



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Marcelle Tenorio Monteiro Gomes

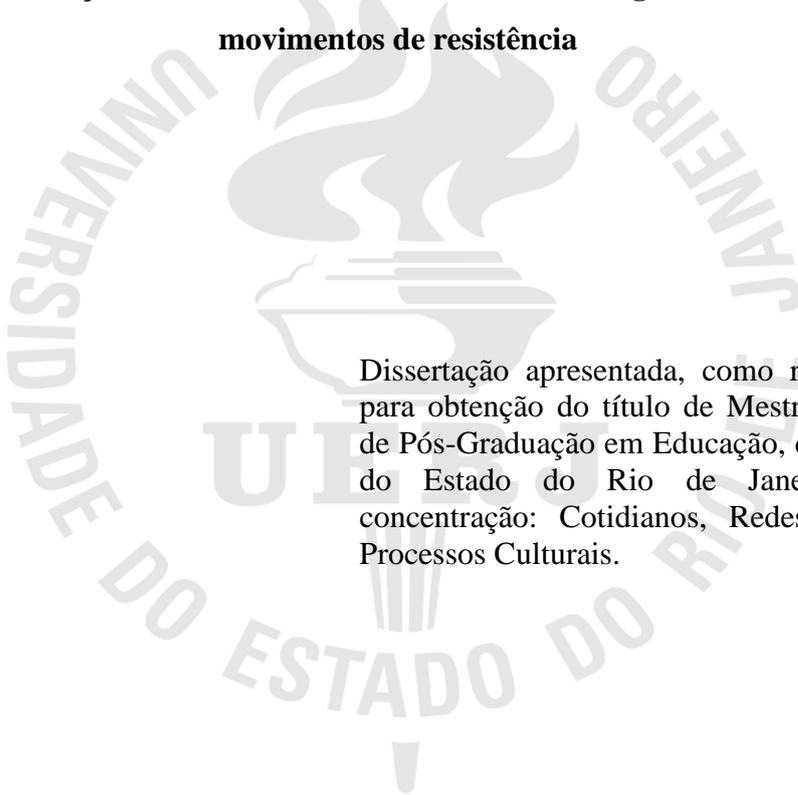
**Políticas de formação docente no Brasil: influências dos organismos  
multilaterais e movimentos de resistência**

Rio de Janeiro

2022

Marcelle Tenorio Monteiro Gomes

**Políticas de formação docente no Brasil: influências dos organismos multilaterais e movimentos de resistência**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais.

Orientadora: Profa. Dra. Alexandra Garcia

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

G633 Gomes, Marcelle Tenorio Monteiro  
Políticas de formação docente no Brasil: influências dos organismos multilaterais e movimentos de resistência / Marcelle Tenorio Monteiro Gomes. – 2022.  
116 f.

Orientadora: Alexandra Garcia.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Formação docente – Teses. 3. Políticas educacionais – Teses. I. Garcia, Alexandra. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

bs CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Marcelle Tenorio Monteiro Gomes

**Políticas de formação docente no Brasil: influências dos organismos multilaterais e movimentos de resistência**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais.

Aprovada em 26 de julho de 2022.

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Alexandra Garcia (Orientadora)

Faculdade de Educação - UERJ

---

Profa. Dra. Rita de Cássia Prazeres Frangella

Faculdade de Educação - UERJ

---

Profa. Dra. Sandra Regina Sales

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

Rio de Janeiro

2022

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pela condição de concluir esse mestrado.

À minha família, pelo apoio incondicional e pela compreensão das ausências, faltas e falhas nesse período.

À Alexandra Garcia, pela paciência, compartilhamento, apoio e confiança. As conversas e orientações foram fundamentais para o desenvolvimento e conclusão desse trabalho.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro, minha segunda casa desde 2001.

Aos estudantes, docentes e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPed).

À Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) pelo apoio financeiro para realização desse trabalho, através da bolsa de Mestrado Nota 10.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Diálogos Escolas-Universidade: Processos Formativos, Currículos e Cotidianos, pelas leituras, conversas, apoio e compartilhamentos.

Às professoras, que aceitaram compor a banca: Rita Frangella, Sandra Sales, Lucília Augusta Lino e Inês Barbosa.

Aos companheiros e companheiras que já passaram e que fazem parte da equipe da Sede Acadêmica no Brasil da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais.

A todos amigos, companheiros e colegas que acompanharam essa trajetória e contribuíram para o desenvolvimento e conclusão do trabalho.

## RESUMO

GOMES, Marcelle Tenorio Monteiro. *Políticas de formação docente no Brasil: influências dos organismos multilaterais e movimentos de resistência*. 2022. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

A pesquisa aborda as políticas de formação docente no Brasil e tem como um dos objetivos identificar as concepções de educação e de docência assim como as orientações para políticas educacionais dos organismos multilaterais através da leitura e análise dos documentos “Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Jacques Delors (Org.), 1997 (edição brasileira)”; “Professores são importantes - Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. OCDE, 2006”; “Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Barbara Bruns e Javier Luque (Orgs.), Banco Mundial, 2014” e “Glossário de Terminologia Curricular, Unesco, 2016. (edição brasileira)”. Também busca identificar as influências da OCDE, Unesco e Banco Mundial nas políticas educacionais para formação de professores em vigência no Brasil, implementadas através da Resolução CNE 02/2019 que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A pesquisa também identifica e narra a construção dos movimentos contra-hegemônicos de resistência à implementação da BNC-Formação através dos Fóruns Estaduais em Defesa do Curso de Pedagogia e do Movimento Nacional em Defesa do Curso de Pedagogia, compreendendo que as políticas não se restringem aos documentos oficiais e às leis, assim como não há distinção entre práticas cotidianas e políticas educacionais. No desenvolvimento da pesquisa trabalhamos com a ferramenta do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (1992; 1998), as noções de práticas e narrativas de Michel de Certeau (1994) e de “políticaspráticas” de Oliveira (2013).

Palavras-chave: Formação docente, Organismos multilaterais, Políticas educacionais, Mobilização.

