grupo I 360 horas	Para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação, instituída por esta Resolução.
Grupo II 400 horas	Para a prática pedagógica na área ou no componente curricular.

Fonte: Brasil (2019)

O Capítulo divide em dois grupos com carga horária total de 760 (setessentas e sessenta) horas, com o trabalho docente trazendo toda sua complexibilidade não podemos deixar de ressaltar que torna-se preocupante a carga horária para quem faz a segunda graduação, neste

contexto avaliamos o trabalho docente como um trabalho que não exige a complexidade do trabalho docente.

No Capítulo VII – Da formação para atividades pedagógicas e de gestão, encontramos o texto que enfatiza a formação de profissionais da educação não somente em sala de aula, porém um texto curto que não especifica e nem orienta esse tipo de formação, porém afirma que este pode-se dar durante as 3.600 (três mil e seissentas) horas do curso de pedagogia, ficando a cargo da organização de cada IES – Instituição de Ensino Superior.

No Capítulo VIII – Do processo avaliativo interno e externo, quanto as avaliações internas a resolução orienta que seja um processo contínuo e de recursos a escolha das IES (Instituições de Ensino Superior), que deve oferecer formas de avaliações onde motivem a produção científica dos estudantes. Quanto as avaliações externas o órgão competente precisa se antetar para avaliar o desenvolvimento das competências previstas para formação de professores segundo a BNC – Formação.

No Capítulo IX – Das disposições transitórias e finais, fixa o prazo de dois anos a partir da sua publicação para a implementação da resolução segundo todo seu texto, sua publicação revoga a Resolução CNE/CP Nº 2 de 1º julho 2015.

No tocante a formação do pedagogo a referida Resolução apresenta três dimensões fundamentais ao qual é embasada: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional (BRASIL, 2019), ou seja, dimensões que não pautam e embasam o trabalho do pedagogo em espaços não-escolar. Tais dimensões restringem e simplificam o trabalho do professor trazendo uma formação comprometida em desenvolver competências ligadas ao trabalho meramente técnico, algumas das fragilidades anunciadas, contrapondo a Resolução de 2006 e 2015.

Tais alterações propostas, por essa Resolução, afetaram a concepção de conhecimento crítico e emancipador, trazendo fragilidades, que na análise crítica de autores, fomenta a formação técnica e não a emancipadora, fomentando a perspectiva da racionalidade técnica do saber fazer, como base da docência. Essa formação crítica e emancipada é um vir a ser da práxis, enquanto unidade teoria e prática (CURADO SILVA, 2018).

Assim, é possível dizer que não houveram avanços, nesse contexto, já os retrocessos observados são o reducionismo em capacitar o professor para desenvolver o currículo da Educação Básica direcionada pela Base Nacional Comum Curricular, destinando para este estudo 1.600 (mil e seissentas) horas, metade da carga horária do curso, desviando as horas aulas que poderiam ser utilizadas para as disciplinas que fundamentam a educação. A carga

horária para a segunda graduação que regrediu de 1000 (mil) horas para somente 720 (setessentas e vinte) horas, ou seja desmerecendo o curso de Pedagogia em detrimento a outros.

Com uma carga horária reduzida, os futuros professores pedagogos podem não ter a oportunidade de explorar profundamente os conceitos e as práticas educacionais necessárias para atender às demandas da Educação Básica. Isso pode limitar a sua capacidade de compreender e responder de forma eficaz às diversas necessidades dos alunos. A formação de professores pedagogos deve incluir estratégias para lidar com a diversidade de alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, diferentes origens culturais e socioeconômicas. Com uma carga horária reduzida, pode haver uma falta de preparação adequada para atender a essa diversidade. A redução da carga horária para a segunda graduação em Pedagogia pode ser percebida como um sinal de desvalorização da profissão pedagógica. Isso pode desencorajar indivíduos a escolherem a pedagogia como carreira e contribuir para a escassez de professores qualificados.

A formação de professores desempenha um papel fundamental na qualidade da educação. Uma formação inadequada ou insuficiente pode comprometer a capacidade dos professores de proporcionar uma educação de qualidade aos alunos. Ainda, os professores pedagogos podem não ter a oportunidade de desenvolver plenamente suas habilidades profissionais, como planejamento de aulas, avaliação, mediação de conflitos e trabalho em equipe.

Essas preocupações são importantes e refletem as discussões em andamento sobre a qualidade da formação de professores no Brasil. A alocação de uma grande parte da carga horária para o estudo da BNCC pode ser vista como uma mudança que limita a amplitude da formação dos futuros professores. Além disso, a redução da carga horária para a segunda graduação em Pedagogia pode ser percebida como um sinal de desvalorização da profissão pedagógica. E, principalmente reduzir a formação do pedagogo como professor de sala de aula.

## **2.7 A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020: questionada na formação continuada**

A Resolução CNE/CP Nº 1 de 2020 “Define os parâmetros para formação continuada de professores – BNC-Formação Continuada”, regulamenta a formação continuada, reforça questões postas na Resolução CNE/CP nº 02 de 20 de dezembro de 2019 pois, não difere seus objetivos que trata da formação inicial que traz uma mudança drástica na concepção de formação de professores. Em seu parágrafo único apresenta com veemência a formação

pela/para/por competência. Eis questões que precisam ser consideradas quando se analisa uma formação para emancipação.

Parágrafo único. Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes (BRASIL, 2020, p. 05).

A referida Resolução traz um texto básico, referente a meta 16 do Plano Nacional de Educação em suas considerações iniciais falando sobre a porcentagem de formar em pós-graduação, sendo 50% dos professores de Educação Básica e sobre o regime de colaboração entre Governo Federal, Estado e Municípios.

No Capítulo I – Do objeto, no 1º artigo, deixa claro em seu texto que a formação continuada em todos os níveis deve ser regulamentada por esta proposta:

Art. 1º A presente Resolução dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores, que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), constante do Anexo desta Resolução, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2020, p. 01)

Colocando para referenciar as propostas de formação continuada a implantação da BNCC e assim como na Resolução CNE/CP de 20 de dezembro de 2019, colocando as três dimensões como fundamentais para o bom desenvolvimento da Docência: “I – conhecimento profissional; II – prática profissional; e III – engajamento profissional.” (BRASIL, 2020). Os formuladores dessa Resolução e os apoiadores dela, acreditam que com o desenvolvimento das competências previstas na Resolução de 2019 os professores, possam promover aos seus educando “aprendizado de qualidade.”

No Capítulo II – Da política de formação continuada de professores, o texto inicia trazendo a importância da formação continuada como um fator importante para profissionalização docente porém ao final do artigo 4º enfatiza que o professor necessita preparar o educando para o desenvolvimento social porém ser preparado para o mercado de trabalho, educação movida pelo capitalismo: “Assim, uma casa poderia ser parte do capital de uma pessoa, ou mesmo um conhecimento especializado que lhe permitisse obter maior renda (capital humano).” (BOTTOMORE, 1983, p. 78).

O artigo 5º traz os princípios que norteiam a formação continuada: respeito aos fundamentos e objetivos da Constituição Federal no tocante a formação de professores;

Reconhecimento e valorização das instituições de Educação Básica; Constante colaboração entre os entes federados ao cumprimento das políticas de formação continuada; Reconhecimento e valorização dos docentes como principais responsáveis pela aprendizagem; reconhecimento e valorização do direito a aprendizagem por parte da criança; Submissão a atuação profissional a sólidos valores éticos e profissionais; Reconhecimento a participação familiar na escola; e Reconhecimento e valorização das contribuições de todos os profissionais.

O artigo 6º baseia-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial de professores pedagogos para escrever os fundamentos pedagógicos para formação continuada:

1. Reconhecimento das instituições de ensino básicas como contexto preferencial para formação continuada;
2. Desenvolvimento das competências e habilidades de compreensão, interpretação e produção de textos;
3. Desenvolvimento permanente das competências e habilidades de raciocínio lógico-matemático;
4. Desenvolvimento permanente tanto do conhecimento dos conceitos, quanto do conhecimento sobre a lógica curricular;
5. Atualização permanente quanto à produção científica sobre como os alunos aprendem;
6. Desenvolvimento permanente da capacidade de monitoramento do aprendizado próprio e dos alunos;
7. Desenvolvimento de capacidade gestora (gestão inclusiva e democrática) de equipes;
8. Desenvolvimento pessoal e profissional integral dos docentes e das equipes pedagógicas;
9. Fortalecimento permanente da interdependência entre ensino e pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem.

O parágrafo único refere-se como o regime de colaboração precisa acontecer:

Parágrafo único. No referente ao regime de colaboração, como estratégia e prática formativa, devem ser estimulados o intercâmbio e a cooperação horizontal entre diferentes escolas, redes escolares, instituições e sistemas de ensino, promovendo o fortalecimento do regime de colaboração, inclusive mediante, entre outros, o modelo de Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE), em conformidade com o § 7º do artigo 7º da Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2019, p. 05)

O artigo 7º enfoca a eficácia da formação continuada com as seguintes características: “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica” (BRASIL, 2020, p. 05) e conceitua cada uma dessas características que trazem uma centralidade no desenvolvimento de competências e habilidades.

O artigo 8º entendemos que o texto trata da especificidade das modalidades: Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional e Educação de Jovens e Adultos e que estas precisam atentar-se para documentações regulamentadores do Conselho Nacional de Educação e da Resolução posta.

O Capítulo III – Dos Cursos e Programas para a Formação Continuada para Professores, dá flexibilidade quanto a organização da proposta em presencial, semipresencial, a distância, de forma híbrida ou por outras estratégias conforme a necessidade do programa ou projeto de formação continuada.

O Capítulo IV – Da Formação ao Longo da Vida, essas políticas devem levar em consideração a real necessidade da instituição de Educação Básica, com ações diversificadas planejadas para uma aprendizagem significativa, ao longo da vida profissional e contextualizadas com a necessidade que cada etapa de ensino, este espaço deve proporcionar atividades conjuntas com colegas de trabalho e deve ser feita através de um tutor que tenha experiência nas temáticas propostas.

O Capítulo V – Das Disposições Finais, estes artigos finais, artigos 15 e 16 estabelecem que esta Resolução com seu anexo BNC – Formação Continuada entra em vigor no prazo de dois anos após a data de publicação.

É possível dizer que não houveram avanços, nesse contexto, e como retrocessos percebemos que esta Resolução foi separada da Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019 porém traz o texto arraigado de tudo da Resolução de formação inicial inclusive tratando a Base Nacional Comum Curricular como direcionamento de planejamento para tais formações.

## CAPÍTULO 3

### A CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA: caminhos analisados

No intuito de apresentar a compressão dos representantes da ANFOPE que participaram da presente pesquisa, aplicou-se um questionário misto para coleta de dados e na fase de análise dos dados elaborou-se quadros, seguindo os eixos propostos no questionário. O questionário foi dividido em eixos. O primeiro eixo foi sobre a identificação do representante, contendo 4 (quatro) questões, sendo 2 (duas) fechadas e 2 (duas) abertas. O segundo eixo foi sobre as legislações, contendo 6 (seis) questões abertas. O terceiro eixo foi sobre formação inicial e continuada, contendo 4 (quatro) questões abertas. O quarto eixo foi sobre epistemologia da práxis, contendo 2 (duas) questões abertas.

#### 3.1 A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS: primeiros caminhos analisados

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) é uma entidade brasileira que surgiu em 1980. Ela representa um espaço de articulação entre grupos de pesquisa e programas de pós-graduação em Educação, voltados para a formação de profissionais da educação básica. A ANFOPE tem o intuito de contribuir para a formulação e implementação de políticas de formação docente no Brasil, visando uma educação de qualidade (ANFOPE, 2016).

A iniciativa para a criação da ANFOPE partiu de um grupo de pesquisadores e educadores preocupados com a formação de profissionais para a educação básica no Brasil. Eles viam a necessidade de uma entidade que pudesse articular as ações e pesquisas voltadas para a formação dos docentes, contribuindo para o aprimoramento da qualidade da educação. Dessa forma, foram realizadas reuniões e debates que culminaram na fundação da ANFOPE, consolidando um espaço de diálogo e cooperação entre instituições de ensino superior e pesquisadores engajados na melhoria da formação de professores. A associação se tornou uma referência na discussão de políticas e práticas para a formação docente no Brasil (ANFOPE, 2016).

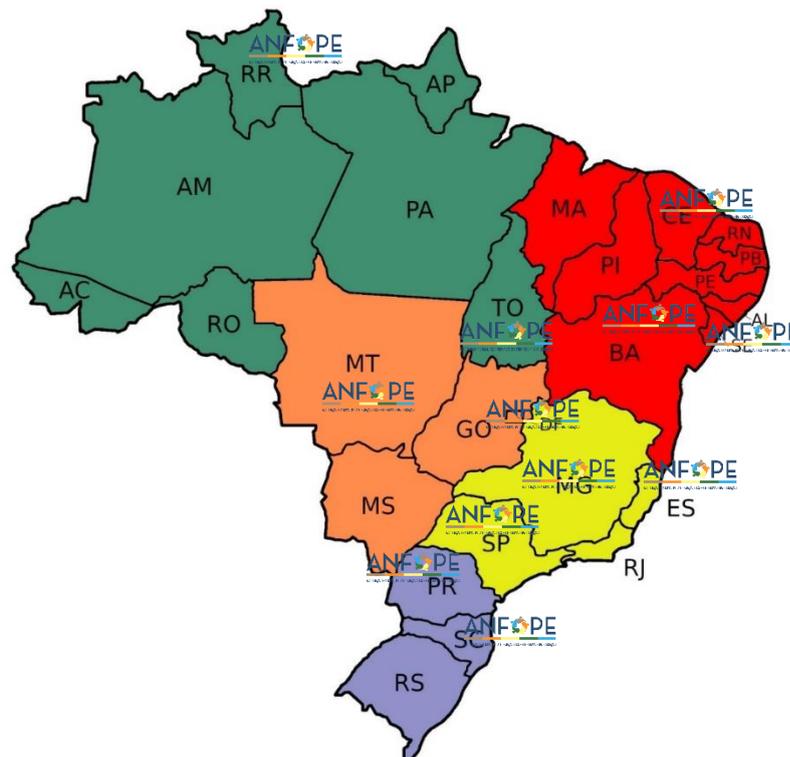
Essa associação tem desempenhado um papel importante na discussão e proposição de políticas e práticas relacionadas à formação de professores, promovendo diálogos entre universidades, instituições educacionais e órgãos governamentais, além de estimular a produção acadêmica na área de formação de professores.

