

Enunciações Políticas na Disputa Curricular de Formação Inicial no Brasil: transversalidades discursivas pragmáticas da docência

Ângela Cristina Alves Albinoⁱ

Resumo

O artigo discute a formação docente no contexto de disputa, a partir da Resolução CNE/CP n.º 2/2019 – que define as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores e institui a Base Nacional Comum (BNC Formação). Contextualiza de forma breve, o processo histórico político em curso que nega a formação docente, a partir de diretrizes pragmáticas. Destaca algumas reações de repúdio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e do Fórum Nacional de Educação (FNE), bem como da Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). Traz uma análise textual de caráter exploratório, crítico-descritivo e analisa alguns discursos que são representativos dos movimentos empresariais da educação, a partir da Análise Crítica do Discurso (ACD). Para isso, evidencia alguns investimentos hegemônicos e discursivos sobre o que deve ser a profissionalidade na formação inicial.

Palavras-chave: formação; docência; base curricular.

*Political Statements in the Curricular Dispute for Initial Training in Brazil:
pragmatic discursive transversalities of teaching*

Abstract

The article discusses teacher training in the context of dispute, based on Resolution CNE/CP No. 2/2019 – which defines the current National Curricular Guidelines for initial teacher training and establishes the Common National Base (BNC Training). It briefly contextualizes the ongoing political historical process that denies teacher training based on pragmatic guidelines. It highlights some reactions of repudiation from the National Association of Postgraduate Studies and Research in Education (ANPEd) and the National Education Forum (FNE), as well as the National Association for the Training of Education Professionals (Anfope). It brings a textual analysis of an exploratory, critical-descriptive nature and analyzes some speeches that are representative of business movements in education, based on critical discourse analysis (ACD). To this end, it highlights some hegemonic discursive attempts on what professionalism should be in initial training.

Keywords: training; teaching; curriculum base.

ⁱ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora associada da UFPB. É líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Curriculares de Formação Docente - MANDACARU. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFCG). Diretora Estadual da Associação de Políticas e Administração da Educação (Anpae). E-mail: angela.educ@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2452-1444>.

*Declaraciones Políticas en la Disputa Curricular por la Formación Inicial en Brasil:
transversalidades discursivas pragmáticas de la enseñanza*

Resumen

El artículo analiza la formación docente en el contexto de la disputa, a partir de la Resolución CNE/CP nº 2/2019 – que define las actuales Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial docente y establece la Base Nacional Común (Formación BNC). Contextualiza brevemente el proceso histórico político en curso que niega la formación docente basada en lineamientos pragmáticos. Destaca algunas reacciones de repudio de la Asociación Nacional de Estudios de Posgrado e Investigación en Educación (ANPEd) y del Foro Nacional de Educación (FNE), así como de la Asociación Nacional para la Formación de Profesionales de la Educación (Anfope). Se trae un análisis textual de carácter exploratorio, crítico-descriptivo y se analizan algunos discursos representativos de los movimientos empresariales en educación, a partir del análisis crítico del discurso (ACD). Para ello, se destacan algunos intentos discursivos hegemónicos sobre lo que debe ser la profesionalidad en la formación inicial.

Palabras clave: *formación; enseñanza; base curricular.*

1 INTRODUÇÃO

A formação docente no Brasil tem sido tema pungente, embora pautado em um contexto político insensível de feição empresarial que difere do chamamento político histórico “*a la Darcy*”, da educação como projeto nacional. Carrega elementos históricos da nossa herança socioantropológica colonial nefasta de depuração cultural e de desvalorização profissional. O etnocentrismo e a subserviência cultural se revelam no campo curricular como uma base de formação para crianças e jovens de inspiração outras, quais sejam: americana, italiana, finlandesa e americana e outras tantas que “os pés não pisam”. As bases curriculares que ensejam a formação discente e docente foram anunciadas em suas prévias de execução como motivo de orgulho e inovação e “grandeza curricular”, justificadas que advém e se inspiram em outros países. O “melhor conhecimento” é representado por “ordens curriculares” que circulam por artérias “outras”.

Assim como foi motivo de indignação na obra: “O povo brasileiro” sobre o quanto era espantoso que os “índios como os pretos, postos nesse engenho deculturativo, consigam permanecer humanos” (Ribeiro, 2001, p. 118), me espanta o fato de os docentes permanecerem, também humanos, no moedor classista e de violência colonizadora

curricular que tenta triturar os seus contextos e suas culturas. A forma violenta se revela, de modo geral, na ausência de participação efetiva dos docentes na trama de decisão curricular, apesar de compreendermos a força que a agenda global de educação tem sobre os países, sobretudo os ditos “periféricos” (Dale, 2004).

A análise, em questão, objetiva evidenciar enunciações discursivas sobre a formação inicial no Brasil (2019a) a partir da Resolução CNE/CP n.º 2/2019 – que define as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores e institui a Base Nacional Comum (BNC Formação). Destaca reações de entidades e fóruns que seguem solicitando a revogação da propositura, sobretudo a nova minuta de resolução divulgada em dezembro de 2023 que dispõe das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura)” e que foi submetida à consulta pública. Tudo isso à revelia dos diálogos e consensos debatidos no próprio GT formação do Ministério da Educação (MEC).