## RESUMEM

GOMES, Marcelle Tenorio Monteiro. *Políticas de formação docente no Brasil: influências dos organismos multilaterais e movimentos de resistência*. 2022. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

La investigación aborda las políticas de formación docente en Brasil y tiene como uno de sus objetivos identificar los conceptos de educación y enseñanza, así como las directrices para las políticas educativas de los organismos multilaterales a través de la lectura y análisis de los documentos "La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Jacques Delors (Org.), 1997 (edición brasileña)"; "Los docentes son importantes: Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes. OCDE, 2006"; "Profesores excelentes Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe (Orgs.), Banco Mundial, 2014" y "Glosario de Terminología Curricular, UNESCO, 2016. (edición brasileña)". También busca identificar las influencias de la OCDE, de la UNESCO y del Banco Mundial en la formación políticas educativas de profesores, vigentes en Brasil y implementadas a través de la Resolución CNE 02/2019, que establece la Base Nacional Común para la Formación Inicial de Profesores de Educación Básica (BNC-Formación). La investigación también identifica y narra la construcción de movimientos contra hegemónicos de resistencia a la implementación de la BNC-Formación a través de los Foros Estatales en Defensa del Curso de Pedagogía y del Movimiento Nacional en Defensa del Curso de Pedagogía, entendiendo que las políticas no se restringen a documentos oficiales y leyes, así como no hay distinción entre prácticas cotidianas y políticas educativas. En el desarrollo de la investigación se trabajó con la herramienta del ciclo de políticas de Stephen Ball y Richard Bowe (1992; 1998), las nociones de prácticas y narrativas de Michel de Certeau (1994) y políticas prácticas de Oliveira (2013).

Palabras clave: Formación docente, Organismos multilaterales, Políticas educativas, Movilización.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Fóruns em Defesa do Curso de Pedagogia.....	63
Quadro 2 - <i>Lives</i> e webinários organizados pelos Fóruns e Movimentos.....	64

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABALF	Associação Brasileira de Alfabetização
ABdC	Associação Brasileira de Currículo
Abrapec	Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
ABRUC	Associação Brasileira das Universidades Comunitárias de Educação Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANDIPE	Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BCN	Base Comum Nacional
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAF	Confederação Andina de Fomento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONARCFE	Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores
COVID-19	<i>Coronavirus Disease 2019</i>
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERCE	Estudo Regional Comparativo e Explicativo
ExNEPe	Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia
FAG	Fundação Assis Gurgacz

FAPERJ	Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisa e Financiamento da Educação
FEE-MS	Fórum Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
FEERJ	Fórum Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro
FETEMS	Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul
FLACSO	Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNPE	Fórum Nacional Popular de Educação
FOPERJ	Fórum de Pedagogia do Estado do Rio de Janeiro
ForParfor	Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Parfor
ForPibid	Fórum Nacional dos Coordenadores do Pibid
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GESTAR II	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEA	<i>International Association for the Evaluation of Educational Achievement</i>
IEAR	Instituto de Educação de Angra dos Reis
IES	Instituições de Ensino Superior
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IFMG	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
IFPR	Instituto Federal do Paraná
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISERJ	Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LLECE	Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação
LPP	Laboratório de Políticas Públicas
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEA	Organização dos Estados Americanos
OEI	Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
OLPED	Observatório Latino-Americano de Políticas Educacionais
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OREALC	<i>Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe</i>
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PREDALC	<i>Programa Regional para el Desarrollo de la Profesión Docente en América Latina y el Caribe</i>
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PUC-Goiás	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC-PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RePPed	Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia
RIDES	Rede Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Básica e Superior
RP	Residência Pedagógica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBEM	Sociedade Brasileira de Educação Matemática
SBEnBio	Associação Brasileira de Ensino de Biologia
SBEnQ	Sociedade Brasileira do Ensino de Química
SBHE	Sociedade Brasileira de História da Educação
Scielo	<i>Scientific Electronic Library Online</i>

TIMMS	<i>Trends in International Mathematics and Science Study</i>
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFAP	Universidade Federal do Agreste de Pernambuco
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCAT	Universidade Federal de Catalão
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJ	Universidade Federal de Jataí
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará

UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNITINS	Universidade Estadual do Tocantins
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco
UPE	Universidade de Pernambuco

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
1.	<b>ORGANISMOS MULTILATERAIS E A INFLUÊNCIA NOS SENTIDOS DE EDUCAÇÃO.....</b>	<b>25</b>
1.1	<b>Organismos multilaterais e as políticas educacionais.....</b>	<b>25</b>
1.2	<b>Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI.....</b>	<b>28</b>
1.2.1	<u>Glossário de Terminologia Curricular, Unesco, 2016 (edição brasileira).....</u>	<b>32</b>
1.3	<b>Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes, OCDE.....</b>	<b>34</b>
1.4	<b>Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe, Banco Mundial.....</b>	<b>37</b>
2.	<b>POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: A BASE NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (BNC-FORMAÇÃO).....</b>	<b>43</b>
2.1	<b>A Resolução CNE 02/2015 - 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.....</b>	<b>45</b>
2.2	<b>A Resolução CNE 02/2017 - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.....</b>	<b>50</b>
2.3	<b>A Resolução CNE 02/2019 – 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).....</b>	<b>53</b>
3.	<b>MOVIMENTOS CONTRA-HEGEMÔNICOS: MOBILIZAÇÃO E RESISTÊNCIA À BNC-FORMAÇÃO.....</b>	<b>60</b>
3.1	<b>Movimentos de mobilização e resistência à BNC-Formação.....</b>	<b>60</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>77</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>81</b>

<b>APÊNDICE 1</b> – Conselheiros do CNE responsáveis pelo Parecer 02/2015 que fundamenta a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que 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.....	<b>92</b>
<b>APÊNDICE 2</b> – Conselheiros do CNE responsáveis pelo Parecer do Conselho Pleno do CNE nº 15/2017 que fundamenta a Resolução CNE 02/2017 que Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.....	<b>98</b>
<b>APÊNDICE 3</b> – Conselheiros do CNE responsáveis pelo Parecer 22/2019 que fundamenta a Resolução CNE 02/2019 que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).....	<b>110</b>

## INTRODUÇÃO

A pesquisa parte de algumas questões mobilizadoras sobre a influência dos organismos multilaterais nas políticas educacionais na América Latina e Caribe. Organismos multilaterais ou internacionais são instituições internacionais e intergovernamentais, caracterizadas pela participação, adesão e integração de diversos países. As missões e atuações dos organismos podem ser tanto na área econômica, como o Banco Mundial, quanto nas áreas sociais, como a Organização Mundial da Saúde (OMS). Durante a minha trajetória acadêmica e profissional acompanhei pesquisas, documentos, análises e divulgação das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. Inicialmente, como estudante do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e bolsista de extensão do Laboratório de Políticas Públicas (LPP). Como bolsista do LPP atuei no Observatório Latino-americano de Políticas Educacionais (OLPEd), na criação e atualização do portal do observatório. Em 2010 comecei a trabalhar na Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), que é um organismo internacional, autônomo e de natureza intergovernamental cujo mandato institucional é a docência de pós-graduação, a pesquisa, a cooperação científica e a assistência técnica no campo das Ciências Sociais, para apoio ao desenvolvimento e integração dos países latino-americanos e caribenhos. Na Flacso atuei em atividades administrativas, técnicas e acadêmicas, tendo a oportunidade de acompanhar a rede de atuação dos organismos multilaterais, tanto na cooperação entre países e organismos como na participação em movimentos de análise e proposição de políticas públicas.