A cada dois anos a ANFOPE renova seus representantes estaduais, os quais tem por

princípio a luta em defesa dos profissionais da educação. No biênio 2021 – 2022, estiveram a frente da ANFOPE representantes que foram convidados à participarem dessa pesquisa. A ANFOPE tem 27 (vinte e sete) representantes, sendo 1 de cada estado e mais do Distrito Federal. Fora solicitado à Presidente da ANFOPE da época, a lista com os nomes e contatos dos representantes.

A par do recebimento, foi enviado por Whatsapp o link do questionário misto, elaborado pelo google forms, que continha 2 (duas) questões fechadas e 14 (quatorze) abertas. Na mensagem foi explicado o motivo da pesquisa e demais detalhes, solicitando que os mesmos respondessem em um prazo de até 15 dias. Dos 27 (vinte e sete) questionários enviados, foi recebida devolutiva de 9 (nove), representando os estados que a Figura n. 1 ilustra.

Figura n. 1 – Estados participantes da pesquisa

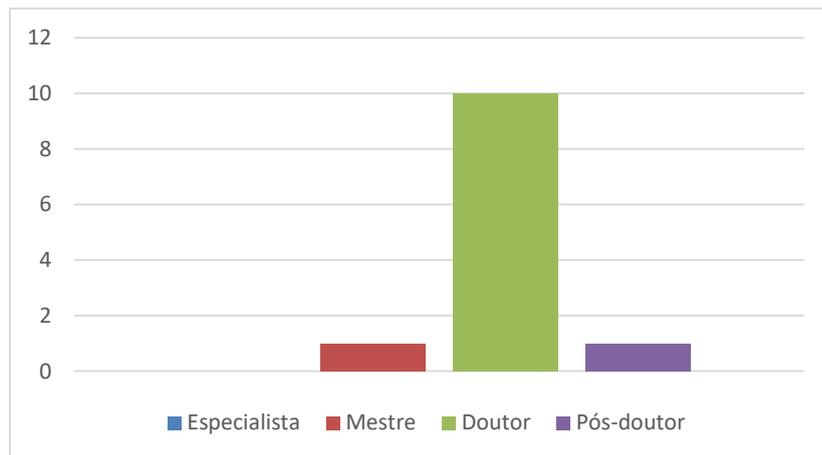


Fonte: Infoescola, 2023.

No eixo identificação apresenta-se o perfil dos representantes de 12 (doze) estados que participam da pesquisa. Quanto a maior formação dos representantes, evidencia-se que 83,3% são doutores, conforme Gráfico n. 1, o que denota um alto nível de qualificação acadêmica e especialização entre os representantes dos 12 (doze) estados que participam da pesquisa. Indica que a maioria dos representantes da ANFOPE possui um alto grau de especialização e

experiência acadêmica, o que pode influenciar nas políticas e práticas relacionadas à formação de profissionais da educação que a associação advoga. A presença significativa de doutores pode sinalizar um compromisso com a excelência na formação de professores e na promoção de políticas educacionais embasadas em pesquisa e conhecimento avançado.

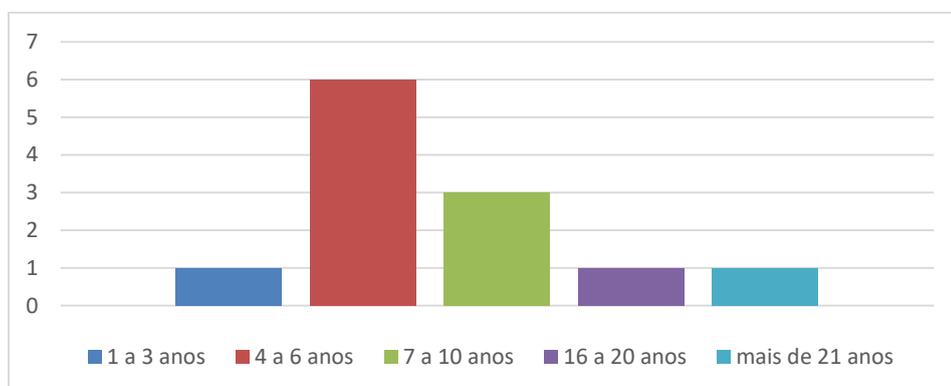
Gráfico n. 1 – Formação dos representantes



Fonte: Questionários (2023)

Quanto ao tempo que é associado a ANFOPE, os representantes responderam que em sua maioria estão entre 4 a 10 anos, conforme Gráfico n. 2, o que denota um compromisso duradouro com os objetivos, atividades e valores da ANFOPE, o que é positivo para a estabilidade e o crescimento da associação. Também pode indicar uma considerável experiência acumulada entre esses membros, podendo contribuir para uma melhor compreensão do real concreto perante as multidimensionalidades, contradições e desafios relacionados à formação dos profissionais da educação no Brasil.

Gráfico n. 2 – Temporalidade



Fonte: Questionários (2023)

No intuito de alcançar os objetivos empíricos dessa pesquisa, após a coleta de dados, passou-se ao procedimento de tratamento e para tal, elaborou-se quadros, seguindo a análise temática (GIL, 2002). A análise temática se pauta em uma abordagem utilizada na pesquisa qualitativa, para analisar e interpretar dados textuais de forma organizada e sistemática. Essa abordagem permite identificar padrões, temas e significados subjacentes nos dados coletados, os quais podem não estar expressamente apresentados.

Na análise temática de Gil (2002), os dados coletados são organizados, codificados e categorizados em temas relevantes ou de significação. Essa abordagem possibilita uma análise robusta e estruturada, permitindo extrair elementos significativos dos dados coletados e possibilitando uma base sólida para as conclusões da pesquisa.

Foi questionado sobre o sentido de ser da ANFOPE na concepção dos representantes, conforme apresenta o Quadro n. 8.

Quadro n. 8 - Sentido da ANFOPE

<b>Estado que Representa</b>	<b>O que falou</b>	<b>Significação da essência da fala</b>
Paraná	Estar presente na luta política e acadêmica na área de formação de professores <i>(SIC)</i>	Luta política
São Paulo	A Anfope é uma instituição que agrega educadores e profissionais da educação que têm responsabilidade com a educação pública. <i>(SIC)</i>	Comprometimento
Minas Gerais	Ser associada representa habitar um espaço de luta coletiva, em minha área de formação e profissional. <i>(SIC)</i>	Luta do coletivo
Roraima	É uma Entidade que defende um projeto de formação de professores na perspectiva crítica emancipatória e democrática, contribuindo para melhorar a educação pública e laica. <i>(SIC)</i>	Formação emancipadora
Distrito Federal	Lutar por uma formação inicial e continuada que seja coerente com uma sociedade justa, democrática e inclusiva. <i>(SIC)</i>	Luta social
Tocantins	Estar organizado enquanto trabalhador do ensino e da pesquisa em defesa de uma formação de professores socialmente referenciada na cultura do povo brasileiro e de nossa soberania, em defesa de uma formação crítica. <i>(SIC)</i>	Luta para formação crítica
Mato Grosso	Estar na ANFOPE nos permite pensar a formação inicial e o desenvolvimento dos profissionais da educação, alicerçada em um projeto coletivo de formação dos profissionais de educação, sempre buscando intervir nas políticas educacionais, ou seja, estar em constante luta pela valorização desses profissionais. <i>(SIC)</i>	Luta por projeto coletivo
Santa Catarina	Ser anfopeano é fazer parte de uma comunidade acadêmico/científica que tem uma atuação política reconhecida nacionalmente na defesa de uma sólida formação teórica e profissional dos professores e da sua valorização profissional. É um forma de contribuir com estas bandeiras e de estar permanentemente atualizado e comprometido com esse movimento nacional. <i>(SIC)</i>	Atuação política para sólida formação
Espírito Santo	Se Anfope é se engajar na luta histórica de pesquisadores, professores e estudantes das licenciaturas pela formação inicial e continuada como valorização do trabalho docente e como forma de contribuir com a qualidade da educação que seja socialmente	Luta histórica para formação e valorização

	referenciada. (SIC)	
Ceará	A ANFOPE representa a luta pela formação e valorização dos trabalhadores da educação. No que tange a formação, esta tem sido uma associação que se destaca posto sua sólida concepção de docência baseada em princípios teóricos coerente com a perspectiva de uma educação/formação humana emancipatória. Como uma entidade histórica tem estabelecido uma correlação de forças fundamental na defesa de políticas que atendam aos interesses da classe trabalhadora. (SIC)	Luta por uma formação emancipadora
Sergipe	Cooperar com a entidade mais importante no Brasil que acumula conhecimentos e luta pela formação de profissionais da educação e valorização da docência. (SIC)	Luta pela formação de professores
Bahia	É a possibilidade mais concreta em lutar pela formação integral dos profissionais da educação. (SIC)	Luta pela formação integral

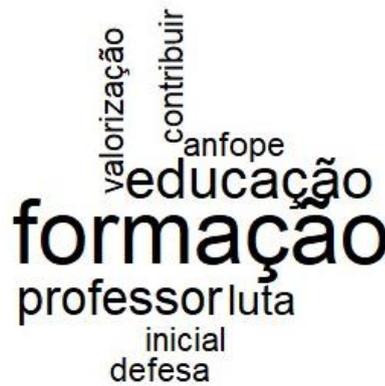
Fonte: Questionário (2023)

É possível dizer que a ANFOPE enquanto uma associação de profissionais da educação que luta por seus direitos de formação e valorização e, que os partícipes da pesquisa tem uma trajetória de formação (inicial e continuada), bem como considerando o tempo de envolvimento com associação é possível inferir que os mesmo compreendem que o sentido da ANFOPE é de luta histórica, coletiva, política e social, com o comprometimento por um projeto de sólida, crítica e emancipadora formação inicial e continuada e sua valorização e, poderão contribuir com a presente pesquisa ao apresentarem suas concepção sobre a temática em voga.

Os resultados dessa análise temática revelam que a ANFOPE é percebida como uma entidade que desempenha um papel fundamental na luta política e acadêmica pela formação de professores. Os representantes veem a ANFOPE como um espaço de luta coletiva, comprometimento com a educação pública e a formação crítica e emancipadora de professores. Além disso, enfatizam a importância de estar envolvido nessa associação para intervir nas políticas educacionais, valorizar os profissionais da educação e contribuir para a qualidade da educação no Brasil.

Mediante a análise do corpo textual, elegido perante as respostas dos participantes, elaborou-se a nuvem de palavras, pelo software Iramuteq, para ilustrar e evidenciar as palavras com mais sentido no contexto das respostas, para chegar a significação das falas, conforme Figura n. 2.

Figura n. 2 – Categoria 1



Fonte: Questionário (2023)

O contexto enquanto pesquisadora, direcionada pelo olhar da questão da pesquisa evidencia que a categoria emergida pela significação, quanto a concepção dos representantes da ANFOPE, sobre o ser da entidade é LUTA pela FORMAÇÃO. Desta forma, destaca-se a concepção de luta pela ótica gramsciana, a qual traz a análise profunda das estruturas sociais, econômicas e políticas, em sua totalidade, perante as contradições, visando identificar desigualdades e injustiças presentes na sociedade, muitas vezes fortalecidas pela hegemonia do Estado. Essa hegemonia pode vir a ser modificada por meio da resistência e luta no tocante a formação de professores pois, “Toda a relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (GRAMSCI, 1999, p. 399).

A luta na visão de Gramsci é uma busca constante por justiça e equidade, por meio da conscientização, participação ativa e transformação das estruturas sociais hegemônicas e desiguais, com a educação desempenhando um papel fundamental nesse processo. É nessa direção que a ANFOPE se constitui perante os seus representantes – uma entidade que luta pela formação dos profissionais da educação, que desenvolvem um trabalho produtivo.

### **3.2 A CONCEPÇÃO DOS REPRESENTANTES DA ANFOPE: caminhos analisados pelas legislações**

No tocante ao eixo legislações, foram realizados questionamentos abordando sobre a Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006, Resolução CNE/CP nº 2 de 15 de julho de 2015, Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019 e Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020.

No tocante a Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006, o Quadro n. 9 sintetiza a concepção dos representantes.

Quadro n. 9 – Concepções sobre a Resolução CNE/CP Nº 1 de de 2006

<b>Estado que Representa</b>	<b>O que falou</b>	<b>Significação da essência da fala</b>
Paraná	Essa diretriz trouxe conquistas significativas para a formação do pedagogo. Unificou o trabalho do especialista rompendo com a fragmentação das habilitações no curso de Pedagogia. (SIC)	Desfragmentação da formação
São Paulo	Acho que ela tem limites ao considerar uma concepção ampliada de docência e não colocar na pauta de discussão as habilitações. Há um reducionismo do campo epistemológico, que traz implicações para a identidade e atuação profissional dos pedagogos. (SIC)	Reduccionismo epistemológico
Minas Gerais	Penso que foi uma conquista histórica, pois desde a LDB (Lei 9394/96) a Pedagogia ficou sem lugar. Durante 10 anos ficamos no limbo, sem uma definição de quem formamos, para que formamos e como formamos. (SIC)	Avanço na definição de docência
Roraima	Estabelece as diretrizes da formação do pedagogo e seus fundamentos teóricos e práticos necessários para formação do professor pedagogo. (SIC)	Avanço nas diretrizes de formação
Distrito Federal	Desconheço	-
Tocantins	Significou um avanço ao definir a centralidade da docência enquanto fundamento formativo do pedagogo. (SIC)	Avanço na definição de docência
Mato Grosso	A Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006 instituiu as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, buscando conciliar as exigências das Diretrizes para a formação de professores da Educação Básica e as recomendações da LDBEN n. 9394/96. Desse modo, buscava a garantia de que a formação docente dos professores dos anos iniciais fosse realizada nos Cursos de Pedagogia. Em nossas discussões anfiboladas, entendemos que tal resolução garante que a base da formação do pedagogo é a docência, sendo essa pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério. É a partir da resolução de 2006, que o curso de Pedagogia assumiu a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como também prevê a formação para gestão educacional. Há nessa proposta um avanço, colocando a docência como centro da formação inicial. (SIC)	Avanço nas diretrizes de docência
Santa Catarina	Considero ela um grande avanço para a formação dos/as professores/as da Educação Infantil e dos Anos Iniciais. Ela ampliou a formação destes profissionais. Porém, ela não foi capaz de consolidar uma identidade do/a pedagogo/a e ainda tem algumas lacunas na formação teórica e metodológica para ensinar as diferentes áreas do conhecimento. (SIC)	Avanço na docência, limites de consolidação
Espírito Santo	A partir de relatos e publicações de pesquisadoras que participaram dos movimentos relacionados à aprovação dessa normativa (algumas integram atualmente a Anfope atualmente), compreendo a Resolução 01/2006 como resultado de um longo processo de discussões, em meio a distintos debates e consultas públicas. Destaco que essa Resolução trouxe importantes contribuições para o curso de licenciatura em Pedagogia ao romper com as dualidades entre formação de docentes e de especialistas em educação, entre licenciatura e bacharelado.	Avanço na docência e limites no campo epistemológico

	(SIC)	
Ceará	Penso que ainda é uma base para nós e que deve ser levada em consideração na formulação das diretrizes para os cursos. (SIC)	Base referencial
Sergipe	Enfrentou as divisões na formação dos pedagogos e possibilitou avanços na formação (SIC)	Avanços para formação
Bahia	Do modo geral, entendo que ela abarcar pontos fundamentais para formação do pedagoga/o como, por exemplo, a docência como base da profissão, a integração entre formação docente e formação científica, formação em gestão escolar, carga horária de licenciatura plena e organização do currículo por eixos. (SIC)	Docência como base da profissão

Fonte: Questionário (2023)

A concepção dos representantes demonstra avanço quanto a desfragmentação da formação do pedagogo, além de apresentar diretrizes epistemológicas quanto ao conceito de docência. As concepções dos representantes variam de acordo com seus estados, mas a maioria reconhece a resolução de 2006 como um avanço na formação dos pedagogos, embora também apontem limitações e desafios em sua implementação. Mas na contramão ainda apresenta limites epistemológicos e de consolidação. Mediante a análise do corpo textual, elaborou-se a nuvem de palavras, conforme Figura n. 3.