A despeito desse movimento de disputa e enunciações políticas em torno da formação, tomo de Bakhtin e Voloshinov (2006, p. 126), a compreensão de enunciação como “um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística”. Busco pressupostos da Análise do discurso crítica, a partir de Fairclough (2001) para analisar recortes de discurso que ensejam regulações pragmáticas de formação ensejadas por movimentos empresariais do Brasil. Defendo a formação pela epistemologia da práxis, a partir do movimento da Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e de uma concepção freireana *político-poética-estética* de estar e sentir o mundo.

A versão preliminar da Base Nacional Comum para formação de professores da Educação Básica (BNC formação Inicial) teve sua primeira versão divulgada em dezembro de 2018 no governo do presidente Temer. Dentre as críticas apresentadas pelas associações e entidades científicas à proposição, houve a retomada aos princípios e medidas que estavam estabelecidos na Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, do

Conselho Pleno do CNE, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Aqui destaco a forma autoritária de implementação de uma base curricular de formação em pleno período pandêmico e numa mesma lógica ainda mais autoritária se compararmos aos encaminhamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O rumo pragmatista aparece como herança política das diretrizes de formação do governo de Fernando Henrique Cardoso. A Resolução CP/CNE nº 1/2002 estabelecia que a formação de professores para as diferentes etapas e modalidades da educação básica deveria ter a competência como concepção nuclear na orientação do curso” (Brasil, 2002, art. 3º, inciso I). Conforme estudo de Silva (2018), observa-se que as Diretrizes de 2002 foram transformadas em proposta de base nacional comum, convertendo-a, de fato, na Base Nacional Comum Curricular para a Formação de Professores (BNCC-FP), como, inclusive, foi noticiado por alguns veículos de comunicação.

No entremeio de disputa política, tivemos a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica - Resolução CNE/CP nº 02/2015, que foi aprovada ainda no governo de Dilma Rousseff, para o cumprimento da Meta 15 do PNE (2014-2024), substituindo a anterior Resolução CNE/CP nº 2/2002. Tal documento assimilou, de modo geral, os princípios de uma sólida formação teórica das entidades e associações científicas com destaque importante para a Associação Nacional de Formação Pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). A Resolução considerava uma base comum por meio de conteúdo, sobretudo com destaque para a indissociabilidade entre teoria e prática, bem como ensino e pesquisa (Brasil, 2015).

Resolução CNE/CP nº 02/2015, no artigo 16, parágrafo único destaca a formação de modo ampliado e, sobretudo, considera que os processos formativos devem ser constituídos a partir dos contextos de atuação:

I – Os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; II – A necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; III – O respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática; IV –

O diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (Brasil, 2015, p. 14).

O processo de disputa segue em um contexto adverso entre implementação das Diretrizes de 2019, mesmo em um contexto pandêmico e com todas as crises geradas no governo Bolsonaro. Com a eleição do governo Lula em 2022, as associações científicas e várias entidades atreladas a grupos de pesquisa seguem reivindicando a revogação das Diretrizes de Formação Inicial, bem como as que direcionam a Formação Continuada lançada em 2020.

Em março de 2023, foi criada a Frente Nacional pela revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e Frente Nacional pela revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020. O grupo reúne 40 entidades nacionais, fóruns e movimentos sociais ligados à formação de professores/as e ao campo educacional que se organiza em torno da defesa da formação de professores/as e reivindica a imediata retomada da Resolução CNE/CP 02/2015.

A frente publicou um documento elaborado coletivamente pelas entidades que integram a Frente Nacional pela Revogação das Resoluções. Conta com 580 adesões de entidades, fóruns e Redes Nacionais, estaduais, cursos, grupos, sindicatos, associações estudantis e até periódicos. Enviou ao CNE/MEC em maio de 2023 o Manifesto Pela Revogação que está publicado na Revista da Anfope - Formação em Movimento (Anfope, 2023a). Esse manifesto foi atualizado em dezembro de 2023, sobretudo porque o CNE lançou, em 06 de dezembro de 2023, a proposta de minuta para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Com isso, várias entidades voltam a requerer a retomada da Resolução 2015 com notas de repúdio, a exemplo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) com o GT8 que trata da formação docente e outras mais, também em repúdio, como a do Fórum Nacional de Educação (FNE).

A nota da ANPEd de 19 de dezembro de 2023 destaca o centralismo como foi preparada a minuta para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), sobretudo por desconsiderar as entidades que já vêm, historicamente, defendendo a revogação da Resolução CNE/CP 02/2019 e da retomada da Resolução CNE/CP 02/2015 (ANPEd, 2023). Denuncia que o CNE não cumpriu com a promessa de abertura dos canais de comunicação com o campo educacional, na garantia efetiva de um debate público sobre o tema em questão.

A ANPEd critica a consulta individualizada proposta pelo Conselho justificando que desconfigura “uma análise orgânica, crítica e fundamentada numa consulta pública organizada com a participação de entidades, fóruns institucionalizados, associações de pesquisa, órgãos de classes, instituições formadoras e movimento dos estudantes de Pedagogia”. Questiona, sobretudo, o curto prazo estabelecido para a elaboração de uma diretriz dessa ordem, que foi em 30 de janeiro de 2024 quando muitas instituições da Educação Superior estavam de recesso.