Em 2017 e 2018 participei da pesquisa *Buenas Prácticas de Desarrollo Profesional Docente en América Latina*, financiada pela Cooperação Andina de Fomento (CAF) - auto-identificada como Banco de Desenvolvimento da América Latina - e coordenada pela Secretaria Geral da Flacso, teve a participação de pesquisadores de quatro sedes da instituição: Argentina, Brasil, Equador e Guatemala. O objetivo era fazer um levantamento dos programas e projetos exitosos de formação continuada docente aplicados e desenvolvidos, a partir de 2005, em 17 países da América Latina e Caribe<sup>1</sup>.

A CAF é uma instituição financeira internacional e multilateral que tem como objetivo “promover o desenvolvimento sustentável e a integração regional, através da prestação de

---

<sup>1</sup> Argentina, Brasil, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Honduras, Nicarágua, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela.

múltiplos serviços financeiros aos clientes dos setores públicos e privados dos países acionistas”<sup>2</sup>.

No documento orientador para as equipes da pesquisa, a CAF informava que o projeto propiciaria ferramentas para a implementação de sua Agenda Educativa, com financiamento de projetos na região e com o objetivo de “influenciar a definição de políticas públicas para melhorar os processos de formação de professores que resultarão no fortalecimento das capacidades e habilidades dos alunos” (CAF, 2017, p. 6).

A Agenda Educativa da CAF, com base nos dados do *Programme for International Student Assessment (PISA)*<sup>3</sup>, considera a educação como fundamental para o crescimento, bem-estar social e progresso individual, sendo necessária a expansão do acesso; o trabalho pela equidade; a formação considerando o mercado de trabalho e a ampliação e melhoria dos investimentos em educação (CAF, 2017, p. 4).

O produto final da pesquisa *Buenas Prácticas de Desarrollo Profesional Docente en América Latina* foi a publicação de um estudo regional<sup>4</sup> com experiências identificadas e sistematizadas sobre o tema, nos países pesquisados. No Brasil, a pesquisa apontou uma série de políticas públicas, programas e projetos realizados nos últimos anos, em relação à formação, inicial e continuada, de docentes da educação básica. Entre os projetos identificados, a equipe de pesquisa optou por incluir no informe sete programas de caráter nacional, mas com características e focos distintos. São eles: Projeto Escola que Protege, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Programa Escrevendo o futuro (Olimpíada de Língua Portuguesa), Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II), Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind) e Gênero e Diversidade na Escola (LÁZARO; MONTECHIARE; TENORIO, 2018, p. 13).

Ao participar dessa pesquisa da Flacso emergiram as questões: qual é o interesse dos organismos multilaterais nos temas educacionais? Qual é o sentido de educação e de docência dos organismos multilaterais? Qual é a influência e o papel dos organismos multilaterais nas políticas educacionais na América Latina e Caribe? Qual é a relação entre as proposições de

---

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://www.comunidadandina.org/quienes-somos/caf-banco-de-desarrollo-de-america-latina/>>. Acesso em: 19 mar. 2022.

<sup>3</sup> O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) é uma iniciativa de avaliação comparada, coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos de idade.

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://flacso.org/node/277>>. Acesso em: 29 abr. 2022.

políticas voltadas para a formação docente no Brasil e as concepções de educação e de docência presentes nos discursos das agências multilaterais?

Com a intenção de investigar mais sobre o tema e aprofundar as questões, ingressei no Mestrado em Educação em 2020. Assim a pesquisa desenvolvida aborda a influência dos organismos multilaterais nas políticas de formação docente no Brasil, com foco nas diretrizes para a formação de professores contida na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Tem como objetivo geral identificar e discutir as concepções de educação e de docência em disputa nas políticas de formação docente no Brasil considerando a influência dos organismos multilaterais e dos movimentos contra-hegemônicos.

Na fase exploratória da pesquisa de mestrado fiz um levantamento no catálogo de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) dos seguintes temas: formação docente e influência dos organismos multilaterais nas políticas educacionais. Também consultei artigos acadêmicos (*Scientific Electronic Library Online* - Scielo), a produção dos Grupos de Trabalhos (Estado e Política Educacional, Formação de Professores e Currículo) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e documentos oriundos dos seminários e encontros da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope).

O objetivo desse levantamento foi encontrar as informações quanto ao debate atual da política de formação docente no Brasil e a produção sobre a influência dos organismos multilaterais nas políticas educacionais brasileiras.

Entre os textos levantados sobre os organismos multilaterais, o tema predominante é a influência nas políticas educacionais no Brasil, principalmente nas reformas educacionais da década de 90 (BALL *et al*, 2013; LEHER, 1998; BENDRATH; GOMES, 2010; MAUÉS; COSTA, 2020; MAUÉS, 2003; FREITAS, 2002; SHIROMA, 2018; EVANGELISTA; SHIROMA, 2008).

São destaques as atuações do Banco Mundial, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) na área da educação, especificamente na prescrição de diretrizes para políticas educacionais.

Também são analisados nestes estudos a ingerência dos organismos multilaterais à aplicação de testes em larga escala, como Pisa, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), Prova Brasil e os indicadores educacionais como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e Sistema de

Avaliação da Educação Básica (Saeb) (FREITAS, 2002; OLIVEIRA; COELHO; CASTANHA, 2017; TOLENTINO-NETO; AMESTOY, 2020; FERNANDES, 2019; FLORENCIO; FIALHO; ALMEIDA, 2017).

Definidas como avaliações externas por serem responsabilidade de uma instituição externa à escola (órgãos governamentais, institutos de avaliação ou organismos multilaterais), Fernandes (2019) critica a utilização desses testes em larga escala, compreendendo que

As avaliações externas das aprendizagens dos alunos continuam a desempenhar um papel mais ou menos significativo nas políticas educativas de quase todos os países do mundo. Apesar de se poder questionar fundamentadamente o seu real valor pedagógico, a verdade é que os decisores políticos continuam a insistir na sua utilização por razões que, muitas vezes, estão associadas à ideia de que elas constituem uma medida credível da qualidade do ensino, da qualidade das aprendizagens e, em geral, da qualidade da educação. Na verdade, a convicção de que a utilização das avaliações externas contribui para reformar e melhorar a qualidade dos sistemas educativos está muito presente, mesmo bastante enraizada, em largos setores das sociedades e, talvez por isso, é politicamente poderosa. Aceita-se como conhecimento adquirido que as avaliações externas são sinónimo de rigor, de exigência e de qualidade sem equacionar a possibilidade da sua utilização poder ter uma diversidade de efeitos nefastos (FERNANDES, 2019, p. 75).

O mais evidente vínculo dos organismos às avaliações educacionais é o Pisa, coordenado pela OCDE desde o ano de 2000 e aplicado de forma amostral, a cada três anos, a estudantes que estejam na faixa etária dos 15 anos de idade, independente do nível escolar ao qual esteja matriculado. A participação do Pisa não se restringe aos países-membros da OCDE. Na aplicação, em 2018<sup>5</sup>, participaram 79 países.