Figura n. 3 – Categoria 2



Fonte: Questionário (2023)

O contexto das respostas, direcionada pelo olhar da questão da pesquisa, também evidencia que a categoria emergida quanto a concepção dos representantes da ANFOPE sobre as suas concepções a respeito da Resolução de 2006 é **FORMAÇÃO para DOCÊNCIA**.

A docência é um processo complexo e fundamental para a construção de uma educação de qualidade, pautada nas contradições inerentes do trabalho dos profissionais da educação. Anterior a Resolução de 2006 não se tinha a clareza do conceito de docência para o processo

de formação do pedagogo. Para Libâneo (2015), a docência não pode ser vista como uma prática neutra pois, o homem é um ser de múltiplas determinações, dentre elas político. Ele enfatiza que os professores têm um papel político na transformação da sociedade, ao preparar cidadãos críticos e participativos, considerando as contradições do processo educacional.

No tocante a Resolução CNE/CP nº 2 de 15 de julho de 2015, o Quadro n. 10 sintetiza a concepção dos representantes.

Quadro n. 10 – Concepções sobre a Resolução CNE/CP Nº 2 de 2015

<b>Estado que Representa</b>	<b>O que falou</b>	<b>Significação da essência da fala</b>
Paraná	A diretriz contribui com a mudanças na concepção ampliada de docência nos cursos de licenciaturas, reorganizou o estágio, tratou organicamente a relação da universidade com a escola, trouxe uma visão ampliada do trabalho docente (SIC)	Contribuições na concepção de docência
São Paulo	A Resolução CNE/CP 2/2015 foi elaborada considerando os diagnósticos e a produção científico-acadêmica, em diálogo efetivo com as entidades e instituições. Incorporou as contribuições de especialistas do campo da formação de professores/as e pesquisadores/as das universidades, que participaram ativamente dessa construção coletiva, em reuniões, seminários e audiências públicas. (SIC)	Elaboração democrática
Minas Gerais	Concebo que essa Resolução trata-se de um modelo de resistência, com a incorporação de lutas e demandas históricas. Escrevi um artigo sobre isso... COIMBRA, Camila Lima. Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos? Educ. Real., Porto Alegre, v. 45, n. 1, e91731, 2020. Disponível em <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S2175-62362020000100604&amp;lng=en&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S2175-62362020000100604&amp;lng=en&amp;nrm=iso</a> Acesso em 06 Abril de 2020a. (SIC)	Resistência e luta
Roraima	Acredito que é uma Resolução que define bem as diretrizes de formação de professores, além disso, houve a participação de entidade na elaboração. (SIC)	Definição democrática
Distrito Federal	É a mais adequada diante das últimas proposição. (SIC)	Adequada
Tocantins	Um avanço histórico pois ratificou a docência enquanto fundamento da pedagogia e oportunizar às IES a possibilidade de arranjos curriculares inovadores. (SIC)	Avanço na docência
Mato Grosso	A Resolução CNE/CP n. 2/2015 (BRASIL, 2015) apresenta uma concepção de formação construída historicamente e fruto de amplo debate, congregando docentes, especialistas da área educacional, pesquisadores da área da formação de professores e representações estudantis da Educação Básica e Educação Superior, posteriormente elaborada pela Comissão Bicameral de Formação Inicial e Continuada de Professores do Conselho Nacional de Educação. As proposições da Res. 02/2015, sinalizavam a reorganização dos cursos de licenciatura, visando a superação fragmentada da formação, defendendo sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade teoria-prática, trabalho coletivo, compromisso social e valorização do profissional da educação, gestão democrática, demarcando o compromisso da universidade com a sociedade. A Resolução CNE nº 02/2015, precisa ser retomada, já que representa um consenso educacional sobre uma concepção formativa da docência, defendida pelas	Construção democrática da docência

	entidades acadêmicas do campo da educação. (SIC)	
Santa Catarina	<p>É um documento muito consistente que traz no seu texto o debate, as formulações teóricas, as experiências e lutas do Movimento dos Educadores pela qualificação e valorização profissional. Uma das marcas das DCN é colocar a formação para a docência como categoria central, compreendida, “como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico”. Outra é o seu propósito de propiciar maior organicidade às políticas de formação através da articulação entre as políticas, a gestão da educação básica, a educação superior e a valorização dos profissionais da educação. Além da articulação entre as instituições de educação superior e o sistema da educação básica. Uma inovação apresentada foi a incorporação da formação continuada nos mesmos marcos orientadores da formação inicial, reconhecendo-a como parte constitutiva da política de formação que se pretendia implantar no País, a partir das deliberações do PNE. Ao incorporar a formação continuada em articulação com a formação inicial, as diretrizes trazem um novo desafio para as IES formadoras: o de colocar nos seus projetos institucionais e nas suas práticas de formação essa dimensão em articulação com as redes da educação básica. Essa Resolução desafiou cada IES a construir sua Política Institucional de formação de professores, com identidade própria, associada ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IES, de modo articulado com as faculdades e centros de educação, departamentos e cursos de áreas específicas e fóruns de licenciatura. (SIC)</p>	Concepção de docência e reorganização institucional
Espírito Santo	<p>Também dialogando com inúmeros estudiosos do campo da formação docente e militantes nas lutas dessa causa, a Resolução 02/2015 se articula a uma importante legislação que é o PNE, especificamente relacionada à meta 15 do PNE, mais diretamente às estratégias 15.6 e 15.7. Considerando análises compartilhadas entre estudiosos, pesquisadores e entidades (dentre as quais destaco a Anfope), ressalto três aspectos, dentre os inúmeros avanços que essa normativa demarca: o contexto de discussões a respeito de uma base comum nacional que priorize as universidades como principais lócus de realização deste projeto de formação; a definição de valorização dos profissionais da educação como resultado da articulação entre formação (inicial e continuada) e condições de trabalho, considerando também a necessidade de remuneração digna e de existência de planos de carreira; a perspectiva de garantia da avaliação institucional, bem como dos direitos e objetivos de aprendizagem e seu desenvolvimento e da gestão democrática. Entendo que, ao pautar a avaliação institucional, a Resolução 02/2015 evidencia a relevância desse movimento avaliativo que requer a participação de todos os envolvidos na análise da qualidade educacional. (SIC)</p>	Discussão democrática, valorização e condições de trabalho
Ceará	<p>Representa uma conquista, pois tratou-se de uma proposta construída pela base. Com participação de intelectuais respeitados e renomados que possuem uma visão crítica do que estava posto para a formação de professores no Brasil. (SIC)</p>	Discussão democrática, visão crítica
Sergipe	<p>Deve ser retomada , é o mais avançado, levamos 10 anos para construir, responde aos princípios que a ANFOPE defende. Consistente base teórica, articula formação inicial e continuada, Integra ensino pesquisa extensão, defende a praxis , et.(SIC)</p>	Articulação entre formação inicial e continuada
Bahia	<p>Segue a mesma compreensão exposta na questão 5, mas com mais alguns elementos: integração entre graduação e pós-graduação, formação geral e específica do professor, concepção democrática e de respeito a diversidade dos diferentes grupos</p>	Concepção Democrática

	sociais, gestão democrática escolar para todas as licenciaturas entre outros. (SIC)	
--	---	--

Fonte: Questionário (2023)

A concepção dos representantes demonstra avanço quanto a resistência e luta para de forma democrática ser elaborada uma legislação que apresentasse a concepção de docência, além da valorização e condições de trabalho que precisam estar presentes na readequação das instituições. Os representantes em geral reconhecem a importância da resolução na promoção de mudanças na formação de professores, sua elaboração democrática e sua contribuição para uma concepção ampliada de docência e para a valorização dos profissionais da educação. Mediante a análise do corpo textual, elaborou-se a nuvem de palavras, conforme Figura n. 4.

Figura n. 4 – Categoria 3



Fonte: Questionário (2023)

O contexto das respostas, direcionada pelo olhar da questão da pesquisa, também evidencia que a categoria emergida quanto a concepção dos representantes da ANFOPE alegando que a Resolução de 2015 foi elaborada de maneira DEMOCRÁTICA visando a FORMAÇÃO.

Saviani (1991) apresenta concepções de democracia atrelado a educação que está profundamente enraizada em uma abordagem política, social e cultural, considerando a totalidade e as contradições históricas da educação. Uma política educacional que visa uma formação crítica e emancipadora, mesmo perante a hegemonia de atendimento ao mercado, precisa ser elaborada de maneira democrática, pautada nas contradições do trabalho, que muitas

vezes é forçado a ser alienado.

No tocante a Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019, o Quadro n. 11 sintetiza a concepção dos representantes.

Quadro n. 11 – Concepções sobre Resolução CNE/CP Nº 2 de 2019

<b>Estado que Representa</b>	<b>O que falou</b>	<b>Significação da essência da fala</b>
Paraná	retoma uma concepção pragmática de educação, fragmenta o curso de pedagogia, faz um alinhamento técnico de competências das licenciaturas com a BNCC (SIC)	Concepção pragmática, tecnicista na BNCC.
São Paulo	Esta normativa desqualifica e descaracteriza os cursos de licenciatura, impactando negativamente a formação dos futuros professores/as e, conseqüentemente, dos alunos da Educação Básica, atuação e carreira docente. Contempla uma imposição ultrapassada da Pedagogia das Competências e Habilidades que preconiza uma concepção pragmática e reducionista de formação e de docência, centrada em processos de (de)formação com ênfase na padronização, centralização e controle; fere os princípios da pluralidade de concepções e a autonomia didático-científica das Universidades, presentes na Constituição Federal de 1988 e na Lei 9.394/96; reduz o magistério a simples função de tarefeiros e instrutores, induzindo à alienação da categoria e ao expurgo da função social da escola e da formação, como a BNCC e a Reforma do Ensino médio; secundariza o processo de construção do conhecimento pedagógico e científico e sua socialização, a articulação teoria-prática e a sólida formação teórica e interdisciplinar; desconsidera a autonomia das IES e de seus Colegiados de Curso na definição da concepção e conteúdos curriculares necessários à formação. (SIC)	Concepção pragmática, reducionista e pedagogia das competências pela BNCC
Minas Gerais	Concebo que essa Resolução trata-se de um modelo anacrônico para a formação de professores/as no Brasil. Fora do tempo, instrumental, neotecnicista, com uma visão retrógrada de prática, bem como uma visão de professor/a como executor da BNCC. Também escrevi sobre isso: COIMBRA, Camila Lima. Um modelo anacrônico para os cursos de licenciatura no Brasil: uma análise do Parecer CNE/CP nº 22/2019. Formação em Movimento v.2, i.2, n.4, p. 621-645, jul./dez. 2020b. Disponível em: <a href="http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/623">http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/623</a> Acesso em 10 de março de 2023 (SIC)	Modelo instrumental e neotecnicista pela BNCC
Roraima	Acredito que representa um retrocesso, pois estabelece uma padronização do currículo e o engessamento da formação docente alinhado a BNCC, ao definir 50% da Carga Horária para a Base Nacional Comum Curricular. Além disso, não houve a participação das entidades educacionais no debate e na sua elaboração, ou seja, na minha concepção a Resolução promova um esvaziamento na formação dos cursos de licenciaturas em todo o país, uma vez que, determina que o curso de pedagogia seja dividido em habilitação da Educação Infantil e habilitação do Ensino Fundamental. (SIC)	Retrocesso, padronização e engessamento
Distrito Federal	Representam um grande retrocesso para a formação de professores, pois fragmenta a formação oferecida no curso de Pedagogia. (SIC)	Retrocesso e fragmentação
Tocantins	Um fracasso. Uma ofensiva neotecnicista e comprometida com objetivos das forças políticas neoliberais. Além de fragmentar a formação, inevitavelmente, pulveriza a formação, fragiliza a formação profissional e a categoria dos profissionais do ensino.	Fracasso, neotecnicismo e

	Atende aos interesses mercadológicos dos conglomerados empresarias na educação. (SIC)	fragmentação
Mato Grosso	A Resolução CNE/CP nº 02 de 20 de dezembro de 2019 é uma legislação calcada no ideário neoliberal e mercantilista, baseada na ultrapassada Pedagogia das Competências, buscando atender, exclusivamente, aos interesses do mercado, promove a descaracterização dos cursos de formação de professores/as. Entendo que a Resolução gera muitas dúvidas e incertezas, quanto à organização das licenciaturas em geral e, em especial da Pedagogia. E confesso que como presidente do NDE do Curso de Pedagogia que atuo em MT, tenho enfrentado muitos embates com a Pró-reitoria de Ensino, quanto a adequação do Projeto Pedagógico do Curso à essa resolução que a meu ver é um retrocesso, prevendo uma concepção de formação de professores toda alinhada à BNCC da Educação Básica. (SIC)	Neoliberalismo e pedagogia das competências pela BNCC
Santa Catarina	Esta resolução é um grande retrocesso para a formação dos professores, tem um caráter pragmático e tecnicista. Ela foi pensada a partir de uma concepção de professor como um prático do currículo. Nela o professor é visto como um técnico que vai aplicar aquilo que está estabelecido pela BNCC, por isso centraliza a sua formação nos conteúdos da BNCC. Fragiliza a formação intelectual. O professor não tem mais autonomia sobre o currículo, que está dado, nem sobre o processo de avaliação que é pensado desde fora pelas avaliações de larga escala. A formação continuada é dissociada da formação inicial. Um grande retrocesso! (SIC)	Retrocesso, pragmatismo e tecnicismo pela BNCC
Espírito Santo	Entendo como um retrocesso na concepção de formação inicial de professores, por desarticular essa dimensão formativa da formação continuada, reduzindo a uma visão meramente tecnicista para cumprimento do que prevê a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (SIC)	Retrocesso, reducionismo e tecnicismo pela BNCC
Ceará	Um total retrocesso. Além de representar um modelo de formação frágil, caracterizada pelo recuo da teoria e na defesa das pedagogias do aprender-a-aprender. (SIC)	Retrocesso, formação frágil
Sergipe	terrível ligada a lógica do capital, recuo teórico, ligada a BNCC tem que ser revogada (SIC)	Lógica capitalista
Bahia	Aligeirada, obstinadamente pragmática, desvincula a formação inicial da continuada, caráter instrumentalista, currículo padronizado diretamente vinculado a produção de material didático e a avaliação em larga escala. Retira a formação da gestão democrática do locus de formação docente. (SIC)	Pragmatismo, currículo padronizado

Fonte: Questionário (2023)

A concepção dos representantes demonstra retrocesso por primar pelo pragmatismo, tecnicismo, reducionismo, instrumentalismo, fragmentando a formação inicial e continuada, invocando a pedagogia das competências como previsto na BNCC e atendimento ao neoliberalismo.