A nota de repúdio da ANPEd (2023) ainda aponta o desrespeito com a discussão acumulada sobre o tema da formação, o que pode transformar uma problemática “tão complexa em algo meramente protocolar”. Na leitura e análise preliminar, ressalta que a minuta, mais uma vez, desconecta a formação inicial da formação continuada atrelada à valorização profissional. Afirma que o texto “estilhaça” princípios e fundamentos com vistas a uma formação pragmática e conteudista. Adverte para o apagamento histórico dos anos 1980 das lutas em torno da formação, sobretudo quando classificamos “uma formação sólida, teórica e prática, para atuação numa escola que reconhece a diversidade cultural, articulada com o contexto social e sua transformação para uma sociedade mais justa e democrática”, ou seja, a perspectiva de *práxis* mais uma vez sucumbida pelas tensões políticas e “ordenamentos outros” que vão constituir a política de formação no Brasil.

O Fórum Nacional de Educação (FNE), no de 2023, também responde ao CNE por meio de Nota de Repúdio e anuncia que representa a unanimidade do Pleno do Fórum

quando realizada a reunião imediatamente à publicação da Minuta que descreve as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica e reitera a retomada imediata da Resolução CNE/CP nº 02/2015. O FNE aponta que a nova minuta é “antagônica” ao que as entidades já vinham reivindicando, sobretudo quando havia sido acordado que a Resolução nº02/2015 seria retomada em sua integridade. Dentre os principais “equivocos e retrocessos”, o FNE (2023) destaca que:

- A proposta de Minuta ignora o Decreto nº 8752/2016 que estabeleceu a Política Nacional de Formação em sintonia com a meta 15 do PNE;
- Retira, entre outros, os considerados iniciais da Resolução nº 2/2015 e, com isso, empobrece o sentido que configura e orienta sua proposição e implementação como um documento, construído coletivamente, articulado e sintonizado com as políticas educacionais brasileiras;
- Retoma a proposta de organização da formação por Núcleos, porém, não é a mesma proposta da Resolução CNE/CP nº 2/2015, quando assume um viés mais pragmático e acrítico para a formação docente. Nesta direção, reedita a lógica restritiva da BNCC, dicotomiza a relação conteúdo e metodologia, didática e prática de ensino, além de excluir questões atinentes à ética, estética e ludicidade e secundarizar a pesquisa como processo formativo;
- Sinaliza, ainda, para o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, e em outras atividades docentes ou na área da educação, sem estabelecer parâmetros políticos pedagógicos para tal aproveitamento;
- Gera desarticulações e se mostra ausente de debate sobre a valorização dos profissionais da educação; do respeito às diferenças e à diversidade; movimentos de sobreposição da prática em detrimento à teoria.

O FNE foi surpreendido com os encaminhamentos conflitantes sobre o processo de deliberação em torno da nova minuta de formação, pois estava compondo o GT Formação do MEC, que foi constituído pela Portaria nº 587, de 28 de março de 2023, no qual o Fórum era partícipe oficial. Também pelo fato de ter contribuído diretamente com as deliberações

e trabalhos do GT que finalizou o relatório em 30 de junho de 2023. O FNE (2023) entendia que já havia convergência de que, tanto a formação inicial quanto a continuada fossem orientadas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 e consensuada por várias entidades. No entanto, o Fórum ao ser desrespeitado nos encaminhamentos tomados anteriormente, emite uma nota de repúdio evidenciando preocupação com a forma como o Conselho Nacional de Educação encaminhou a nova Minuta.

Nesse sentido, a FRENTE PELA REVOGAÇÃO em sua composição de representação múltipla defende que as políticas de formação possam ser elaboradas de forma democrática e, sobretudo a partir do diálogo com as instituições formadoras e as várias entidades que representam a comunidade educacional de forma ampliada, pois acreditam que a formação é essencial na “reconstrução da democracia e cidadania plena e da soberania nacional”. A Frente, em síntese institucional, abarca as reivindicações das notas de repúdio já manifestadas pela ANPEd e FNE quando defende que a formação passe a ser constituída politicamente, a partir das Resolução CNE/CP nº 2/2015 em que explicita os princípios fundamentais para formação pautados no tripé ensino-pesquisa-extensão, bem como uma sólida formação teórica e interdisciplinar substancialmente erguidas como unidade teoria-prática.

A Anfope também divulgou nota imediata à minuta de Resolução divulgada em 06 de dezembro de 2023. O repúdio é também assinado pelo Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras - FORUMDIR e o Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais dos Programas Pibid e Residência Pedagógica -FORPIBID-R durante o Encontro Nacional das Licenciaturas, o IX ENALIC, na cidade de Lajeado-RS. A nota expressou a indignação, sobretudo pela forma não dialógica da construção da minuta e encaminha na mesma direção do FNE e ANPEd, a desconsideração do indicativo do GT Formação que foi instituído pelo próprio MEC. Critica o viés pragmático, instrumental e tecnocrático da Minuta por afetar a docência brasileira na direção de desprofissionalização da categoria. Alguns discursos que antecedem esse processo de disputa discursiva hegemônica podem ser sinalizados em entrevistas divulgadas em portais para justificar uma formação pautada em bases pragmáticas orientadas por competências e habilidades.