Segundo Barriga (2018, p. 19), o Pisa “constitui fundamentalmente uma estratégia de modelização das aprendizagens, dos estudantes como pessoas, que nega de início as indispensáveis diferenças culturais, além das reais diferenças sociais e económicas”.

Os resultados do Pisa são frequentemente mencionados e demarcados pelos organismos multilaterais para justificar a necessidade de alterações nos currículos escolares e nas políticas de formação docente. Se um país tem resultados considerados inferiores, significa que algo está errado nas diretrizes educacionais e, portanto, são necessárias mudanças para buscar melhores resultados.

Para Afonso

[...] os resultados negativos dos alunos, obtidos na realização das provas do Pisa da OCDE, têm servido para legitimar determinadas reorientações internas referentes às escolas e ao trabalho dos professores” (AFONSO, 2014, p. 492).

---

<sup>5</sup> Devido à pandemia da Covid-19, a aplicação do Pisa prevista para 2021 foi adiada para 2022.

Essas reorientações referentes às escolas e ao trabalho dos professores seguem por um caminho de responsabilização docente pelo sucesso ou fracasso dos alunos nos testes em larga escala e nos índices de avaliação educacional (LIMA, 2018; FLORENCIO; FIALHO; ALMEIDA, 2017; FERNANDES, 2019; SARAIVA; SOUZA, 2020). Assim, para os organismos multilaterais, é fundamental repensar a formação docente.

No tema da formação docente continuada, estudos mostram uma caracterização mercantilista de terceirização e privatização, com o vínculo entre políticas e projetos de formação continuada e os organismos multilaterais, tanto através da parceria de instituições empresariais na oferta e venda de cursos, assim como na produção e difusão de materiais didáticos e assessorias (DORNELAS; MARTINS, 2013; SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016; BRITO; PRADO; NUNES, 2019; ZIENTARSKI; FREIRE; LIMA, 2019).

Quanto à formação inicial, há estudos que analisam, sob a ótica dos organismos multilaterais, a formação nos cursos de Pedagogia, dos docentes das séries iniciais do ensino fundamental (FREITAS, 2007; DIAS, 2012; ARAÚJO; BRZEZINSKI; SÁ, 2020).

Chama a atenção os documentos específicos dos organismos multilaterais sobre a importância de “recrutamento” e formação de professores excelentes (BRUNS; LUQUE, 2014) e eficazes (OCDE, 2006).

Assim, surge a questão de qual o sentido de educação e de docência para os organismos multilaterais e se eles influenciam nas políticas de formação docente atuais no Brasil, como a BNC-Formação.

Compreendendo que o direcionamento das políticas de formação docente determina os rumos da educação básica no Brasil e que, portanto, é um campo no qual emergem disputas em torno dos sentidos de docência e de educação, é fundamental compreender os processos de construção e implementação das políticas de formação docente, assim como os movimentos de resistência a essas políticas.

No campo de estudos com os cotidianos, no qual essa pesquisa se insere, entendemos que as políticas não se restringem aos documentos oficiais e às leis, assim como não há distinção entre práticas cotidianas e políticas educacionais. Partindo dessa compreensão utilizamos o conceito de “políticaspráticas”<sup>6</sup> (OLIVEIRA, 2013) concordando “que não há prática que não integre uma escolha política e que não há política que não se expresse por meio de práticas e que por elas não seja influenciada” (OLIVEIRA, 2013, p. 375).

---

<sup>6</sup> A junção de palavras é uma característica do campo dos cotidianos, sendo uma busca pela superação de determinadas dicotomias e fragmentações.

Considerando que o trabalho trata da análise das políticas nacionais, buscamos compreender como a política atual de formação docente no Brasil é influenciada pelas ações dos praticantes (CERTEAU, 1994) através da interação, mobilização e resistência nos cotidianos.

As ações e influências dos praticantes nas políticas nacionais acontecem tanto no cotidiano das escolas (OLIVEIRA, 2013; ALVES, 2010a), mas também através das produções acadêmicas, nas instâncias representativas e de mobilização em defesa da educação. Consideramos essas “políticaspráticas” tecidas pelos praticantes como um movimento contra-hegemônico, de resistência e resignificação das políticas.

Com Alves (2010b):

[...] entendemos que as políticas são práticas, ou seja, são ações de determinados grupos políticos sobre determinadas questões com a finalidade explicitada de mudar algo existente em algum campo de expressão humana. Ou seja, vemos as políticas, necessariamente, como práticas coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, lutas de posições diferentes e, mesmo, contrárias. Desta maneira, não vemos como “políticas” somente as ações dos grupos hegemônicos na sociedade, embora estes produzam ações que são mais visíveis. Os grupos não hegemônicos, em suas ações, produzem políticas que, muitas vezes, não são visíveis aos que analisam “as políticas” porque estes foram formados para enxergar, exclusivamente, o que é hegemônico com o que aprenderam com o modo de pensar hegemônico (ALVES, 2010b, p. 49).

Assim, seguindo o objetivo do trabalho, buscamos compreender as ações dos praticantes nas instâncias mobilizadoras e representativas, nos quais os documentos e dossiês da Anfope são fontes importantes para compreensão do histórico e do debate atual sobre o tema da formação de professores.

No ano de 2000, o Documento Final do X Encontro Nacional da Anfope, já trazia a preocupação com a formação docente e as políticas educacionais sobre o tema:

A formação de professores é um desafio que tem a ver com o futuro da educação básica, esta por sua vez, intimamente vinculada com o futuro de nosso povo e a formação de nossas crianças, jovens e adultos. No entanto, as perspectivas de que essa formação se faça em bases teoricamente sólidas e fundada nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social são cada vez mais remotas, se não conseguirmos reverter o rumo das políticas educacionais implementadas (ANFOPE, 2000, p. 8).

Neste período estava em disputa dois projetos de formação: as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em elaboração pelo Ministério da Educação (MEC) e uma Base Comum Nacional (BCN), defendida pela Anfope e outras instituições de educação.

Era evidente a importância estratégica da formação de professores para as reformas educacionais, impulsionadas pelas exigências<sup>7</sup> de organismos multilaterais, “que pretendiam adequar a educação à lógica mercantil, tentando desenhar um perfil de profissional da educação submetido às demandas do capital” (SCHEIBE; BAZZO, 2019, p. 76).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (9.394/96) indicou que os cursos de graduação (bacharelados e licenciaturas) deveriam ser organizados em diretrizes curriculares. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior e a carga horária das licenciaturas foram instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) através da Resolução CNE 01/2002 e Resolução CNE 02/2002.