Assim, a maioria dos representantes critica a Resolução CNE/CP Nº 2 de 2019, considerando-a um retrocesso que introduz uma concepção pragmática, reducionista e tecnicista na formação de professores, com um foco na BNCC e uma fragmentação dos cursos de pedagogia. Mediante a análise do corpo textual, elaborou-se a nuvem de palavras, conforme Figura n. 5.

Figura n. 5 – Categoria 4



Fonte: Questionário (2023)

O contexto das respostas, direcionada pelo olhar da questão da pesquisa, também evidencia que a categoria emergida quanto a concepção dos representantes da ANFOPE alegando que a Resolução de 2019 foi elaborada focando o RETROCESSO da FORMAÇÃO.

O termo retrocesso na formação de professores foi usado na maioria das respostas evidenciando que as mudanças realizadas nas políticas educacionais são percebidas como negativas pois na contradição da elaboração da Resolução de 2015 a qual foi democrática, primando pelo conceito de docência, a Resolução de 2019 foi elaborada primando pelo pragmatismo, tecnicismo e reducionismo, que indiretamente adente os preceitos neoliberalistas, obrigando a realização de um trabalho, que de certa forma pode ser alienante, visto que são obrigados a seguir um currículo que atende a BNCC (2019), a qual anula a autonomia do professor. Por isso, luta da ANFOPE ao apresentar que a Resolução de 2019 é um retrocesso para os profissionais da educação em especial os pedagogos.

No tocante a Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020, o Quadro n. 12 sintetiza a concepção dos representantes.

Quadro n. 12 – Concepções sobre Resolução de CNE/CP Nº 1 de 2020

<b>Estado que Representa</b>	<b>O que falou</b>	<b>Significação da essência da fala</b>
Paraná	Fragmenta o desenvolvimento profissional do professor em formação inicial separada da formação continuada e direciona uma concepção pragmática para essas formações ( <i>SIC</i> )	Pragmatismo e fragmentação entre formação inicial e continuada
	A formação continuada de educadores /as deve estar atrelada à formação inicial considerando-se as dimensões pessoal,	Fragmentação

São Paulo	profissional e institucional. A formação continuada deve ser de competência do Estado.	
Minas Gerais	Faz parte de uma concepção de docência que discordo, pois fragmenta a formação inicial e a formação continuada. (SIC)	Fragmentação
Roraima	Ela trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), entretanto ela continua alinhada a BNCC, que padroniza o processo de formação de professores. (SIC)	Padronização pela BNCC
Distrito Federal	Um grande retrocesso, apontado por inúmeras manifestações das entidades da área educacional, pois indica uma total contraposição com os princípios da base comum nacional construída coletivamente. (SIC)	Retrocesso, antidemocrática
Tocantins	Favorece aos empresários da educação e enfraquece a articulação da universidade pública na formação continuada dos profissionais do ensino na educação básica. (SIC)	Mercadológica
Mato Grosso	De igual modo a resposta anterior, entendo que a Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020 é um retrocesso, quando se trata de formação de profissionais da educação, já que se caracteriza como uma proposta formativa alinhada a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO) (SIC)	Retrocesso pela BNCC e BNC
Santa Catarina	Ao separar a formação continuada da formação inicial, esta resolução fragiliza a formação continuada. Retira a responsabilidade dos centros de formação de professores e repassa para especialistas de ONGs e Fundações empresariais. Ela é concebida como um mero treinamento para dar conta das lacunas que o professor "prático" deixe de atender no uso das apostilas e nos resultados das avaliações. É um retrocesso! (SIC)	Fragmentação, fragilidade, treinamento e praticismo
Espírito Santo	Na esteira do que prevê a Resolução 02/2019, esta Resolução também representa graves retrocessos, pois se distancia da defesa de formação continuada como direito a ser garantido pelas políticas públicas educacionais e reforça uma perspectiva individualista de formação continuada, voltada também ao cumprimento do que prescreve a BNCC. (SIC)	Retrocesso com perspectiva individualista pela BNCC
Ceará	Podemos dizer que o que representa a Resolução nº 2/ 2019 se repete na nº 1/2020. Com uma certa peculiaridade na formação continuada, a meu ver, posto que na formação continuada a atuação da iniciativa privada tem direcionado em grande parte essa formação por meio dos grandes grupos empresariais. Cada vez mais, os recursos públicos estão sendo direcionados para pacotes prontos para instituições privadas, com o propósito de padronização da educação e de preparar as instituições para as avaliações externas. (SIC)	Padronização da formação continuada
Sergipe	Revogada, recuo teórico ligada à lógica empresarial, capitalista, despolitização. (SIC)	Recuo teórico, capitalismo dominante
Bahia	Além das concepções elencadas acima, acrescento a entrega da formação continuada às fundações empresarias da educação. (SIC)	Formação planejada pelas iniciativa privadas

Fonte: Questionário (2023)

A concepção dos representantes demonstra avanço quanto ao retrocesso na elaboração de uma legislação antidemocrática, com defesa do pragmatismo e praticismo, pela

fragmentação entre formação inicial e continuada, vinculando a BNCC e BNC, para atender questões mercadológicas. A maioria dos representantes critica a Resolução CNE/CP Nº 1 de 2020, considerando-a fragmentadora, alinhada com a BNCC e um retrocesso na formação continuada dos profissionais da educação. Mediante a análise do corpo textual, elaborou-se a nuvem de palavras, conforme Figura n. 6.

Figura n. 6 – Categoria 5



Fonte: Questionário (2023)

O contexto das respostas, direcionada pelo olhar da questão da pesquisa, também evidencia que a categoria emergida quanto a concepção dos representantes da ANFOPE alegando que a Resolução de 2020 foi elaborada focando a FRAGMENTAÇÃO da FORMAÇÃO.

A fragmentação na formação docente refere-se à desarticulação da formação inicial da formação continuada, podendo inclusive chegar à separação entre teoria e prática, fragmentando o processo de formação, primando pelo tecnicismo, praticismo e pragmatismo pela padronização da BNCC e BNC – Formação. Dessa forma é possível inferir que a Resolução de 2020 prima pela epistemologia da prática em oposição a epistemologia da práxis, pois segundo Curado Silva (2008) a formação que visa a emancipação parte da visão unitária do mundo, considerando a totalidade e as contradições, enquanto que a formação que visa o tecnicismo parte da visão mercadológica do neoliberalismo.

No tocante a como os artigos da Lei de Diretrizes e Bases que tratam da formação, profissionalização e valorização de professores estão representados pelas Resoluções sobre formação inicial e continuada, o Quadro n. 13 sintetiza a concepção dos representantes.

Quadro n. 13 – LDB e as Resoluções propostas

Estado que Representa	O que falou	Significação da essência da fala
Paraná	Somente a DCN de 2015 trata dessa questão propondo uma interligação com o PNE, se articulando formação inicial com a	Articulação

	formação continuada e propondo um plano de carreira (SIC)	
São Paulo	Formação de nível superior. (SIC)	Nível superior
Minas Gerais	Essa pergunta achei bem confusa. Poderia ter citado quais artigos se refere. E também as Resoluções 2/2019 e 1/2020, pois ficaria mais claro. Não estão representados, pois é uma interpretação equivocada e uma leitura enviesada do que está colocado na LDB. (SIC)	Equivocada e enviesada
Roraima	Acredito que a LDB representou um avanço para educação brasileira, estabelecendo as diretrizes e os processo de formação de professores. (SIC)	Diretrizes
Distrito Federal	Privilegiam a formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a sólida formação teórica e multidisciplinar principalmente com o crescimento desordenado das licenciaturas no ensino superior privado. (SIC)	Descomprometida
Tocantins	Ambiguidade que permite dentro do universo jurídico, os setores privados adotarem modelos e sistemas privatistas a partir de alianças com governadores, prefeitos e, até, presidentes e ministros da educação. (SIC)	Mercadológico
Mato Grosso	Como temos discutidos na ANFOPE, nenhum dos documentos normativos emanados do CNE desde a LDB, traz referência explícita de uma política de formação dos profissionais da educação, que considere uma formação teórica sólida e interdisciplinar no campo da educação. Desse modo, entendo que nossa luta é grande e, portanto, sou favorável a REVOGAÇÃO das Resoluções CNE/CP 2/2019 e 1/2020 e a consequente retomada da Resolução CNE/CP 2/2015. (SIC)	Contradições e luta
Santa Catarina	Nas Resoluções de 2006 e 2015 há uma clara preocupação em garantir uma sólida formação que possibilite a apropriação de conhecimentos dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho. Há uma manifesta, principalmente na de 2015, preocupação em associar as políticas de formação inicial e continuada, com a valorização dos profissionais da educação. Já as resoluções de 2019 e 2020 dissociam isso e focam na formação do profissional técnico. (SIC)	Contradições
Espírito Santo	No que se refere à LDB, o texto dessa lei prevê a valorização das profissionais da educação que deve ser promovida pelos sistemas de ensino no sentido de assegurar aperfeiçoamento profissional continuado, incluindo as questões de remuneração e de aperfeiçoamento do pessoal docente e dos demais profissionais da educação como condições necessárias ao alcance de objetivos básicos das instituições educacionais. Questões que foram consideradas na Resolução 02/2015, mas não contempladas nas Resoluções 02/2019 e 01/2020. (SIC)	Contradições
Ceará	Trata-se apenas de uma retórica, pois é uma proposta incongruente. No todo, ambas as propostas não fecham a conta. Como valorizar o professor, sem recursos? Como se valoriza o professor, se as resoluções trazem a ideia de responsabilização dos professores? Sem levar em consideração todo um discurso em torno da profissionalização, como se isso fosse sinônimo de valorização da profissão. (SIC)	Contradições
Sergipe	O mais avançado é a resolução 02/2015 (SIC)	Desvalorização
Bahia	Considerando que nesse momento estão vigorando as Res. 02/2019 e 01/2020, penso que os artigos da LDB e tais resoluções, estão em completa desarmonia de princípios e intencionalidade. (SIC)	Desarmonia

Fonte: Questionário (2023)

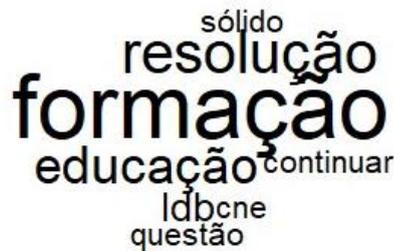
A concepção dos representantes sobre o que a LDB de 1996 aborda quanto a formação,

profissionalização e valorização de professores se constitui de contradições, pois alegam que as Resoluções de 2006 e 2015 estabeleceram diretrizes e apontaram articulações pautadas na luta, enquanto que as Resoluções de 2019 e 2020 se apresentam descomprometidas, enviesadas e equivocadas e com visão mercadológica para o nível superior.

Assim, as opiniões variam desde críticas à interpretação das resoluções, com alguns representantes acreditando que elas não refletem adequadamente os princípios da LDB, até observações sobre contradições nas abordagens adotadas pelas diferentes resoluções em relação à formação, profissionalização e valorização dos professores.

Mediante a análise do corpo textual, elaborou-se a nuvem de palavras, conforme Figura n. 7.

Figura n. 7 – Categoria 6



Fonte: Questionário (2023)

O contexto das respostas, direcionada pelo olhar da questão da pesquisa, também evidencia que a categoria emergida quanto a concepção dos representantes da ANFOPE alegando que os preceitos da LDB quanto a FORMAÇÃO apresenta CONTRADIÇÃO. A palavra contradição citada nas respostas dos partícipes da entrevista carrega o significado de oposição, ou seja, as atuais resoluções caminham em oposição ao texto da LDB, elaborado em 1995 e colocado em exercício em 1996.

No tocante aos avanços e retrocessos que os representantes da ANFOPE concebem quanto às Resoluções no tocante a formação do Pedagogo, o Quadro n. 14 apresenta uma síntese.