2 A TEORIA COMO PROBLEMA DA POLÍTICA CURRICULAR DE FORMAÇÃO DOCENTE

A necessidade de organização da formação docente no Brasil é justificada em várias frentes políticas e ideológicas de pensar a educação nacional. No entanto é inconteste que a recorrência discursiva que sustenta a necessidade de sistematizar a formação se dá em grande parte por análises baseadas nas avaliações em larga escala sobre a qualidade educacional. Os resultados que se apresentam desastrosos são justificados e direcionados de forma sinuosa, vil e escabrosa sobre a docência. Embora tais processos de avaliação sejam questionados por vários estudos como os de Bauer *et al.* (2017). Outrossim, importante frisar que, quando a questão é de ordem curricular, algumas enunciações inferem que os cursos são demasiadamente teóricos. O significado de discurso apresentado na análise em questão compreende a prática discursiva, a partir de Fairclough (2001, p. 126) como um “modo de luta hegemônica, que reproduz, reestrutura ou desafia as ordens de discurso existentes”. Nesse sentido, não seria diferente com o discurso da formação docente mais “prático”.

A busca pela qualidade educacional ancorada em processos de avaliação em larga escala, da forma como operam de maneira enviesada para justificar as reformas educacionais vêm ocupando espaço primordial, inclusive para justificar novos encaminhamentos políticos à formação. Nesse sentido, segue ganhando corpo a descrição já realizada por Gimeno Sacristán (1994, p. 15-16):

A avaliação se tornou um instrumento para diagnosticar quantitativamente a rentabilidade e a eficiência da escola, dos processos pedagógicos e administrativos. Com esse fim, dedicou-se a elaborar instrumentos adequados a esses diagnósticos, selecionar instrumentos de êxito, como por exemplo, tempo para execução de uma tarefa, porcentagem de sucesso na escolarização, número de alunos aprovados nos diversos níveis, e a formular índices para “diagnosticar o êxito da empresa escolar.

Aponto em estudo anterior (Albino, Silva, 2019) que, no contexto atual, uma Base de formação docente ocupa lugar de receituário para solução dos problemas educacionais no Brasil. As razões econômicas disfarçadas de uma linguagem técnica e científica configuram a necessidade de reformulação da política educativa na perspectiva de qualidade, a partir de modulação de aprendizagem via controle e avaliação.

Assim, o retorno a um modelo de formação por competências no contexto de produção de bases insiste na lógica de produção de saberes pelo caminho objetivista em que, alunos e professores são pensados como receptores de modelos educacionais pensados por “especialistas”. Dessa maneira, o currículo é perspectivado em um modelo de organização corporativa para atender ao mercado em que as ciências humanas são suprimidas/marginalizadas, no rol de saberes “importantes”. A boa formação parece apontar para aquela que o sujeito “sabe fazer”.

São muitos os discursos políticos sobre a formação docente que reclamam que os cursos de formação docente no Brasil são muito teóricos. A recorrência discursiva foi utilizada no percurso político de pensar a formação docente desde quando se lê as investidas discursivas das Diretrizes de 2002 em seu Artigo 12 quando orientavam que “a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”. Nesse percurso, questiona-se, neste estudo, se há possibilidade de “atividade teórica por si” como posto em análises de Pimenta e Ghedin (2005) mesmo quando acredita que só teoria não leva à transformação da realidade; “não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois, práxis”. Ao tempo em que resgatamos a defesa de Vázquez (2011, p.11) de que “a prática é fundamento, finalidade e critério de verdade da teoria”. A primazia da prática sobre a teoria, longe de implicar contradição ou dualidade, pressupõe íntima vinculação a ela”. Ele busca consubstanciar sua compreensão de práxis a partir de Marx que propôs romper com a filosofia contemplativa para outra que seja compreendida como atividade transformadora humana. A compreensão de prática foi relegada a um sentido utilitário e que pode ser entendida em discursos que justificam a formação como atividade demasiadamente teórica no Brasil.

A reivindicação das entidades, bem como as notas já divulgadas sobre as Diretrizes da Formação Inicial pela Resolução 02/2019 e a minuta que a reformula divulgada em explicitam estudos Minuta, oriunda do Conselho Nacional de Educação (CNE) que propõe Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura) submetida

à consulta pública pelo Conselho que foi divulgada em 06 de dezembro de 2023 reafirma as lutas históricas em torno da formação.

É importante reafirmar o sentido de Base a partir das lutas históricas da Anfope:

O termo “Base” foi entendido como “núcleo essencial da formação do profissional da educação” que se refere à fundamentação das áreas do conhecimento que subsidiaram a educação como: sociologia, psicologia, filosofia, história, economia, fundamentos epistemológicos/educação. O segundo termo “Comum” foi concebido como ponto de partida, referência e articulação curricular de formação Comum para todos os profissionais da educação e “intra e Inter instância de formação” (Anfope, 1990, p. 5).

Acredito ser importante nos percursos de disputas política discursiva atentar aos princípios formulados e defendidos pela Anfope (2012), quando ensejam a formação docente:

- a) a docência é a base de identidade da formação de todo profissional da educação;
- b) esse profissional deve ter uma sólida formação teórica;
- c) sua profissionalização e desenvolvimento profissional são concebidos de modo a articular formação inicial e formação continuada com base no conhecimento e não em competências e habilidades;
- d) sua formação e o exercício profissional devem ser orientados por:
 - i. articulação entre teoria e prática;
 - ii. trabalho coletivo e interdisciplinar;
 - iii. gestão democrática;
 - iv. desenvolvimento da pesquisa;
 - v. compreensão do ato pedagógico que se realiza tanto na instituição escolar de Educação Básica quanto nos espaços extra escolares (Anfope, 2012, p. 10).