Para Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021) as diretrizes

apesar de acenarem uma possibilidade de avanço na formação de professores ao estabelecer diretrizes próprias para uma formação docente específica, as DCN/2002 não contemplaram todas as demandas das entidades e dos educadores, cedendo aos interesses das instituições privadas (FICHTER FILHO; OLIVEIRA; COELHO, 2021, p. 943).

Ainda quanto às diretrizes instituídas em 2002, Scheibe e Bazzo (2019, p. 82), ao relatarem a experiência na gestão da Anfope no período de 2000 a 2002, destacam que aquelas “[...] novas diretrizes, no entanto, delinearão-se, sobretudo, com ênfase instrumentalizadora e praticista, determinando, inclusive, a constituição de um sistema de formação, avaliação e certificação profissional baseado em competências”.

Já a ideia de uma Base Comum Nacional, que historicamente a comissão nacional que deu origem à Anfope defendia remonta à década de 80, a partir da proposta de educadores, representantes de universidades e de escolas normais. O documento de uma Base Comum Nacional, não foi aceita pelo Ministério da Educação (MEC), mas serviu para juntar os participantes da elaboração na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores (CONARCFE) que posteriormente seria transformada na Anfope, em 1990.

Nilda Alves participou dessa mobilização e conta que

entre inúmeras indicações sobre os múltiplos “espaçotempos” da formação, recolhendo e organizando as boas discussões que existiram em todo o país, no documento se destaca a metodologia que propõe para se organizar uma Base Comum Nacional com um caráter “localnacional”. Embora o que o MEC quisesse fosse uma proposta nacional para os currículos de formação docente – e, por isto,

---

<sup>7</sup> As exigências os organismos multilaterais eram referentes a ajustes econômicos e sociais que garantissem aos países o pagamento da dívida externa, como a diminuição dos gastos públicos.

nunca tenha aceito este documento que fugia das “determinações” e abria espaço para criações – no documento foi proposto um movimento constante de discussões nacionais a partir da criação de propostas locais (institucionais) que era extremamente inovador, naquele momento, e que continua inspirador até hoje (ALVES, 2014, p. 1470).

O documento final do V Encontro Nacional de reformulação dos cursos de formação do educador (1990), detalha a proposta da Base Comum Nacional, apresentando como um “instrumento que permite identificar os componentes essenciais da formação do profissional da educação, com a finalidade de orientar o desenvolvimento curricular das várias instâncias e instituições formadoras deste profissional” (ANFOPE, 1990, p. 6).

Nessa proposta de Base Comum Nacional

a concepção sócio-histórica de educador é ancoragem principal da base comum nacional, o que significa a formação de um profissional consciente de sua responsabilidade histórica, traduzida pela reflexão crítica da sociedade e da prática educativa, necessárias à luta pela transformação da sociedade brasileira (ANFOPE, 1990, p. 16-17).

Por incentivo da Anfope e de outras entidades, mesmo com a implementação das Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em 2002, continuou sendo debatida a ideia da Base Comum Nacional. Foram diversas as mobilizações e ações e, de acordo com Brito (2019), nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, de 2006, foram incorporadas ideias e princípios defendidos pela Anfope, sendo as proposições e concepções consolidadas no âmbito das políticas educacionais, através da Resolução CNE 02/2015, que definiu 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.

Todavia, a Resolução CNE 02/2015 foi revogada em dezembro de 2019, através da promulgação da Resolução CNE 02/2019, que instituiu a BNC-Formação. As diretrizes da Resolução CNE 02/2015 não atendiam aos rumos que a política educacional tinha tomado através da aprovação, em 2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Compreendemos que ocorreu um movimento de reformulação curricular nacional que culminou em uma reformulação da política de formação docente, revogando uma política que transmitia os princípios construídos historicamente por educadores, instituições educacionais e movimentos em defesa da formação docente.

Neste sentido, ao procurarmos hoje contextualizar e problematizar os movimentos e disputas em torno das políticas voltadas para a formação docente considero fundamental

identificar, dentre elas, as disputas de sentidos de educação e de docência, entendendo a função da educação para os organismos multilaterais a qual reflete nas políticas educacionais curriculares e de formação docente e da Educação Básica, nacionais, em curso no Brasil.

Reafirmando os princípios político-epistemológicos do campo das pesquisas com os cotidianos, a pesquisa também é realizada com olhar atento às ações dos praticantes. Nesse sentido, recorreremos às narrativas presentes nos movimentos contra-hegemônicos que procuram disputar os sentidos de educação e de docência, mobilizando-se contra a implementação da BNC-Formação. Contar, através dessas narrativas e também narrar os processos que em meio à intensificação da centralização curricular e do controle sobre a docência e os currículos vem tensionando e produzindo resistências à hegemonia e à tendência de precarização da formação docente que as recentes políticas curriculares nacionais refletem, é um dos objetivos desse estudo. Ainda, nessa direção, as narrativas buscam indicar a mobilização de “práticaspolíticas” de formação que emergem com a luta histórica do campo e das experiências dos diferentes contextos locais e institucionais.

No âmbito desse debate foi criado, em 2021, o Movimento Nacional em Defesa dos cursos de Pedagogia. Considerando como um “espaçotempo” de mobilização das instituições educacionais, dos coletivos de educadores e de estudantes e das entidades nacionais ligadas à pesquisa em educação, formação de professores e currículo, o caracterizo como contra-hegemônico por disputar o sentido de educação e de docência, resistindo aos sentidos e concepções encontrados nas políticas impostas e mobilizando a uma “políticaprática” cotidiana.

Na pesquisa com os cotidianos seriam esses “espaçotempos” de resistência às políticas instituídas fundamentais para mostrar a criação e possibilidade de outra agenda. Para Alves (2017, p. 3), “a agenda dos docentes e pesquisadores pode tecer movimentos e produzir acontecimentos que vão além da simples resistência aos equívocos e mesmo imposições de eventuais políticas oficiais, considerando a resistência sempre necessária”.

Nesta direção, a pesquisa tem os seguintes objetivos específicos: identificar as concepções de educação e de docência dos organismos multilaterais; mapear, nos documentos<sup>8</sup> e na atuação dos organismos multilaterais, as orientações para as políticas educacionais de formação de professores; identificar a influência dos organismos multilaterais

---

<sup>8</sup> Os documentos analisados são: Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Jacques Delors (Org.), 1997 (edição brasileira); Professores são importantes - Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. OCDE, 2006; Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Barbara Bruns e Javier Luque (Orgs.), Banco Mundial, 2014 e Glossário de Terminologia Curricular, UNESCO, 2016 (edição brasileira).

nas políticas de formação docente no Brasil, especialmente na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação); identificar e narrar os movimentos contra-hegemônicos que procuram disputar os sentidos de educação e de docência.