Quadro n. 14 – Avanços e Retrocessos das Resoluções propostas na entrevista

Estado que Representa	O que falou	Significação da essência da fala
Paraná	Tivemos a custa de muita luta um avanço com as diretrizes da pedagogia em 2006 e com as DCN de 2015, entretanto estamos prestes a perder esses pequenos avanços com as atuais políticas.	Luta, avanços na docência mas perdas de

	Precisamos nos articular cada vez mais para enfrentar a luta para as conquistas permanecerem. (SIC)	conquistas
São Paulo	Há muitos estudos sobre esta temática, mas continuamos sem identidade. No país, o debate está subdividido, entre o pedagogo professor e o pedagogo lato sensu. (SIC)	Avanço na docência mas sem identidade
Minas Gerais	De quais resoluções fala? Se for da 2/2019, só tem retrocesso. Se for a 2/2015, trás a possibilidade de conviver... uma não fere a outra. Em relação à formação no Curso de Pedagogia, defendo a formação em curso de licenciatura que incorpora a gestão na formação. Defendo, acredito e penso que agora, num governo democrático, podemos rever a 1/2006 e atualizá-la, fundamentada nessas bases. Especialmente a base comum nacional da Anfope, que defendo como princípios estruturantes de todos os Cursos de Licenciaturas. (SIC)	Contradições
Roraima	Acredito que tivemos um retrocesso histórico na educação, com o avanço do conservadorismo e do negacionismo, em particular no ministério da educação e no CNE. Esses fatores estão relacionados a dinâmica do capital que, a partir das forças produtiva redireciona o processo educacional. Acredito que é necessário a organização política das entidade educacionais na defesa de um projeto de educação emancipatório. (SIC)	Retrocesso, conservadorismo e negacionismo
Distrito Federal	As políticas atuais de formação de professores privilegiam o aligeiramento e rebaixamento da formação em cursos de menor carga horária em relação àquelas profissões mais valorizadas socialmente; retiram a formação de professores do campo da elaboração e reflexão teórica sobre a práxis, para o campo exclusivo da prática imediata e do praticismo. (SIC)	Pragmatismo e aligeiramento
Tocantins	As DCN / pedagogia defendem um modelo que não fragmenta a formação. Compreende que a identidade do pedagogo reside na docência no seu sentido mais amplo. A resolução de 2015 além de confirmar a docência como fundamento formativo do pedagogo, em tempo, amplia possibilidade de experiências no campo da formação. (SIC)	Docência ampliada
Mato Grosso	Essas últimas resoluções desqualificam e descaracterizam os cursos de licenciatura e impactam negativamente a formação dos futuros professores/as, dos alunos da Educação Básica, a atuação e a carreira docente. Em minha concepção não consigo ver avanços, condo se trata das últimas resoluções do Conselho Nacional de Educação. O que há é uma desconstrução de um projeto que propunha a formação inicial e continuada pensada e proposta de forma coletiva, centrada na escola, em busca da gestão democrática (pelo menos, era o que se buscava aqui em MT). Estamos assistindo, especialmente quando se trata da formação continuada a entrada de ações formativas ofertadas pelas fundações empresariais e Organizações Sociais na concepção da padronização imposta pela BNCC. Tais ações formativas, tem imposto à grande maioria das redes públicas de ensino, tal qual acontece aqui em Mato Grosso, a oferta de cursos e materiais didáticos prontos que têm descaracterizado o trabalho docente, especialmente a formação centrada na escola. (SIC)	Gestão democrática, desqualificação da formação
Santa Catarina	Nas resoluções de 2006 e 2015 há a priorização da formação para a docência. Formar o pedagogo no professor da educação básica. Propõe uma formação abrangente e consistente para esse profissional. A de 2019 pretende simplificar esta formação. Fragmenta o curso de pedagogia em três novos cursos: anos iniciais, educação infantil e gestão. Desconsidera toda a construção histórica para a formação destes profissionais. (SIC)	Docência ampliada e depois fragmentação
	Como já mencionei anteriormente, ainda que em meio a disputas e com fragilidades e incompletudes, como tantas outras políticas públicas, compreendo as Resoluções 01/2006 e 02/2015 como	

Espírito Santo	normativas que trouxeram significativas contribuições para avanços no campo da formação inicial e continuada de pedagogos. Quanto às Resoluções 02/2019 e 01/2020, no conjunto de retrocessos, é possível ressaltar: a redução da formação de professores ao que prevê a Base Nacional Comum Curricular; a desconsideração aos estudos e pesquisas do campo construídos ao longo das últimas décadas; a visão mercadológica e gerencialista da educação pública; a demarcação de propostas reducionistas de formação; e a não interlocução da formação com o reconhecimento e a valorização da atuação docente. (SIC)	Avanço na formação e depois reducionismo pela BNCC, visão mercadológica
Ceará	Penso que temos passado tempos tenebrosos nas últimas décadas. Os currículos estão cada vez mais fragmentados. O negacionismo, o recuo da teoria, o pragmatismo tem perpassado e estão representados nessas últimas resoluções. A única coisa que vejo como avanço, é a luta dos movimentos sociais como a Anfope e outros que não cessam de lutar e de reverter quadros como os que estão postos hoje. (SIC)	Avanços nas lutas
Sergipe	O que está sendo proposto agora é dividir formação, rebaixar a formação e regulamentar a profissão, sou contra esta barbárie (SIC)	Divisão
Bahia	Tivemos avanços com as DCN do curso de Pedagogia, com a Res. CNE 02/2015 que reverberou nos cursos de formação docente. Mas, um retrocesso muito maior com as Resoluções 01/2019 e 01/2020. Ambas em um campo de articulação da extrema direita foram fortalecidas e já fizeram estragos na formação de professores. (SIC)	Avanços e retrocessos

Fonte: Questionário (2023)

A concepção dos representantes demonstra contradições entre avanços e retrocessos quanto às Resoluções. As Resoluções de 2006 e 2015 apresenta avanço por meio de luta no sentido de concepção de docência, apresentando a mesma como ampliada, por uma gestão democrática. As Resoluções de 2019 e 2020 apresenta retrocesso no sentido de perdas de conquistas anteriores, do retorno ao conservadorismo e negacionismo, defesa do pragmatismo e fragmentação entre formação inicial e continuada, bem como reducionismo pela BNCC, para tender questões mercadológicas. Mediante a análise do corpo textual, elaborou-se a nuvem de palavras, conforme Figura n. 8.

Figura n. 8 – Categoria 7



Fonte: Questionário (2023)

O contexto das respostas, direcionada pelo olhar da questão da pesquisa, também evidencia que a categoria emergida quanto a concepção dos representantes da ANFOPE quanto aos avanços e retrocessos, na contradição do processo considerando a totalidade inerente da elaboração das Resoluções sobre FORMAÇÃO é possível apresentar como avanço das Resoluções 2006 e 2015 o conceito de DOCÊNCIA e como retrocesso das Resoluções 2019 e 2020 o viés do PRAGMATISMO.

Considerando as categorias emergidas pela análise das respostas dos representantes da ANFOPE sobre o eixo legislações é possível inferir que a luta da ANFOPE por políticas educacionais para formação de professores, em especial do pedagogo, elaboradas de maneira democrática se estabeleceu pelas Resoluções 2006 e 2015, as quais trouxeram as diretrizes para docência, como base de formação do pedagogo. Na contradição do processo, por preceitos neoliberais as Resoluções de 2019 e 2020 apontam para o retrocesso, primando pela fragmentação, tecnicismo e praticismo aliados ao cumprimento da BNCC e BNC – Formação.

### **3.3 A CONCEPÇÃO DOS REPRESENTANTES DA ANFOPE: caminhos analisados pelas formação inicial e continuada**

No tocante ao eixo formação inicial e continuada, foram realizados questionamentos sobre medidas necessárias para a elaboração de legislações de maneira democrática, propostas educacionais que visam o mercado, a produtividade e a técnica e, também sobre propostas educacionais que visam a emancipação, crítica e a epistemologia da práxis.

No tocante as medidas necessárias, o Quadro n. 15 sintetiza a concepção dos representantes.

Quadro n. 15 – Medidas necessárias para volta da democratização

<b>Estado que Representa</b>	<b>O que falou</b>	<b>Significação da essência da fala</b>
Paraná	Consulta pública aos interessados, encontros com debates e discussões sobre a temática e principalmente uma nova representação no CNE que represente os interesses da educação pública. (SIC)	Debates e consulta pública
São Paulo	Uma política educacional que realmente considerasse o professor. (Financiamento, curso de licenciatura integrais e com bolsa, cuidado e melhoria da carreira, recursos tecnológicos e, enfim, respeito). (SIC)	Investimentos
Minas Gerais	Revogar a 2/2019 e a 1/2020. Retomar a 2/2015. (SIC)	Revogação
Roraima	a participação de movimentos sociais e de fóruns populares de educação na definição de políticas educacionais em prol da sociedade. (SIC)	Movimentos sociais
	Retomar as discussões sobre os fins da educação e a função social da escola, trazendo à tona a questão dos projetos históricos	

Distrito Federal	e de futuro que queremos construir hoje para nosso povo, lidando com as contradições próprias dos processos educativos, que incluem a discussão sobre os conteúdos da formação e conteúdos escolares, superando a concepção de instrução presente nas políticas atuais. (SIC)	Superação do instrucionismo
Tocantins	Revogar as resol. de 2019 e 2020. Aprofundar as conquistas obtidas a partir da resol de 2015. (SIC)	Revogação
Mato Grosso	REVOGAÇÃO das Resoluções CNE/CP 2/2019 e 1/2020 e a consequente retomada da Resolução CNE/CP 2/2015. (SIC)	Revogação
Santa Catarina	Que o CNE tivesse mais representação das instituições formadoras e das entidades representativas dos profissionais da educação básica; que os formuladores de políticas dialogassem com profissionais da educação básicas, suas representações e as instituições formadoras e que antes de qualquer mudança haja uma avaliação consistente desta política. (SIC)	Representatividade, debates e avaliação
Espírito Santo	No princípio defesa das relações democráticas para a definição de políticas públicas, são essenciais ações que possibilitem a promoção de amplos debates, discussões em diferentes entidades e fóruns, envolvendo pesquisadores, professores, estudantes das licenciaturas e militantes das lutas pela formação e pela educação. (SIC)	Debates e representatividade
Ceará	Além de garantir o debate. Somente um bom diálogo com o Estado pode nos dar garantia de sermos escutados. O que não é suficiente. Não podemos esquecer que o Estado é capitalista, e somente com pressões dos movimentos conseguimos minimamente alguns resultados. Mais do que a Anfope, se faz necessário a organização do coletivo, com clareza dos objetivos e pesquisas coerentes para afirmar e reivindicar nossos direitos. Não se trata de uma tarefa fácil. Avançar não é uma opção, é uma necessidade. (SIC)	Garantia de participação e debate
Sergipe	Mais financiamento, mais avanço teórico, mais valorização da docência, do salário, das condições de trabalho. Retomada da Resolução 02/2015. (SIC)	Valorização profissional
Bahia	Construção de canais abertos para debate sobre a formação docente com representação do campo educacional e sociedade civil (SIC)	Garantia de participação e debate

Fonte: Questionário (2023)

A concepção dos representantes demonstra que como medidas necessárias o acontecimento de muitos debates e consulta pública com grande representatividade de movimentos sociais, para as possíveis decisões, bem como investimentos para a formação inicial e continuada, além de superação do instrucionismo pela revogação das Resoluções de 2019 e 2020, pensando em uma educação emancipadora e não pragmática. Mediante a análise do corpo textual, elaborou-se a nuvem de palavras, conforme Figura n. 9.

Figura n. 9 – Categoria 8

representação  
social político  
debate  
educação  
revogação  
público  
discussão

Fonte: Questionário (2023)

O contexto das respostas, direcionada pelo olhar da questão da pesquisa, também evidencia que a categoria emergida quanto a concepção dos representantes da ANFOPE no tocante as medidas necessárias para a elaboração de legislações de maneira democrática devem primar pela REVOGAÇÃO das Resoluções 2019 e 2020 primando por uma EDUCAÇÃO emancipadora.

No tocante as propostas educacionais que visam o mercado, a produtividade e a técnica, o Quadro n. 16 sintetiza a concepção dos representantes.

Quadro n. 16 – Propostas metodológicas

<b>Estado que Representa</b>	<b>O que falou</b>	<b>Significação da essência da fala</b>
Paraná	Um grande retrocesso na formação dos futuros professores, deixando de lado aspectos políticos e acadêmicos importantes (SIC)	Retrocesso acadêmico
São Paulo	Totalmente contra. Não admito numa sociedade democrática a concepção de educação como mercadoria e todas as repercussões malélicas neste campo. (SIC)	Concepção mercadológica
Minas Gerais	De que é um absurdo essas propostas que negam a compreensão omnilateral dos seres humanos. Educar é humanizar, por isso, precisamos de concepções progressistas que contribuam para uma formação crítica, criativa, afetiva e que contribua para a transformação de nossa sociedade. (SIC)	Humanização omnilateralidade
Roraima	Vejo que a mercantilização da educação é parte do projeto neoliberal, o professor Pablo Gentili já afirma sobre o avanço do mercado na educação, visto que, os nível e modalidade de ensino está inserido nessa lógica. Hoje são as fundações e empresas que definem as políticas educacionais pautada na lógica de mercado. (SIC)	Neoliberalismo
Distrito Federal	Nosso posicionamento é contrário à atual política de padronização curricular em curso no Brasil e que precisa ser barrada, uma vez que está ancorado no ideário neoliberal, que reduz a formação da classe trabalhadora à mera dimensão técnico-prática e instrumental. (SIC)	Padronização curricular, neoliberalismo e tecnicismo
Tocantins	Devemos combatê-la. A mercantilização da educação com base no neotecnismo inviabiliza um projeto de nação soberana e	Mercantilização e tecnicismo

	democrática. (SIC)	
Mato Grosso	Sou totalmente contra a essa perspectiva que prevê o desmonte dos direitos e das políticas sociais, atacando profundamente a construção da autonomia profissional e exercício pleno da cidadania. (SIC)	Desmonte da autonomia
Santa Catarina	Os serviços de educação são estratégicos para a nação, por isso precisam ser protegidos e fortalecidos pela ação do estado e pela mobilização da sociedade. O setor privado vem ampliando sua atuação no campo educacional e disputando a concepção de educação e de profissionais da educação. Precisamos de uma legislação que garanta uma educação para a cidadania e a democracia e protegida do pragmatismo e instrumentalismo dos setor empresarial. (SIC)	Pragmatismo e instrumentalismo
Espírito Santo	A visão gerencialista e a busca por resultados conforme as demandas do mercado tem sido a base para definição de muitas políticas públicas e, embora estejam avançando seriamente também nas questões relacionadas à formação inicial e continuada, concordo que precisamos manter as críticas a essas concepções, evidenciando estudos/práticas que defendem a formação humana dos sujeitos para além de relações com a lógica de mercado. (SIC)	Visão gerencialista
Ceará	Infelizmente é o que está posto. Temos uma produção vasta de conhecimento que desqualificam esse modelo economicista e prima pela formação humana. Precisamos difundir em diferentes frentes e lutar por essa formação omnilateral. (SIC)	Luta pela formação umilateral
Sergipe	REVOGAÇÃO (SIC)	Anulação
Bahia	Sou contrária a essa concepções e, sempre que posso, elaboro críticas contundentes para expor suas intenções (SIC)	Contrariedade

Fonte: Questionário (2023)

A concepção dos representantes da ANFOPE sobre propostas educacionais de cunho mercadológico, os mesmo apresentam que é um retrocesso acadêmico de cunho neoliberal e visão gerencialista, visando a mercantilização e neotecnicismo, com padronização curricular e desmonte da autonomia, pelo pragmatismo e instrumentalismo, primando por impedir uma formação para a humanização e omnilateralidade. Mediante a análise do corpo textual, elaborou-se a nuvem de palavras, conforme Figura n. 10.