Reitero a importância de pensar a atividade docente pela compreensão curricular *políticapoética* e pela extensão estética que supõe como transbordamento compreendido na perspectiva de *práxis* freireana. Ao ensaiar o sentido de *práxis* como fundamento existencial e político, Freire (2013, p. 108), afirma que “os homens se fazem, (trans)formam-se “na palavra, no trabalho e na ação-reflexão”. O movimento de produção da *práxis* se encaminha para autoatividade, não como processo individual ou competente de saber fazer, mas *práxis* autêntica de autotransformação no desvelamento do mundo e

dos próprios sistemas de opressão é na existência do homem enquanto produto e criação de sua autoatividade dialógica.

Na perspectiva de luta da Anfope e na significação da formação docente, destaco os estudos de Silva (2016, 2019), considerar a práxis como princípio formativo é defender uma formação docente comprometida com uma educação crítica emancipadora, na direção da epistemologia da *práxis*.

Freire (1996, p. 128) com toda sua disposição sensível, humana e crítica, fala de “um sinal dos tempos” que entre outros lhe assustava e que compartilho dessa assertiva ao pensar a enxurrada autoritária em torno da formação docente:

[...] a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados. É claro que já não se trata de asfixia truculentamente realizada pelo rei despótico sobre seus súditos, pelo senhor feudal sobre seus vassalos, pelo colonizador sobre os colonizados, pelo dono da fábrica sobre seus operários, pelo Estado autoritário sobre os cidadãos, mas pelo poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária no venho chamando ‘burocratização da mente’.

Corroboro as críticas feitas por Duarte (2003, p. 6) sobre o professor reflexivo ao considerar os sentidos cognitivo-comportamentais e realçar o privilégio da epistemologia da prática que vem alimentando há algumas décadas a formação, a partir do enviesamento dos sentidos da prática. Afirma que, após balanço de duas décadas sobre os idiomas pedagógicos, verificou uma ruptura de um idioma pedagógico, para uma “pedagogia marcadamente conteudista sob a hegemonia de uma razão teórica para uma perspectiva que aponta para uma epistemologia da prática”. A redução pragmática já analisada e denunciada nos estudos de Shiroma; Moraes e Evangelista (2011) que sinalizam o “Art. 3º - Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes” (Brasil, 2019b).

O discurso alimentado pelas estratégias tecnológicas da informação e comunicação, de certa maneira colaboram com uma epistemologia da prática à medida que a informação, diferente do conhecimento, precisa ser rápida, curta e “engraçada”. A

youtuberização dos processos formativos ficou ainda mais evidentes no período pandêmico de encurtar a informação e “lacrar”. Um pouco do que Moreira (2020, p. 1) estipula como cuidado com a formação que não deve ser vista “apenas como uma atividade prática que vise, principalmente, a capacitar o docente a dominar técnicas e métodos a serem empregados, “com sucesso”, nas salas de aula.” Para ele, a adoção de uma abordagem tão limitada, que supervaloriza o agir instrumental, enseja a formação que se aproxima das lógicas das grandes corporações, no sentido de abraçar as leis da economia. Nessa perspectiva, “os sentidos mais globais e humanistas, que deveriam inspirar a formação, terminam substituídos por propósitos de controle de práticas, saberes, habilidades, atitudes, sentimentos e pensamentos”. Nessa perspectiva, apresento a seguir alguns atravessamentos discursivos sobre profissionalidade docente e os discursos que expõem as teorias como problema da formação.

3 TRANSVERSALIDADES DISCURSIVAS PRIVATISTAS SOBRE OS PROBLEMAS DA FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente no Brasil parece permanecer sobre o manto sagrado europeu entrelaçado a fetiche imperial americano de potência e liberdade. Na lida diária, grupos empresariais, herdeiros da “Casa grande” acreditam que têm mais competência para julgar a qualidade profissional dos professores. Inspirados nas lógicas de consumo do contexto neoliberal meritocrático constroem agendas e promovem eventos sobre o que deve ser a educação brasileira. Desautorizam a profissionalidade da docência como coletivo pensante, à medida que subscrevem agendas pautadas na lógica das competências, com vistas a uma consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que serve como matriz de formação docente, via assimilação de bases obrigatórias.

O tópico a seguir é um recorte de discursos veiculados nas redes de comunicação sobre a formação docente, sobretudo quando desejam justificar a importância das reformas pautadas nas bases curriculares que ensejam a formação inicial no Brasil. O

primeiro é parte do movimento “Educa já” organizado pelo “Todos Pela Educação” em que estabelece uma agenda prioritária para a formação docente.

Em sua página principal, o movimento “Todos Pela Educação” se anuncia como: organização da sociedade civil com um único objetivo: mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil. Sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos”. Acreditam que isso garante a “independência” necessária para mudanças na educação brasileira. São muitas empresas e institutos que compõem o movimento como: Cenpec, Fundação Lemann, Instituto Natura, Comunidade Educativa (Cedac), Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna e Instituto Inspirare, entre outros.