Para guiar a leitura e análise dos documentos, tanto dos organismos multilaterais quanto das bases curriculares nacionais, foi utilizado o conceito do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (1992; 1998). A proposta original do ciclo de políticas é composta por três contextos, utilizados na análise das políticas educacionais: o contexto da produção de texto, o contexto de influência e o contexto da prática. Esses contextos não são lineares e sequenciais, mas contínuos e com atores e interesses atuantes em cada um. Partimos do pressuposto que os organismos multilaterais operam nos três contextos, com diferente intensidade e forma de atuação.

Reconhecemos que Ball e Bowe aperfeiçoaram o ciclo de políticas<sup>9</sup> e que há outras metodologias atualizadas para análise de políticas educacionais (BALL; MAINARDES, 2011), mas optamos por utilizar o ciclo de políticas em sua proposta original e primária, por considerar que é a teoria que atende e abrange com mais qualidade o campo de pesquisas com os cotidianos, ao considerar a importância de identificar os autores que circulam pelos contextos. No ciclo de políticas o foco de análise deve

incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2006, p. 50).

Assim, a dissertação foi estruturada em três capítulos. O capítulo 1, “Organismos multilaterais e a influência nos sentidos de educação”, tem como objetivo identificar as concepções de educação e de docência dos organismos multilaterais, assim como as orientações para as políticas educacionais de formação de professores a partir da leitura e análise de documentos da Unesco, OCDE e Banco Mundial. Os documentos analisados foram escolhidos a partir do levantamento inicial de bibliografia para a pesquisa, por tratarem especificamente da temática das políticas docentes e por serem citados em alguns artigos e estudos consultados.

---

<sup>9</sup> Ball e Bowe incluíram mais dois contextos à concepção original do ciclo de políticas: o contexto da estratégia política e o contexto dos resultados. (MAINARDES, 2006, p. 54).

No segundo capítulo, “Políticas de formação docente no Brasil: a Base Nacional de Formação de Professores (BNC-Formação)”, é feita uma análise crítica do contexto de construção e de implementação da BNC-Formação, buscando identificar a influência dos organismos multilaterais e a articulação entre as políticas de centralização curricular expressas pela BNCC para a educação básica e pela BNC-Formação para a formação docente.

O capítulo 3, “Movimentos contra-hegemônicos: mobilização e resistência à BNC-Formação”, é dedicado a narrar processos de mobilização e resistência à BNC-Formação que deram origem à criação de movimentos nacionais e locais, buscando identificar suas características e principais questões, bem como, destacar as articulações institucionais, com coletivos de educadores e de estudantes e de entidades ligadas à pesquisa em educação, formação de professores e currículo na mobilização da defesa pela formação docente, em especial com relação aos cursos de Pedagogia.

## **1. ORGANISMOS MULTILATERAIS E A INFLUÊNCIA NOS SENTIDOS DE EDUCAÇÃO**

Este capítulo apresenta um histórico da criação dos organismos multilaterais, procurando identificar como a educação passou a ser um campo de atuação dos organismos, principalmente a partir das décadas de 80 e 90.

Foi feita uma leitura atenta de quatro documentos produzidos pela Unesco, pelo Banco Mundial e pela OCDE, que abordam a temática educacional, procurando identificar os sentidos de educação e de docência dos organismos multilaterais.

### **1.1 Organismos multilaterais e as políticas educacionais**

No movimento de transformação geopolítica do pós-Segunda Guerra Mundial foram criados organismos multilaterais com objetivo de promover a integração entre países e fomentar a retomada do crescimento econômico mundial.

Entre os momentos marcos de criação desses organismos podemos citar:

[...] a conferência de Bretton Woods<sup>10</sup> em 1944, evento que culminou com a criação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial, a assinatura da Carta das Nações Unidas em 1945, que culminou no surgimento da própria Organização das Nações Unidas (ONU); e o início das atividades da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) em 1947 (BENDRATH; GOMES, 2010, p. 160).

De acordo com a estrutura de governança de cada organismo, há a participação efetiva dos Estados-membros aderentes aos respectivos acordos internacionais, tanto na indicação de representantes para ocupar cargos, delegações e missões diplomáticas, quanto na composição de instâncias com poderes de decisão e de voto, como assembleias, conselhos e comitês.

---

<sup>10</sup> Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, realizada na cidade de Bretton Woods, New Hampshire, Estados Unidos. Teve como objetivo criar parâmetros de regulação da política econômica internacional após a Segunda Guerra Mundial. Contou com delegações de 44 países, inclusive o Brasil. Disponível em:

<[https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2247:catid=28&Itemid=23](https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2247:catid=28&Itemid=23)>. Acesso em: 11 abr 2022.

Nessa participação de diferentes países, compondo um diverso corpo diplomático de gestão e de direção nos organismos, há disputa de forças e de interesses, que refletem nas diretrizes e nas ações das instituições.

A atuação dos organismos multilaterais não se restringe à área econômica, mas abrange todas as áreas sociais. Alguns foram criados com missões definidas e específicas no âmbito social, como a Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), e outros com viés econômico como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial, mas com atividades e influências no campo educacional.

Essa abrangência dos organismos multilaterais nos temas educacionais foi intensificada a partir das décadas de 80 e 90, quando a crise econômica, principalmente na América Latina, aumenta as dívidas dos países com o Fundo Monetário Internacional (FMI). Nesse momento, entra em cena o Banco Mundial, com propostas e diretrizes de políticas de “alívio da pobreza” (LEHER, 1998) para garantir os ajustes econômicos e sociais necessários para o pagamento das dívidas.

Os ajustes e reformas propostas pelo Banco Mundial, condicionam os empréstimos do FMI e vinculam a educação ao mercado de trabalho e à economia, indicando novas formas de governança, de regulação e determinando competências curriculares e dos professores.

Essas reformas com uma lógica neoliberal podem ser resumidas como

um conjunto de noções e práticas de governança que estendem o modelo das relações de mercado para áreas anteriormente reguladas por outras racionalidades (LARNER, 2000). Neste novo quadro de mercado, as escolas tornam-se mais suscetíveis a medidas externas baseadas em resultados e mais receptivas aos desejos dos consumidores. Assim, uma ênfase maior é dada à gestão baseada na opinião pública, a qual inclui o aumento dos testes nacionais e da inspeção escolar, a fim de atrair consumidores e maximizar o rendimento. Escolas são tornadas unidades de negócios que competem umas com as outras [...] (BALL *et al.*, 2013, p. 12).

Podemos acrescentar que nessa lógica neoliberal há um interesse maior no controle e vigilância sobre o que a escola “pode” ou não ensinar, na prática e formação docente (GARCIA; RODRIGUES, 2019).

Especificamente no Brasil, há influência dos organismos multilaterais, desde a década de 90, nas reformas educacionais neoliberais que implantaram mudanças nas políticas curriculares, de avaliação e de formação docente no Brasil (BALL, 1994 *apud* MACEDO, 2014, p. 1533).