Figura n. 10 – Categoria 9



Fonte: Questionário (2023)

O contexto das respostas, direcionada pelo olhar da questão da pesquisa, também evidencia que a categoria emergida quanto a concepção dos representantes da ANFOPE no tocante as propostas educacionais que visam o mercado, a produtividade e a técnica alegam ser um RETROCESSO para a EDUCAÇÃO, devido ao desmonte da autonomia e a uma visão gerencialista da formação que passa a ser tecnicista e pragmática, dificultando uma formação emancipadora, que segundo Curado Silva (2015), a função do professor no processo de ensino e aprendizagem deve se pautar na emancipação e autonomia.

No tocante a propostas educacionais que visam a emancipação, crítica e a epistemologia da práxis, o Quadro n. 17 sintetiza a concepção dos representantes.

Quadro n. 17 – Propostas emancipadoras

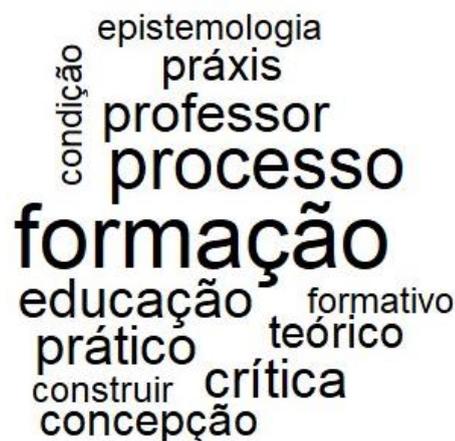
<b>Estado que Representa</b>	<b>O que falou</b>	<b>Significação da essência da fala</b>
Paraná	A epistemologia da práxis é uma dimensão importante de ser tratada e analisada para uma maior proximidade das problemáticas da escola com os propostas teóricas analisadas e discutidas na universidade	Unidade escola e universidade
São Paulo	Concordo com esta proposição, emancipadora, democrática, reflexiva e crítica (SIC)	Emancipadora, democrática, reflexiva e crítica
Minas Gerais	Faço parte dessa concepção. (SIC)	Emancipadora
Roraima	É uma linha teórica de formação importante, aborda elemento crítico do processo de formação de professores, da concepção de educação e da ação docente frente a realidade, entretanto, acredito que a educação e seus processos formativos estão inerentemente relacionados a estrutura de produção e as forças produtivas, ou seja, ao capital. Na minha concepção não é possível garantir uma formação emancipatória dentro da ordem do capital. Porém, é preciso definir um projeto de educação que compreende a lógica de mercado. (SIC)	Lógica de mercado e formação emancipadora
Distrito Federal	A formação inicial e continuada de professores precisa ser entendida como um processo formativo teórico que tenha como referência a valorização profissional, possibilitando condições de construirmos, por meio da práxis, a intencionalidade da educação, atuando na elaboração e reelaboração da prática pedagógica a partir da análise crítica do real, domínio de técnicas de ensino, compromisso político e ético com a profissão docente. (SIC)	Práxis e crítica do real
Tocantins	Concordo. (SIC)	Emancipadora
Mato Grosso	Entendo que o(a) pedagogo(a) tem um papel fundamental no processo de educabilidade da nova geração, especialmente, no processo de ensinar, garantindo o sentido e o significado que darão as condições pedagógicas para que o(a) discente assuma a condição de sujeito de seu próprio processo de aprendizagem, que no meu entender só será garantido se alicerçado por uma docência que se constrói pela pedagogia, enquanto práxis educativa. (SIC)	Sujeito da aprendizagem pela práxis educativa
	Desde a década de 1980, por influência das reformas neoliberais, vem se produzindo um modelo de professor classe mundial. Um professor prático, que é capaz de produzir os resultados desejados pelos reformadores dentro deste universo pragmático.	

Santa Catarina	É neste contexto que se firma a epistemologia da prática, que apresenta a escola como lugar privilegiado para formar o professor. Coloca em segundo plano a formação intelectual crítica, ou seja, a formação crítica. A formação do pedagogo precisa abarcar a formação teórica e prática de maneira dialética para construir uma práxis emancipadora. (SIC)	Práxis emancipadora
Espírito Santo	Inspirada pelas concepções de nosso mestre Paulo Freire e de tantos pesquisadores que dialogam com sua epistemologia, e também em diálogo com o que preconiza a Resolução 02/2015, compreendo a necessidade de que a formação inicial e continuada se direcione à perspectiva de defesa de uma educação que seja libertadora, o que requer que esses processos formativos sejam alicerçados em uma visão de unidade entre a teoria e a prática, sem dissociar essas dimensões do conhecimento e da vida. A caminhada rumo à emancipação nos convoca aos estudos, à reflexão, às críticas, à avaliação em simultaneidade à atuação comprometida com a transformação dos contextos onde nos inerimos e, assumindo, assim, nossa responsividade (BAKHTIN, 2010) única e singular nesses movimentos. (SIC)	Educação libertadora e práxis emancipadora
Ceará	Trata-se da nossa referência por tudo que já foi produzido pela humanidade, é a matriz da formação dos sujeitos. Não poderíamos pensar de outra forma. A epistemologia da praxis traz em si uma concepção de mundo ampla e crítica. Se defendemos os interesses da classe trabalhadora, não temos como pensar a formação descolada dessa epistemologia. (SIC)	Matriz da formação do sujeito
Sergipe	Sim deve ser adotada esta perspectiva na lei (SIC)	Perspectiva aceitável
Bahia	Me filio a essa!	Aceitável

Fonte: Questionário (2023)

A concepção dos representantes da ANFOPE quanto a propostas educacionais de cunho emancipador, se configuram por defender as mesmas pelo fato de fugirem de uma lógica de mercado primando pela formação emancipadora, democrática, reflexiva e crítica do real, em que o aluno é o sujeito da aprendizagem pela práxis educativa para uma educação. Mediante a análise do corpo textual, elaborou-se a nuvem de palavras, conforme Figura n. 11.

Figura n. 11 – Categoria 10



Fonte: Questionário (2023)

O contexto das respostas, direcionada pelo olhar da questão da pesquisa, também evidencia que a categoria emergida quanto a concepção dos representantes da ANFOPE no tocante as propostas educacionais que visam a emancipação, crítica e a epistemologia da práxis, se constitui por acreditarem que haverá uma **FORMAÇÃO para EMANCIPAÇÃO**.

Considerando as categorias emergidas pela análise das respostas dos representantes da ANFOPE sobre o eixo formação inicial e continuada é possível inferir que para que haja uma educação para emancipação é necessário a revogação da Resoluções 2019 e 2020, visto que as mesma trouxeram um retrocesso para a formação dos profissionais da educação em especial o pedagogo visando o pragmatismo e tecnicismo, em atendimento ao neoliberalismo.

### **3.4 A CONCEPÇÃO DOS REPRESENTANTES DA ANFOPE: caminhos analisados pela epistemologia da práxis**

No tocante ao eixo epistemologia da práxis, foram realizados questionamentos abordando a concepção dos representantes quanto a unidade teoria-prática e sua relação com as Resoluções para a formação inicial e continuada, bem como a maneira de oferecer uma formação pela práxis crítico-emancipadora considerando a continuidade das Resoluções de 2019 e 2020.

A concepção os representantes da ANFOPE sobre a epistemologia da práxis crítico-emancipadora na formação inicial e continuada de pedagogos, está disposta no Quadro n. 18.

Quadro n. 18 – Concepção de práxis

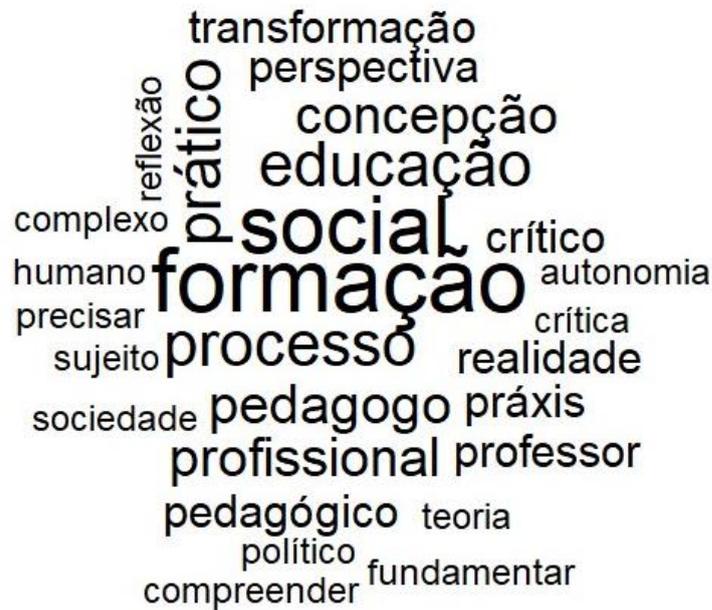
<b>Estado que Representa</b>	<b>O que falou</b>	<b>Significação da essência da fala</b>
Paraná	Uma concepção que provoca debates e análises sobre a realidade e contexto da educação numa perspectiva ampla, concreta e que foca na reflexão crítica e bem fundamentada <i>(SIC)</i>	Reflexão crítica e fundamentada
São Paulo	A práxis pedagógica, entendida aqui como um processo de transformação do profissional através do complexo e interdependente diálogo entre teoria, prática e reflexão, torna-se base para o entendimento da formação do pedagogo, ou seja, aquele que integra a teoria e a prática em um processo permanente de aperfeiçoamento e construção de identidade profissional e atuação profissional. A práxis pedagógica tem a ver com a categoria trabalho e com o ensino em suas determinações sociais, econômicas, políticas e pedagógicas. <i>(SIC)</i>	Integração teoria e prática
Minas Gerais	Essa é a minha concepção. Compreendo que a formação, a educação, deve partir desse lugar, pois a nossa sociedade exige transformações em busca dos direitos humanos e constitucionais. <i>(SIC)</i>	Direitos humanos
	É uma concepção basilar na atual conjuntura, principalmente com o esvaziamento político na formação de pedagógico e nos	

Roraima	cursos de pedagogia, em que grande parte estão atrelados a lógica de mercado. Compreende-se que a epistemologia da práxis crítico emancipatório representa um passo importante na construção de professores críticos. (SIC)	Emancipação
Distrito Federal	Ela contribuir com o processo formativo do professor mediante a formação de sua consciência crítica, de sua autonomia profissional, com vistas à emancipação humana. Esse movimento se dá pela intelectualidade, mas também pelo compromisso político e ético. (SIC)	Consciência crítica, autonomia, emancipação
Tocantins	Viabiliza o acirramento das contradições sociais e amplia o horizonte interpretativo do pedagogo sobre o papel da escola numa sociedade capitalista e colide com a perspectiva liberal da função social da educação. (SIC)	Contradições
Mato Grosso	Defendo a educação como saber necessário, que impulsiona o ser humano à reflexão de sua autonomia e de seu exercício pleno da cidadania. Para tal, é preciso conceber a educação como práxis social que mobiliza o sujeito, enquanto sujeito crítico e social, a envolver-se ativamente com o outro e com a transformação social. Na formação dos professores é preciso que seja garantido processos e práticas que se desenvolvam numa perspectiva de unidade teórico-prática, que garanta que a formação do(a) professor(a) fundamentada na capacidade de análise e síntese da realidade educacional e, portanto de sua transformação. (SIC)	Autonomia e crítica
Santa Catarina	A escola é um espaço social muito complexo. A ação docente é uma atividade profissional igualmente complexa. A formação dos pedagogos precisa dar conta desta complexidade. Para isso o pedagogo precisa de uma sólida formação teórico-crítica para ter condições de compreender a complexidade do espaço escolar e de suas práticas e assim ser sujeito neste processo, produzindo a autonomia e a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. (SIC)	Sólida formação, autonomia e emancipação
Espírito Santo	Entendo, embora não seja estudiosa dessa concepção, como a defesa de uma perspectiva alicerçada na relação entre teoria e prática que nos fundamente para conseguirmos analisar as realidades em que vivemos e atuar de forma a produzir mudanças nessas realidades vividas. Na formação inicial e continuada de pedagogos (e de docentes em geral), essa concepção responde à necessidade de fortalecer a formação de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com uma educação emancipadora, em um projeto de sociedade que precisa avançar na conquista da justiça social. (SIC)	Crítica, autonomia e emancipação
Ceará	De forma bem objetiva, penso que tal formação nos permite encaminhar a sociedade para uma transformação social. (SIC)	Transformação social
Sergipe	imprescindível, necessária (SIC)	Necessária
Bahia	Acredito ser a formulação mais complexa e completa para formar as pedagogas/ os necessários para educar as filhas/ os da classe trabalhadora brasileira. (SIC)	Formação complexa e completa

Fonte: Questionário (2023)

A concepção dos representantes da ANFOPE sobre a concepção de práxis, se constitui pela integração teoria e prática, com reflexão e consciência crítica, autonomia e emancipação, por uma formação sólida, enquanto direitos humanos, apesar das contradições. Mediante a análise do corpo textual, elaborou-se a nuvem de palavras, conforme Figura n. 12.

Figura n. 12 – Categoria 11



Fonte: Questionário (2023)

O contexto das respostas, direcionada pelo olhar da questão da pesquisa, também evidencia que a categoria emergida quanto a concepção dos representantes da ANFOPE no tocante as concepções de práxis fomenta uma **FORMAÇÃO** para **CRÍTICA**, **AUTONOMIA** e **EMANCIPAÇÃO**.

No tocante a unidade teoria-prática ou práxis, considerando que a teoria e a prática são duas atividades que não podem existir isoladamente (CURADO SILVA, 2008), foi questionado como as Resoluções abordam a questão da formação inicial e continuada pela práxis e a síntese da concepção dos representantes da ANFOPE, está disposta no Quadro n. 19.