O foco do discurso será analisado a partir das enunciações políticas abertas e públicas em forma de entrevista no Espaço virtual. Nesse sentido, serão citados os sujeitos dos discursos. A primeira é de Ivan Gontijo, Gerente de Políticas Educacionais no “Todos Pela Educação”. Ele é economista, consultor de mercado financeiro e, em seu perfil profissional, anuncia que já foi professor da escola pública, embora não deixe explícito quando, o que ensinou e por quanto tempo.

O segundo recorte é de matéria veiculada no “Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo”. A entrevista feita a Guiomar Namó de Mello, por Thais Cardoso (2021). Guiomar foi de 1993 a 1996 especialista em educação no Banco Mundial e no BID, em Washington, de onde voltou para assumir a direção executiva da Fundação Victor Civita e o cargo de conselheira do CNE na Câmara de Educação Básica. Neste último cargo foi relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998 e teve papel decisivo na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação do Professor da Educação Básica em Nível Superior (2002). fez parte do Movimento pela Base e foi contratada para pensar as diretrizes curriculares para formação inicial, objeto de discussão neste texto.

A disposição dos discursos, remete ao contexto que antecede as Diretrizes para formação docente de que a formação é “muito teórica” ou da necessidade de colocar o docente no “centro da agenda como profissional”. A partir dos discursos que são públicos, tomo de forma geral, o arcabouço a analítico da Análise Crítica do Discurso (ACD) de

Fairclough (2001), suas proposições indicam que questões sociais e políticas chave têm um caráter parcialmente linguístico-discursivo. A proposição de Fairclough (2001) é considerada dialética, à medida que considera o discurso, por um lado, moldado pela estrutura social e, por outro, constitutivo da estrutura social. Assim, destaco alguns discursos que transitam no processo de justificação das Bases de formação no Brasil, questionando a autonomia docente problematizada em Albino (2018, 2019). Ponho em evidência algumas tentativas de hegemonia discursiva em torno do que deve ser a formação, principalmente justificado como “necessidade prática”, bem como a noção de profissionalidade.

Quando Fairclough (2001, p. 90) utiliza o termo “discurso”, o faz considerando o uso da linguagem como forma e prática social. O discurso é um “modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e, especialmente, sobre os outros como, também, um modo de representação”; o discurso pode ser “moldado e restringido pela estrutura social”, enquanto significa e produz significados. O modelo tridimensional é considerado por Fairclough (2001) como teoria social do discurso, o que significa entender que, ao se fazer interpretações acerca de ideias, crenças, identidades, relações, alocam-se também elementos linguísticos de modo a fornecer evidências das interpretações que se fazem. Dentro da compreensão da ACD, os modos de dominação no contexto social configurado como democrático, é mais importante dominar por meio de consentimento do que por coerção.

A noção de profissionalidade pode ser entendida a partir da prática interdiscursiva que consiste em perceber como um discurso é constituído por meio de uma combinação de “ordens”. A partir de Fairclough (2001), bem como de acordo com Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 286) a interdiscursividade parte do seguinte princípio:

Todo discurso tem a capacidade de estar em posição multiforme com outros discursos, de entrar no interdiscurso que significa um espaço discursivo, um conjunto de discursos (de um mesmo campo discursivo ou de campos distintos) que mantêm relações de delimitação recíproca uns com os outros.

A reivindicação da profissionalidade da docência faz parte das reivindicações históricas da Anfope e está presente em todo texto que expõe os processos de

precarização do trabalho do professor. É fácil assimilar um discurso progressista tomando outros como referência para demandas de outras ordens. Como é apreendido por Ivan Gontijo (2019, p. 1) “Um pouco do nosso papel é tentar sair do discurso de que ser professor é um dom, e colocá-lo no centro da agenda como profissional”. Mas o que é profissionalidade nessa perspectiva? Ele complementa a seguir: “existem determinadas competências que podem ser aprendidas, desde que haja estrutura para incorporá-las nas práticas pedagógicas”. Assim, a profissionalidade pode ser alcançada por sequência de competências que estão “a parte” da prática pedagógica. Verifica-se o uso de textos e demandas sociais anteriores para justificar um tipo de formação, a partir do léxico das competências

Quando Guiomar Namó de Mello (2021 p. 1) situa a profissionalidade docente, a faz comparando a contexto diverso e usa para isso os cursos de medicina:

A filosofia dos cursos de medicina é um pouco isso. Desde o primeiro ano o aluno pode ir para o pronto-socorro. E lá ele vai aprender a fazer atendimento de emergência. Obviamente ele vai estar com um supervisor do lado e a formação teórica dele ainda não se sustenta, mas depois ela vai encorpando à medida que ele vai estudando, que ele vai refletindo. O nosso professor deveria ser assim.

São estruturas e papéis sociais diferentes, mas colocados numa analogia homogeneizante de profissão. Apesar de termos o Programa Residência Pedagógica e, resguardadas as críticas e limites já sinalizados nos contextos de formação inicial é necessário destacar que, a Residência médica, é um modelo de pós-graduação para aprofundamento de habilidades aprendidas na formação inicial (Michael; Oliveira; Nunes, 2011). A realidade dos dois programas, muitas vezes, em uma mesma universidade, mostra diferenças significativas.