Para Ball *et al.* (2013, p. 10) no contexto dessas reformas educacionais, os docentes “são mobilizados a atender objetivos políticos a fim de alcançar um desempenho educativo e, a longo prazo, favorecer o crescimento econômico e reforçar a competitividade global”.

No Brasil, essas reformas da década de 90

[...] foram criadas em estreita relação com as análises e relatórios fomentados pelos organismos internacionais. Dentre os documentos, destaca-se o relatório da Conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990, que teve como resolução a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada conjuntamente pelo BM [Banco Mundial], o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Unesco (FLORENCIO; FIALHO; ALMEIDA, 2017, p. 305).

Entendendo a complexa rede que compõe os organismos e considerando o papel dos mesmos como operadores do capitalismo mundial, parte-se do pressuposto que, para as agências multilaterais, a educação tem como função atender aos interesses econômicos e de mercado.

Essa função mercantilista da educação não se restringe à expansão da rede privada de ensino e nem no impulsionamento da venda de cursos, programas e projetos educacionais, em grande parte adquiridos pelos governos através de fundações e contratação de consultorias que atuam em consonância com os organismos multilaterais. Compreende-se que a guinada da educação aos interesses econômicos passa por questões ideológicas do sentido de conhecimento e de educação, principalmente através de diretrizes para formação de professores. Parte-se do pressuposto que é influenciando na formação docente que os organismos alcançam e difundem suas ideias, reforçando o sentido de educação e conhecimento de interesse capitalista.

Portanto, com o objetivo de identificar os sentidos de educação e de docência dos organismos, e a influência nas políticas educacionais recentes, analisamos os seguintes documentos, de maior repercussão sobre o tema:

- Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Jacques Delors (Org.), 1997 (edição brasileira);
- Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. OCDE, 2006;
- Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Barbara Bruns e Javier Luque (Orgs.), Banco Mundial, 2014;
- Glossário de Terminologia Curricular, Unesco, 2016 (edição brasileira).

Como os títulos dos três primeiros documentos já indicam, percebe-se que o enfoque dos textos e das diretrizes é na busca pela qualidade da educação e no desenvolvimento de competências para estudantes e professores. Cabe problematizar, principalmente, quanto à qualidade e ao sentido de educação considerados nos documentos.

A escolha da leitura e análise do Glossário de Terminologia Curricular (Unesco) foi com o objetivo de trazer um documento mais recente e em um formato diferente, no qual os sentidos e concepções estão mais evidentes.

## **1.2 Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI**

Publicado em 1996, “Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Jacques Delors (Org.), 1997 (edição brasileira)” é considerado uma referência quanto às diretrizes e orientações da Unesco sobre os temas educacionais.

Organizado por Jacques Delors e com a participação de 14 pesquisadores de distintas nacionalidades, o relatório é um desdobramento da Conferência de Jomtien. O documento completo possuiu 281 páginas na versão em português e está dividido em três partes: Horizontes, Princípios e Orientações. Já no prefácio fica evidente que o relatório é um instrumento para implementação de reformas educacionais, com orientações para políticas não somente a nível nacional, mas a nível mundial.

Também consta no texto que a comissão organizadora do livro considera as políticas educacionais “um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações” (DELORS, 1997, p. 12).

Assim, defendem que as reformas educacionais devem ser implementadas de forma articulada, com apoio e atuação de três atores: a comunidade local (pais, professores e órgãos diretivos das escolas); as autoridades oficiais (governo) e a comunidade internacional.

Com relação ao apoio e atuação da comunidade local, o relatório destaca que o sucesso de uma reforma educacional está diretamente ligado à participação e contribuição ativa dos docentes. Portanto, os organizadores defendem o permanente diálogo com professores, reconhecendo que eles se organizam em entidades sindicais geralmente fortes e

influentes, sendo necessário que esse diálogo seja “reforçado e encarado sob uma nova luz” (DELORS, 1997, p. 27).

Quanto ao papel do governo nas reformas educacionais, o relatório indica que

cabe [às autoridades públicas] o dever de apresentar opções claras e de escolher, após ampla concertação com todos os interessados, uma política pública que aponte a direção a seguir, apresente os fundamentos e linhas mestras do sistema e garanta a sua regulação, mediante as necessárias adaptações, quer se trate de estruturas de ensino público, privado ou misto (DELORS, 1997, p. 28).

A leitura do documento nos permite compreender que os organizadores convocam os governos para que assumam as responsabilidades de implantação e de regulação das políticas educacionais. Completando os três atores que atuam na construção e implementação das reformas educacionais, os organizadores apontam que a comunidade internacional pode apoiar com recursos financeiros, profissionais ou técnicos.

Entendemos que essa atuação da comunidade internacional se dá principalmente pelos organismos multilaterais, os quais os organizadores do relatório indicam que precisam fazer intervenções mais eficazes, sugerindo que haja uma parceria, e não uma assistência. Nessa parceria, deveriam ser incentivadas as trocas de experiência entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento, com o compartilhamento de políticas e projetos educacionais bem-sucedidos.

Esse movimento é o que Ball (2001) denomina de mobilidade de políticas, no qual

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar (BALL, 2001, p. 102).

Especificamente quanto aos professores, o capítulo 7, na parte de “Orientações”, tem como título “Os professores em busca de novas perspectivas”. Aparentemente o título aponta que os professores é que estão em busca de mudanças, mas o primeiro parágrafo do capítulo indica o que será abordado, a posição dos docentes na aplicação das reformas educacionais e os desafios da educação:

Os capítulos anteriores mostraram que a Comissão atribui à educação um papel ambicioso no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades. Encaramos o próximo século como um tempo em que, por toda a parte, indivíduos e poderes públicos considerarão a busca do conhecimento, não apenas como meio para alcançar um fim, mas como fim em si mesmo. Todos vão ser encorajados a aproveitar as ocasiões de aprender que se lhes oferecerem ao longo da vida e terão

possibilidade de o fazer. O que significa que se espera muito dos professores, que se lhes irá exigir muito, pois depende deles, em grande parte, a concretização desta aspiração. A contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável. *É desde o ensino primário e secundário que a educação deve tentar vencer estes novos desafios: contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, a dominar o fenómeno da globalização, favorecer a coesão social. Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes – positivas ou negativas – perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente* (DELORS, 1997, p. 152, grifo nosso).

Neste sentido, a educação tem como função a coesão social e a preparação para o mundo globalizado, com uma valorização de desenvolvimento de competências e não da aprendizagem, formação para a cidadania e desenvolvimento intelectual dos estudantes. Compreendemos uma educação voltada para o mercado de trabalho e que não proporciona a análise crítica das desigualdades sociais. Nessa perspectiva, os professores tornam-se peças fundamentais para a implementação das reformas e políticas educacionais, recebendo mais atenção à sua formação e capacitação. Contudo, uma formação que seja concernente aos propósitos e concepções dessa visão de sociedade e do papel que a educação teria a cumprir nessa direção.