Quadro n. 19 – Resoluções propostas na entrevista e a relação com a práxis

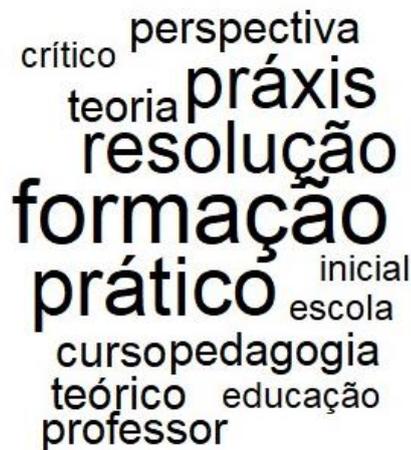
<b>Estado que Representa</b>	<b>O que falou</b>	<b>Significação da essência da fala</b>
Paraná	As resoluções não abordam a práxis, ou seja, tratam da teoria e prática distantes da escola, da realidade, como duas categorias separadas. A DCN de 2015 se aproxima da perspectiva da práxis qdo propõe a organicidade escola universidade e na categoria do estágio. (SIC)	2015 organicidade da práxis
São Paulo	A Res,2/2015 avança nesta perspectiva ao introjetar a concepção da práxis crítico-emancipadora. (SIC)	2015 introjetar a práxis
Minas Gerais	Apenas a 2/2015 aponta nessa direção. (SIC)	2015
Roraima	Vejo que teoria e prática fazem parte da totalidade do processo de formação de professores, embora sejam distintos, elas estão intrinsecamente ligadas. Acredito que a Resolução 02/2019 não aborda a práxis crítico-emancipatório, pois encontra-se numa perspectiva neotecnista e organizada nos quatros pilares da educação. (SIC)	2019 neotecnismo

Distrito Federal	As proposições das Diretrizes de 2019 apontam para uma total descaracterização do curso de Pedagogia, ao indicar uma nova nomenclatura para a formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais e nem cita o curso de Pedagogia como locus privilegiado para a formação de tais profissionais. Além disso, a Resolução de 2019 reforça a dicotomia da formação entre gestores e docentes e abre brecha para a retomada de um possível bacharelado para o curso de Pedagogia, pauta já superada desde os debates dos anos 1980. (SIC)	2019 dicotomia
Tocantins	As resols de 2019 e 2020 não somente negam, mas também a inviabilizam. (SIC)	2019 e 2020 inviabilizam
Mato Grosso	Essa questão foi respondida anteriormente. Portanto, acredito que as resoluções de 2019 e 2020 se contrapõem a essa concepção defendida por Curado Silva e todos nós educadores que defendemos a educação como práxis social. (SIC)	2019 e 2020 contrapõem
Santa Catarina	A Res. 01/2006 compreende "a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais...", e que o curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão. A Res. 02/2015 também propõe "sólida formação teórica e interdisciplinar" e "unidade teoria-prática". Portanto estas duas resoluções concebem a formação inicial e continuada como práxis crítico-emancipadora, possibilitando um consistente repertório teórico para refletir a e com a prática. As Resoluções de 2019 e 2020 deixa em segundo plano a formação teórica e centraliza a formação na prática, porque quer um professor que saiba executar tarefas pensadas para ele fora da escola. o professor como um mero prático do currículo padronizado. (SIC)	2006 e 2015 propõem 2019 e 2020 contrapõem
Espírito Santo	Entendo que na Resolução 02/2015, está pautada a defesa dessa perspectiva conceitual, a compreensão da práxis como base para a formação inicial e continuada, buscando escapar do equívoco epistemológico de dicotomia entre teoria e prática. (SIC)	2015 perspectiva da práxis
Ceará	Simplemente não atendem a essa perspectiva. A ênfase na prática é notória. A própria concepção de conhecimento deixa a desejar quando este se resume a competências. (SIC)	2019 perspectiva do tecnicismo
Sergipe	A resolução 02/2015 respeita isto. A de 2/2019 não por isto revogar está última e retomar a 02/2015 (SIC)	2015/práxis 2019/tecnicismo
Bahia	Negando completamente a práxis. (SIC)	2019 x práxis

Fonte: Questionário (2023)

A concepção dos representantes da ANFOPE sobre como as Resoluções denotam a práxis na formação inicial e continuada, se constitui pela defesa de que a Resolução de 2015 aponta para uma organicidade, introjeção e propositura da práxis, enquanto que a Resolução de 2019 e de 2020 apontam para uma dicotomia entre teoria e prática, entre formação inicial e continuada, pautada no neotecnicismo, contrapondo à práxis. Mediante a análise do corpo textual, elaborou-se a nuvem de palavras, conforme Figura n. 13.

Figura n. 13 – Categoria 12



Fonte: Questionário (2023)

O contexto das respostas, direcionada pelo olhar da questão da pesquisa, também evidencia que a categoria emergida quanto a concepção dos representantes da ANFOPE no tocante ao alinhamento das Resoluções com a práxis, ficou evidente que as Resoluções de 2006 e 2015 apresentam uma ORGANICIDADE quanto a FORMAÇÃO pela práxis, enquanto as Resoluções de 2019 e 2020 apresentam uma DICOTOMIA.

No tocante a como oferecer uma formação pela práxis crítico-emancipadora considerando a continuidade das Resoluções de 2019 e 2020, os representantes da ANFOPE apresentaram importantes considerações, que estão dispostas no Quadro n. 20.

Quadro n. 20 – Formação pela práxis

<b>Estado que Representa</b>	<b>O que falou</b>	<b>Significação da essência da fala</b>
Paraná	Buscando uma articulação do currículo do curso de Pedagogia com a escola, tratando os conteúdos de forma crítica e reflexiva e oferecendo aos alunos fundamentação teórica consistente(SIC)	Articulação curricular
São Paulo	Considerando a matriz ideológica e pedagógica que se assenta sobre estas normativas é impossível formar um professor crítico, reflexivo e intelectual. (SIC)	Impossibilidade nas Resoluções
Minas Gerais	Impossível. Temos que revogar essas resoluções. Parece esse já ser um consenso na área. (SIC)	Impossibilidade nas Resoluções
Roraima	Vejo que a formação docente tem que ser estruturada na totalidade dos processos formativos e relacionada aos problemas da estrutura social do modo de produção capitalista. Vejo que as referidas Resoluções são acríticas a estrutura social, e ainda promove um currículo de formação pautado no neotecnismo, contribuindo ainda mais para esvaziamento político da formação docente e para padronização do currículo do ensino superior. (SIC)	Resoluções acríticas e neotecnistas
Distrito	Assumindo o protagonismo docente, denunciando o processo de desprofissionalização do magistério, de forma propositiva e comprometida com um pensamento educacional, que mantém	

Federal	compromissos historicamente assumidos com a formação de professores e com a escola pública, laica, gratuita e inclusiva (SIC)	Assumência
Tocantins	Negando-as e as sabotando-as. Uma luta institucional, jurídica e política em defesa do princípio constitucional da autonomia da universidade. (SIC)	Luta e autonomia
Mato Grosso	<p>No caso especial do Curso de Pedagogia que ministro aula, estamos passando pela reestruturação do PPC a partir de tais resoluções, pois que nos tornamos independentes. O coletivo dos professores tem buscado garantir que os princípios defendidos por nós estejam no texto, portanto defendemos uma proposta política-pedagógica que “procura dar conta da multiplicidade de concepções e diferenças do coletivo de professores do Curso de Pedagogia da UFR, na medida em que tal multiplicidade é entendida como potencial para uma formação intelectual crítica e plural. As diferentes abordagens teóricas dos processos educativos colocam-se em diálogo com as diversidades em que somos tecidos. No trabalho com as diferentes disciplinas vão se constituindo e se construindo diferentes experiências e abordagens que têm em comum a valorização do estudo e da pesquisa de aspectos ligados à docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, da gestão educacional e na atuação educativa em diferentes espaços sociais, no compromisso com uma perspectiva interativa e colaborativa.</p> <p>Cientes da impossibilidade de contemplar a totalidade dos fenômenos que atravessam o fazer pedagógico, a inquietação e o movimento de estudo e a pesquisa nos levam a buscar caminhos para alcançar o atendimento pedagógico de qualidade junto à graduação e, por extensão e vínculo, à escola pública brasileira” (PROPOSTA PPC/2023). Sendo assim, de modo consciente estamos atendendo as normativas da Universidades, porém respaldados na Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006 e Resolução CNE/CP n. 2/2015. Essa foi a forma de resistir e poder dar continuidade ao Curso de Pedagogia. O PPC está em análise e estamos ansiosos pelo parecer que iremos receber. (SIC)</p>	Formação intelectual, crítica e plural e resistência
Santa Catarina	<p>Primeiramente precisamos ter consciência, numa sociedade tão contraditória, do nosso compromisso histórico enquanto educadores, com a emancipação dos sujeitos. Se não conseguirmos a revogação destas diretrizes precisaremos oferecer resistência a este projeto tecnicista e pragmático. Precisamos exercer a autonomia universitária e garantir projetos institucionais de formação de professores que não sucumbam a lógica mercadológica que os setores ligados ao mercado quer impo à educação. A autonomia universitária, com projetos de formação críticos/reflexivos, com a articulação com o movimento dos educadores, podem ter força suficiente para resistir ao projeto de formação de professores que estas Resoluções tentam impor. (SIC)</p>	Resistência ao neotecnismo
Espírito Santos	<p>Será necessário mantermos os debates, reflexões, discussões entre/com os professores formadores nas universidades, pesquisadores, estudantes das licenciaturas e professores que já atuam nas redes públicas e privadas, por meio de diferentes eventos acadêmico-científicos e fóruns. Enfim, caso não sejam revogadas essas resoluções, precisaremos seguir com movimentos de resistência ao que está previsto, fomentando nos nossos encontros vivificados a cada dia no trabalho docente (nas instituições formadoras de ensino superior, nas orientações a pesquisas na graduação e na pós-graduação, nas formações continuadas das redes públicas de ensino), experiências e estudos que fortaleçam as concepções de uma educação libertadora,</p>	Resistência



O contexto das respostas, direcionada pelo olhar da questão da pesquisa, também evidencia que a categoria emergida quanto a concepção dos representantes da ANFOPE no tocante a formação pela práxis crítico-emancipadora considerando a continuidade das Resoluções de 2019 e 2020 uma impossibilidade de formação mesmo com resistência e luta.

Considerando as categorias emergidas pela análise das respostas dos representantes da ANFOPE sobre o eixo epistemologia da práxis é possível inferir que apesar das Resoluções de 2006 e 2015 apresentarem uma organicidade quanto a formação para a crítica, autonomia e a emancipação pela práxis, as Resoluções de 2019 e 2020 apresentam uma dicotomia, em relação a epistemologia da práxis.

### **3.5 A ANÁLISE DAS CATEGORIAS: caminhos de construção para uma formação crítica e emancipadora**

A análise envolve a compreensão de elementos essenciais relacionados ao desenvolvimento de uma formação educacional que promove o pensamento crítico e a emancipação dos indivíduos. Analisar as categorias de trabalho, práxis, hegemonia, contradição e totalidade é fundamental para compreender as teorias do filósofo italiano Antonio Gramsci, que desempenhou um papel significativo no desenvolvimento do marxismo. As categorias elencadas nessa pesquisa têm raízes na pedagogia crítica e podem ser analisadas considerando o objeto.

Quanto a categoria Trabalho, Gramsci (2021) via o trabalho não apenas como uma atividade econômica, mas como um elemento central na formação da identidade e consciência das classes sociais, sendo que a divisão do trabalho influencia a estratificação social e as relações de classe.

Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgão no paletó não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates). Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas sobretudo em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante (GRAMSCI, 2021, p. 18).

O trabalho pode ser uma forma de resistência ou de conformidade, dependendo das condições sociais. Parça Marx (1984) o trabalho fomenta a produção da vida na relação social e isso pode ser percebido no trabalho do professor pedagogo, influenciado ou influenciando sua

formação inicial, continuada e sua atuação. Essas relações sociais são alicerçadas na economia, política e cultura, de forma ideológica e chegam ao chão da sala de aula, no movimento da hegemonia política que dita as leis.

No tocante ao objeto de pesquisa é possível inferir que o professor pedagogo pode almejar uma formação crítica e emancipadora, mas não a alcançar pelo movimento de um currículo escrito perante o atendimento de Resoluções neoliberais como a de 2019 e 2020. Também é possível perceber que o trabalho a ser efetivado no chão da sala de aula, após formação inicial ou até mesmo em formação continuada pode ser almejada de forma autônoma e crítica, mas ser impedida perante as Resoluções em vigor, principalmente as que primam pelo cumprimento da BNCC, sem análise crítica e política.

A categoria Práxis para Gramsci (2021) representa ação reflexiva e transformadora. Para o autor, a práxis envolve a união entre teoria e ação na luta pela mudança social, em que indivíduos e grupos aplicam a práxis em suas lutas políticas e como essa ação pode levar à construção de uma consciência crítica e à transformação das relações de poder. Em Marx (1984) a práxis refere a ação e atividade, de forma criativa, em que o homem cria e produz, o que sugere que o homem pensa, reflete, planeja, age e pensa sobre seu agir. Para Curado Silva (2008) a práxis se constitui na mediaticidade com teorias fecundas e críticas no sentido de mudar a aparência e a essência, como um *devenir* histórico, um vir a ser construído nas relações sociais e na unidade teoria e prática, com intencionalidade.

No tocante ao objeto de pesquisa é possível inferir que os representantes da ANFOPE conseguem constatar e compreender a realidade (im)posta pelas Resoluções no tocante ao desmonte da formação do professor pedagogo, principalmente a formação inicial, e que com um pensamento novo no sentido de que é preciso o retorno de Resoluções coerentes ou de novas Resoluções, mas principalmente de anulação das Resoluções atuais, que isso ao serem colocados em prática, pode transformar a realidade. Eis, a práxis.

A categoria Hegemonia pode ser considerada dominação cultural e ideológica exercida pelas classes dominantes sobre a sociedade, a cultura, a educação e a mídia desempenham papéis na construção da hegemonia. Como defendia Gramsci (1999) a hegemonia tem relações pedagógicas, visto que todo trato é uma relação e tem vies educacional, seja para libertar ou oprimir. Nesse contexto Curado Silva (2008) aborda a que a emancipação é o elemento que fomenta chegar a hegemonia. Salienta-se que Marx (1989) não defendia que o oprimido se tornasse hegemônico, visto que toda hegemonia acaba por ser dominante. A ideia da complementariedade dos opostos e do respeito às diferenças na contradição da

multidimensionalidade e complexidade do ser humano precisa ser considerada perante as relações sociais.