Há uma comparação e apropriação de uma realidade propositiva e consolidada no ramo da medicina que é tomada como “case” de sucesso para a docência. São modelos tomados como ideais transplantados de “fora e de dentro” do país para solucionar a qualidade educacional. É ponto de consenso entre formadores universitários a importância das práticas pedagógicas e Estágios Supervisionados na formação docente. Não temos nenhum avanço significativo quando reportamos a relação com o modelo médico: carga horária, objetivos, nível de formação e contextos diferentes.

A análise da prática discursiva consiste em perceber como um discurso é constituído por meio de uma combinação de “ordens”. O discurso que é utilizado para justificar a Resolução 02/2019 e novas diretrizes para formação pode ser considerado como interdiscurso, porque professores em formação e já formados reproduzem falas que afirmam que os cursos de formação inicial são muito teóricos, como afirmou Ivan Gontijo (2019, p. 1): *“Quando o professor se depara com problemas em sala de aula, vai ter que recorrer à teoria. Mas primeiro ele precisa se deparar com esses problemas. Isso se torna muito mais difícil quando ele não tem contato com a prática durante a formação”*. Há uma cisão clássica e doentia da compreensão do fazer docente diferente da compreensão de práxis em Freire e na proposição da Anfope.

Na mesma direção, Guiomar Namó de Mello (2021, p. 1) vai afirmar que:

A preparação do nosso professor é muito superficial e bastante teórica. Ele aprende muitas ideias pedagógicas, mas não as práticas pedagógicas e, sobretudo, não existe um processo de mentoria. Não há um professor mais experiente, seja da faculdade, seja de uma escola de educação básica, que assuma a supervisão da prática, do estágio que ele vai ser obrigado a fazer.

As hegemonias discursivas também ficam evidentes sobre os espaços de formação para a docência, sobretudo a partir da realidade brasileira em que a maioria dos docentes, especialmente pedagogos, são formados na modalidade EAD e em instituições privadas. Apesar de contraditório, o discurso em relação aos espaços de formação a importância de uma regulação para que os cursos possam estruturar melhor a residência pedagógica – uma espécie de estágio para que o professor acompanhe aulas e reflita práticas, trocando experiências com os colegas, mas destaca que é importante regulamentar os cursos à distância pelas “facilidades” que permitem na formação.

Outros interdiscursos são possíveis quando se trata da expressão “chão da escola”, remontando a realidade, mas um discurso que é parte do léxico progressista de cunho emancipacionista. *“É importante que ele esteja no chão da escola, se possível, desde o primeiro ano”*. (Guiomar Namó de Mello). Para Fairclough (2001, p.171) os textos postulam sujeitos intérpretes e implicitamente estabelecem posições interpretativas para eles que são ‘capazes’ de usar suposições de sua experiência anterior, para fazer conexões entre os diversos elementos intertextuais de um texto e gerar interpretações coerentes. No entanto,

não podemos fixar uma compreensão de que os intérpretes sempre resolvam plenamente as contradições dos textos. Assim, a análise evidencia apenas alguns aspectos das contradições que são postas e veiculadas sobre os ideais de formação, sobretudo quando se quer inferi-lo, a partir da Resolução 02/2019.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso de pensar o processo de disputa política em torno da formação docente destaquei algumas notas de reação à minuta de Resolução divulgada em dezembro de 2023 que, mais uma vez, não atendeu aos anseios das entidades e fóruns quando solicitaram a revogação das Resoluções de Formação docente, inicial e Continuada. Recorri a alguns dilemas paradigmáticos que sustentam o discurso antiteoria que justifica uma formação mais prática e que são representativos do “Movimento Todos Pela Educação” que representa parte significativa do empresariado brasileiro.

Manifesto a importância de insistirmos com a revogação das Resoluções nº 02/2015 e 02/2019, por não atender a lutas históricas em torno da formação, sobretudo quando sufoca o que estrutura uma educação de qualidade: valorização profissional. Esse reconhecimento é parte de pesquisas das próprias agências multilaterais que vão enfatizar a importância do professor nos bons resultados educacionais de alguns países. O próprio movimento “Todos pela Educação” tem estudos da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que evidencia investimentos significativos por aluno e bem acima dos realizados no Brasil.

Nessa direção, me afasto da estrutura formativa pragmática, instrumental que desrespeita o “chão da escola”, que possivelmente não é o mesmo “chão” de Guiomar Namó de Mello. Os pequenos trechos discursivos foram postos no sentido de consciência linguística crítica para que nos debruçamos sobre os discursos dos outros, mas também sobre os nossos quando vamos anunciar o que é a profissão docente ou rechaçar a teoria como fundamento formativo. Alguns questionamentos ainda são necessários: nossos cursos são realmente muito teóricos? O que é compreendido como teoria? Como operamos na formação com essas teorias? Os movimentos e as entidades científicas vêm

cumprindo um papel político primordial na rejeição de políticas formativas e nefastas à compreensão de desenvolvimento de pessoas humanas. Destaco dessa maneira a “belezura”, para usar uma expressão freiriana, ao que foi o trabalho da “Frente Pela Revogação” que trouxe inúmeras assinaturas e representações de fóruns e grupos de pesquisas exigindo a retomada da Resolução 02/2015.