E no tocante ao objeto de pesquisa é possível inferir que analisando as respostas ao questionário pelos representantes da ANFOPE, enxerga-se a hegemonia do Estado em consolidar as atuais Resoluções, sem considerar elementos necessários para sua efetivação. Neste caso há uma luta travada entre a classe de professores e pesquisadores contra o Estado, que não respeita as relações sociais entre classes distintas – professores e Estado. De modo que o que é legislado não considera as ideias de quem seguirá a legislação. Denotando fortemente que quem detém o poder pela hegemonia não significa ser o intelectual da pasta colocada em questão na Resolução, mas apenas o que detém o poder de fazer a norma. Contradições eminentes na hegemonia das relações sociais, que interferem no trabalho do professor pedagogo, que perpassa pela formação do mesmo.

A categoria Contradição se expressa pelas contradições sociais, as quais são fontes de conflito e mudança social. As contradições de classe, econômicas e culturais moldam o desenvolvimento histórico. Nas relações sociais haverá contradição de pensamentos, posicionamentos e ações, alicerçados em concepções e princípios hegemônicos ou contra-hegemônicos. Nesse movimento hegemônico entre os opostos ou contraditórios é que se constitui o homem social e o seu trabalho pela práxis. Para Marx (1984) a contradição é uma categoria que se estabelece pela divisão desigual do trabalho.

No tocante ao objeto de pesquisa é possível inferir que as contradições aparentes nas Resoluções denunciam a hegemonia (im)posta pelo neoliberalismo no movimento de formação de professores pedagogos no Brasil, de forma que viabilize uma alienação do pensamento e do trabalho, com dicotomia evidente da teoria e prática. Contudo, no processo de contradição, que se constitui enquanto luta pelo *devenir* histórico, representantes da ANFOPE resistem e lutam pela valorização da Resolução de 2006, retomada da Resolução de 2015 e revogação das Resoluções de 2019 e 2020, no sentido de valorizar a formação do professor pedagogo para a docência, enquanto professor, pesquisador e gestor de espaços escolares e não escolares.

A categoria Totalidade se constitui pela interconexão de todos os elementos da sociedade. Para Gramsci (2021), a análise deve considerar as relações complexas entre política, economia, cultura e ideologia. Para Marx (1984) a totalidade conecta todos os elementos historicamente construídos nas relações sociais e mediatiza a realidade concreta. A totalidade é fundamental para entender o funcionamento da sociedade e como as mudanças em um aspecto afetam o todo, neste estudo constatamos que as mudanças nas resoluções afetam diretamente a

formação de professores pedagogos no Brasil.

No tocante ao objeto de pesquisa é possível inferir que a historicidade constituinte da totalidade fomenta compreender que o Estado hegemônico visa anular as Resoluções que possibilitam a formação dos professores pedagogos para além do cumprimento de uma BNCC, mas de um profissional crítico, autônomo, emancipado e criador, no movimento da práxis. A medida que as Resoluções propõem uma formação crítica e emancipadora, os profissionais formados podem ser ameaça a hegemonia e, portanto, é preciso de novas Resoluções que abafem ou afoguem a crítica e emancipação. Isso, ficou evidente nas análises dos questionários.

Dessarte, a pesquisa de forma transversal perpassa pelas categorias trabalho, práxis, hegemonia, contradição e totalidade de tal forma que foi possível chegar a alguns avanços e retrocessos das políticas educacionais pela perspectiva da ANFOPE no tocante a formação de professores pedagogos no Brasil.

## CONSIDERAÇÕES

Retomando o objetivo dessa escrita que foi analisar os avanços e retrocessos das Resoluções que regulamentam a formação de professores e pedagogos no Brasil nos últimos cinco anos pela epistemologia da práxis na perspectiva crítico-emancipadora, com o tema políticas públicas para formação de professores pedagogos pautados nas militâncias para uma formação emancipadora, é possível apresentar algumas inferências, enquanto considerações ou inculcações.

Uma primeira inferência é sobre a importância de conhecer o contexto histórico, social e político em que cada Resolução foi elaborada, para analisá-las de maneira contextualizada e politizada. Sob esse aspecto, a análise apresenta que houve um retrocesso nas políticas públicas que constituem o processo de formação de professores, em especial do pedagogo, precarizando a formação inicial e continuada, diminuindo a uma formação “neotecnicista”.

É possível outra inferência quanto aos retrocessos das atuais Resoluções que foram ultrajantes a todo movimento democrático, realizado na construção das Resoluções de 2006 e de 2015, gerando vários tensionamentos, por meio dos recuos às conquistas alcançadas para formação inicial e profissionalização de professores pedagogos. As Resoluções de 2019 e 2020 que regulamentam a formação na esfera inicial e continuada, respectivamente, trazem indícios de um amoldamento às necessidades de formar professores que tenham habilidades de aplicar a Base Nacional Comum Curricular.

Outra inferência que pode ser apontada é que as Resoluções de 2019 e 2020, diminuíram a autonomia das universidades e instituições de nível superior, enfraquecendo a construção do projeto pedagógico de curso que pretende ter como objetivo a emancipação na formação considerando a caracterização regional e cultural de cada lugar onde a universidade ou instituição está inserida.

Outra inferência é no tocante aos artigos selecionados, pelos quais foi possível compreender os olhares que cada autor apresenta da temática, mesmo convergindo em ressaltar o retrocesso das políticas recentes, (re)conhecendo outros ângulos dessa proposta de discussão de formação, principalmente do pedagogo, entre tensionamentos e desafios nesse processo.

Perante as questões teóricas é possível afirmar que houve um retrocesso em tornar uma formação do professor pedagogo inicial e continuada, visando a crítica e emancipação, para atuar em espaços escolares e não escolares, para uma formação neotecnicista visando cumprir com a BNCC.

Na atualidade, o Brasil passa por mudança de gestão governamental e espera-se como

um grande desafio a elaboração de uma nova Resolução, que contraponha as atuais, que haja ganhos para a formação do pedagogo como houveram com a Resolução de 2006 e que foi fortalecida pela Resolução de 2015, mas fragilizada pela Resolução de 2019 e 2020. Eis avanços e retrocessos para a formação do professor pedagogo.

Salienta-se que a Resolução de 2015 regulamentava a formação inicial e continuada, sendo substituída pelas Resoluções de 2019 (inicial) e de 2020 (continuada). Salienta-se também, que pela análise das regulamentações é possível apontar retrocessos nas duas últimas, cujas estão em vigor, que divergem do objetivo da formação de professores e pedagogos com domínio teórico-prático, crítico e emancipador e, para atuar como professor, gestor e pesquisador em espaços escolares e não escolares.

Perante as questões empíricas é possível afirmar que a interpretação dos dados, mediante o envolvimento dos representantes da ANFOPE, que trabalham na luta por uma formação de professores, sendo ela inicial ou continuada, como um espaço dialógico e emancipador, possibilita afirmar que como avanços de uma luta permanente por elaborações de políticas educacionais de forma democrática chegou-se a Resolução de 2006 e 2015 que apresentava diretrizes para uma formação de professores e pedagogos tendo como base a docência, que possibilitaria uma formação crítica e emancipadora pela organicidade da práxis.

Considerando as contradições impostas pelo neoliberalismo, o pragmatismo, a fragmentação e o tecnicismo, aliados ao cumprimento da BNCC e BNC – Formação alicerçam as Resoluções 2019 e 2020, que constituídas de uma dicotomia da práxis impossibilitam uma formação para a emancipação, estabelecendo-se como um retrocesso nas políticas educacionais de formação de professores e pedagogos e, que precisam ser revogadas.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. S. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educ. Soc.** 2019. Disponível em:  
<https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/>  
 Acessado em: 08 de julho de 2022.
- BORGES, V; LOPES, A. C. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa.** 2015. Disponível em:  
<https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/> Acesso em 07 Julho 2022.
- BRASIL. Arquivo Nacional. **Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006.** Diário Oficial da União de 11/04/2006, Seção 1, p.11, 16. Disponível em:  
<https://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 14 de setembro de 2022
- BRASIL. Arquivo Nacional. **Resolução CNE/CP N° 2, de 1º de julho de 2015.** Diário Oficial da União de 2/7/2015, Seção 1, pp. 8-12. Disponível em:  
<https://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 13 de maio de 2022
- BRASIL. Arquivo Nacional. **Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019.** Republicada por ter saído com incorreção no DOU de 10-2-2020, Seção 1, páginas 87-90 Disponível em:  
<https://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 13 de maio de 2022
- BRASIL. Arquivo Nacional. **Resolução CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020.** Publicado em: 29/10/2020. Edição: 208 Seção: 1. Página: 103 Disponível em:  
<https://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 13 de maio de 2022
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996. Disponível em:  
<https://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 13 de setembro de 2022
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, 2014. Disponível em:  
<https://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 13 de setembro de 2022
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática.** São Paulo: Papyrus, 2013.
- CURADO SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Stricuto sensu teacher s formation of basic public education on Goiânia: research reality, barriers and possibilities. 2008. 292 f. **Tese (Doutorado em Ciências Humanas)** - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.
- CURADO SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora.** Revista Ciências Humanas, Frederico Westphalen, v. 18, n. 2, p. 121-135, 2017. Disponível em:  
<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- CURADO SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na**

**formação de professores:** perspectiva crítica-emancipadora. Campinas: Mercado das Letras, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, D. N. T. **A Avaliação da Educação Básica no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da pesquisa em educação.** Campinas: Praxis, 1998.

GATTI, B. A. Análise da Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação.** N. 37 jan/abr, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 13 de maio de 2023

GERMER, C. O método materialista e dialético de Marx e Engels. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 12, n. 3, p. 45-76, out. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2019.

IASI, M. **Processo de Consciência.** São Paulo: CPV, 1999.

JUNIOR, C. A. G. A formação profissional nos cursos de licenciatura e o exercício do magistério na educação básica: intenções, realizações e ambiguidades. **Educar em Revista.** 2017. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?/> Acessado em: 08 de julho de 2022.

KONDER, L. **O que é dialética.** São Paulo: Brasiliense, Primeiros Passos, 1993.

KOCHHANN, A. O trabalho (fazer) pedagógico em espaço não-escolar: formação e atuação do pedagogo em questão. In: KOCHHANN, A. (Org.). **Pedagogia em espaços não escolares:** uma discussão à luz do trabalho pedagógico. Goiânia: Kelps, 2021a.

KOCHHANN, A. **A produção acadêmica e construção do conhecimento científico:** concepções, sentidos e construções. Goiânia: Kelps, 2021b.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo, Cortez. 2007.

MARX, K. **A ideologia Alemã.** São Paulo: Editora Moraes, 1984.

MARX, K. **Contribuição para a crítica da economia política.** Lisboa: Estampa, 1973.

MANACORDA, M. A. **História da Educação:** da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

NOGUEIRA, M. A. **Educação, saber, produção em Marx e Engels.** São Paulo: Cortez, 1990.

OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Proposições.** 2019. Disponível em:

<https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/>  
Acessado em: 07 de julho de 2022

PIRES, Marília F. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**. n. 1, 1997. p. 83-94.

SAVIANI, D. O legado de Karl Marx para a Educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 1, mai. 2018. p. 72-83.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira**, v.14, n. 40, p. 143 – 155, jan/abr, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm>. Acesso em: 23 jul. 2022

SAVIANI, D. Introdução. In: SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1991.

## APÊNDICES

Este questionário constitui parte da metodologia de uma pesquisa que será apresentada em Dissertação como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, no Curso de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias (PPGGET), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andréa Kochhann, intitulada “FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS NO BRASIL: uma abordagem dos avanços e retrocessos das legislações presentificando a epistemologia da práxis” de autoria de Jussara Ferreira de Souza Guedes, tendo como objetivo geral abordar os avanços e retrocessos das Resoluções que regulamentam a formação de professores pedagogos no Brasil pela epistemologia da práxis na perspectiva crítico-emancipadora. Todas as informações aqui apresentadas, serão usadas apenas para fins acadêmicos e científicos, podendo ser respondido sem identificação de nome ou codinome.

Você aceita participar da pesquisa, de livre e espontânea, vontade:

( ) Sim      ( ) Não

\* Caso não aceite participar da pesquisa, basta concluir ou fechar o programa.

Contato para dúvidas e caso queiram retificar ou retirar alguma resposta (61) 99692-6298

Obrigada por sua atenção.

### PARTE 1 – IDENTIFICAÇÃO

1. Estado que representa: \_\_\_\_\_

2. Maior formação acadêmica:

( ) Especialista

( ) Mestre

( ) Doutor

( ) Pós-doutor

3. Há quanto tempo é associado a ANFOPE:

( ) entre 1 a 3 anos

( ) entre 4 a 6 anos

( ) entre 7 a 10 anos

( ) entre 11 e 15 anos

( ) entre 16 e 20 anos

( ) mais de 21 anos

4. Qual o sentido de ser da ANFOPE na sua concepção?

## **PARTE 2 – LEGISLAÇÕES**

5. Qual sua concepção quanto a Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006?
6. Qual sua concepção quanto a Resolução CNE/CP nº 2 de 15 de julho de 2015?
7. Qual sua concepção quanto a Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019?
8. Qual sua concepção quanto a Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020?
9. Como os artigos da Lei de Diretrizes e Bases que tratam da formação, profissionalização e valorização de professores estão representados pelas atuais Resoluções sobre formação inicial e continuada?
10. Em síntese, quais avanços e retrocessos você concebe quanto às Resoluções no tocante a formação do Pedagogo?

## **PARTE 3 – FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA**

11. Nos dias atuais, que medidas seriam essenciais para a democratização da legislação referente a formação inicial e continuada de professores?
12. Algumas propostas de formação inicial e continuada podem não estar anunciadas, mas primam pelo atendimento da lógica de mercado, visando a produtividade, focando na dimensão técnica. Qual sua concepção quanto a essa questão?
13. Algumas propostas de formação inicial e continuada podem não estar anunciadas, mas primam por uma formação de professores, em especial, do pedagogo, visando a emancipação, focando na crítica pela dimensão da epistemologia da práxis. Qual sua concepção quanto a essa questão?

## **PARTE 4 – EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS**

14. Quando ocorre a unidade teoria-prática tem-se a práxis (Curado Silva, 2008). Nesta perspectiva podemos afirmar que a teoria e a prática são duas atividades que não podem existir isoladamente. Como as Resoluções citadas abordam a questão da formação inicial e continuada pela práxis?
15. Como oferecer uma formação inicial e continuada pela práxis crítico-emancipadora, primando por um professor crítico, reflexivo e imbuído de consciência profissional, caso a CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019 e CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020 continue a vigorar?

Grata