Defendo uma formação sólida que ensine a formação teórica e sólida, tecida pelas mãos de quem faz currículo amparada materialmente por melhores condições de trabalho e respeito profissional. Sem reforços às práticas discursivas sociais que insistem nas cisões utilitárias pragmáticas: teoria x prática, epistemologia x ontologia, ensino x pesquisa. A atividade docente não pode ser reduzida a “fazer alienado” fora da produção curricular da escola e do seu próprio projeto. Os docentes produzem conhecimentos, afirmam currículos e o problema da qualidade educacional e formativa, possivelmente, não é excesso de teoria.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela Cristina Alves. **Currículo e autonomia docente**: enunciações políticas. Curitiba: Appris, 2018.

ALBINO, Ângela C. A.; DA SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 137–153, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 3 abr. 2024.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Estatuto. Belo Horizonte, 1990. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

ANFOPE. Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final do XVI Encontro Nacional da ANFOPE**: políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: PNE, sistema nacional na CONAE/2014 e fóruns permanentes de apoio à formação docente. Brasília: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 2012. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/16%C2%BA-Encontro-Documental-Final-2012.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2024.

ANFOPE. Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação. Manifesto da frente revoga BNC-Formação. **Revista Formação em Movimento da Associação Pela formação dos Profissionais de Educação – ANFOPE**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 11, 2023a.

Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/938/827>. Acesso 22 de janeiro de 2024.

ANFOPE. Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação. Nota de repúdio ao Projeto de Resolução CNE - das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Formação em Movimento: Revista da ANFOPE, Rio de Janeiro, v. 5, n. 11, 2023b.

Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/910>. Acesso em: 6 mar. 2024.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Nota de Repúdio Ao Projeto De Resolução CNE** – das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Grupo de Trabalho – Formação de Professores, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em:

https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/nota_de_repudio_a_minuta_de_res_dcns_fi_dez_2023_gt8_anped.pdf. Acesso em: 6 mar. 2024.

BAKHITIN, Mikhail; VOLOSHINOV, Velentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAUER, Adriana; SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian; HORTA NETO, João Luiz; VALLE, Raquel da Cunha; PIMENTA, Cláudia Oliveira. Iniciativas de Avaliação do Ensino Fundamental em Municípios Brasileiros: mapeamento e tendências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 1-19, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227153>. Acesso em: 26 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação 2015.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=16870&Itemid=. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) CNE/CP no 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 46-49, 15 abr. 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) NE/CP no 22, de 2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 142, 20 dez. 2019b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/74341-parecer-cp-2019#:~:text=Parecer%20CNE%2FCNP%20n%C2%BA%2022,B%C3%A1sica%20\(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o\)](http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/74341-parecer-cp-2019#:~:text=Parecer%20CNE%2FCNP%20n%C2%BA%2022,B%C3%A1sica%20(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o).). Acesso em: 12 fev. de 2024.

CARDOSO, Thaís. Para especialista, formação de professores é superficial teórica. **Entrevista com Guiomar Namó de Mello.** Instituto de Estudos Avançados – USP, Ribeirão Preto, 2021. Disponível em: <https://rp.iea.usp.br/para-especialista-formacao-de-professores-e-superficial-e-teorica/>. Acesso em: 12 jan. 2024.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso.** São Paulo: Contexto, 2004.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>. Acesso em: 6 mar. 2024.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, p. 601-625, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200015>. Acesso em: 6 mar. 2024.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Universitária de Brasília, 2001.

FNE. Fórum Nacional de Educação. **Nota Pública:** em repúdio à Minuta do CNE de “novas” Diretrizes para a Formação de Profissionais do Magistério. Brasília: FNE, 2023. Disponível em: https://fne.mec.gov.br/images/notas/nota_publica_FNE_repudio_a_minuta_novas_diretrizes_fp_05012024.pdf. Acesso em: 6 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIMENO SACRISTÁN, José. **La Pedagogia por objetivos:** obsesión por la eficiencia. Madrid: Morata, 1994.

GONTIJO, Ivan. Os desafios para a formação de professores no Brasil Fundação Telefônica Vivo. **Fundação Telefônica Vivo**, São Paulo, 2019. Disponível em:

<https://www.fundacaotelefonica vivo.org.br/noticias/os-desafios-para-a-formacao-de-professores-no-brasil/>. Acesso em: 3 fev. 2024.

MELLO, Guiomar Namo. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA-USP). **Para especialista, formação de professores é superficial e teórica**. Entrevista feita por Thais Cardoso-publicado 20/10/2021.

MICHAEL, Jeanne Liliane Marlene; OLIVEIRA, Ricardo Alexandre Batista de; NUNES, Maria do Patrocínio Tenório. Residência médica no Brasil. **Cadernos ABEM**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 7-12, 2011. Disponível em: https://website.abem-educmed.org.br/wp-content/uploads/2019/09/CadernosABEM__Vol07.pdf. Acesso em: 19 fev. 2023.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Formação de professores e currículo: questões em debate. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802992>. Acesso em: 12 jan. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, Darcy. **O Brasil como problema**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2001.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria C. M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Andréia Ferreira da. **Projetos em disputa na definição das políticas de formação de professores para a educação básica no Brasil (1987-2001)**. Curitiba: Appris, 2018.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação contínua docente como questão epistemológica. In: **XVIII Encontro Nacional de Didática e prática de ensino - didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira**. Cuiabá: Andipe - Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2016.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. Tradução: Maria Encarnación Moya. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso, 2011.

Recebido em: 29/02/2024

Aprovado em: 30/06/2024

Publicado em: 27/12/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.