Vinculando diretamente aos professores a qualidade da educação, o documento ainda indica:

Para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas (DELORS, 1997, p. 153).

De acordo com Dias e López (2006), ao analisarem as diretrizes para as políticas curriculares de formação docente no Relatório Delors “percebemos a marcante presença do componente da responsabilização (*accountability*) como modalidade de legitimação social dos sistemas educacionais e de seus agentes, como um mecanismo privilegiado de objetivação da prática docente” (DIAS; LÓPEZ, 2006, p. 61).

Para Ball (2004), a objetivação dos serviços sociais, como a educação, induz a pensar esses serviços como produções:

Os *soft services*, como o ensino, que exigem “interação humana” são necessariamente realizados como os *hard services* (fornecimento de livros, de transporte, de refeições, de mídia instrucional) que podem ser padronizados, calculados, qualificados e comparados. Isso envolve o “achatamento” em

“representações cruas” de processos humanos e sociais complexos, achatamento que, da maneira como De Lissovoy & McLaren (2003, p. 133) o representam, constitui uma forma de violência (BALL, 2004, p. 1116).

Assim, essa objetivação da educação e da prática docente, impulsionada pelas diretrizes dos organismos multilaterais, reduz o processo de ensino às metas e busca por eficácia, apagando a importância da interação humana e das especificidades inerentes nesse processo.

Na continuidade da leitura do capítulo 7 do Relatório Delors, são detalhadas as expectativas e exigências da sociedade aos professores. Entre elas: o enfrentamento de problemas como pobreza, fome, violência, drogas e o esclarecimento aos alunos de questões sociais que a família, a sociedade, o poder público e as instituições religiosas falharam, como controle de natalidade e desenvolvimento da tolerância (DELORS, 1997, p. 154).

Com uma linguagem prescritiva os organizadores do estudo detalham as tradicionais e as novas tarefas atribuídas aos professores, tanto na transmissão de conteúdos, como na importância do trabalho e do diálogo que dê condições para os estudantes desenvolverem “autonomia, criatividade e curiosidade de espírito”, sempre “demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida” (DELORS, 1997, p. 155 e 157).

Na questão da formação dos professores há indicação de que

é preciso repensar a formação de professores de maneira a cultivar nos futuros professores, precisamente, as qualidades humanas e intelectuais aptas a favorecer uma nova perspectiva de ensino que vá no sentido proposto pelo presente relatório (DELORS, 1997, p. 157).

Percebe-se então, que a perspectiva que o título do capítulo trata (Os professores em busca de novas perspectivas) não é a buscada pelos professores, mas a exortada pela Unesco no relatório. Seria então essa nova perspectiva de ensino a educação ao longo de toda a vida, a educação “a serviço do desenvolvimento econômico e social” (DELORS, 1997, p. 17).

Ainda com relação à formação docente, defendem que a formação dos professores deve ser feita na universidade (p. 24) com incentivo à pesquisa (p. 162). E que seria a formação continuada a mais importante para o desenvolvimento das qualidades necessárias para a atuação docente (p. 162). Todavia, podemos concluir que mais do que os conhecimentos necessários para a docência, a Unesco prioriza em suas diretrizes que os professores tenham qualidades humanas “como a autoridade, empatia, paciência e humildade” (DELORS, 1997, p. 159).

### 1.2.1 Glossário de Terminologia Curricular, Unesco, 2016 (edição brasileira)

O Glossário de Terminologia Curricular foi publicado inicialmente em 2013 pelo Bureau Internacional de Educação da Unesco (Unesco-IBE), especializado em desenvolvimento curricular, localizado em Genebra. Disponibilizado somente no formato *on-line*, o Glossário foi produzido inicialmente por consultores da Unesco, a partir de glossários anteriores sobre o tema.

A minuta do documento recebeu comentários e contribuições de especialistas em currículo de diversos países. A versão final foi revisada por uma equipe editorial composta por pesquisadores da Unesco-IBE e pelo consultor-chefe em educação para o Banco Mundial. A versão brasileira do Glossário foi publicada em 2016 e contou com a revisão técnica e contribuições, sobre o contexto nacional, de Guiomar Namó de Mello, através do Movimento pela Base Nacional Comum.

O Movimento pela Base Nacional Comum se define como “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica a apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio”<sup>11</sup>. Seu Conselho de Mantenedores é composto pela Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Natura, Instituto Unibanco e Itaú Educação e Trabalho. Apoiam institucionalmente o movimento a Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Todos Pela Educação, Undime, entre outras.

O Glossário, na versão brasileira, tem 114 páginas e o principal objetivo da produção desse documento

não é o de estabelecer definições padrão universalmente aplicáveis. Em vez disso, a intenção é apresentar um instrumento de trabalho de referência que possa ser usado para uma gama de atividades e ajude a estimular a reflexão entre todos os envolvidos em iniciativas de desenvolvimento curricular. Tendo em vista a forte conexão entre conceitos e prática, tal Glossário pode contribuir para uma reflexão produtiva no âmbito de sistemas educacionais nacionais, bem como em contextos regionais e internacionais, sobre o papel da terminologia curricular na promoção de melhorias significativas (UNESCO, 2016, p. 7).

Retomando ao tema principal do Relatório Delors (1997), o documento define “aprendizagem ao longo da vida”, citando um Glossário da União Europeia, sobre qualidade do ensino e da formação.

---

<sup>11</sup> Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/>>. Acesso em: 11 nov. 2021.

**Aprendizagem ao longo da vida** - Todas as atividades de aprendizagem realizadas ao longo da vida, que resultam em melhor conhecimento, *know-how*, habilidades, competências e/ou qualificações por razões pessoais, sociais e/ou profissionais (Fonte: CEDEFOP, 2011) (UNESCO, 2016, p. 14).

Podemos perceber o reforço no uso dos termos competências, qualificações e habilidades, compreendendo o sentido que o Glossário dá às terminologias curriculares e ao próprio Currículo

**Currículo** - Nos termos mais simples, currículo é uma descrição do que, por que, como e quão bem os estudantes devem aprender, sistemática e intencionalmente. O currículo não é um fim em si, mas um meio para fomentar uma aprendizagem de qualidade [...] Também é possível ver o currículo como um acordo político e social que reflete a visão comum de uma sociedade, ao mesmo tempo em que considera necessidades e expectativas locais, nacionais e globais. Dessa forma, os processos contemporâneos de desenvolvimento e reforma curricular envolvem cada vez mais discussão e consulta públicas com um amplo leque de partes interessadas. A concepção de currículos evoluiu para um tópico de considerável debate – com perspectivas frequentemente conflitantes – envolvendo formuladores de políticas, especialistas, profissionais e toda a sociedade (UNESCO, 2016, p. 30).

Não ignoramos a funcionalidade do Glossário de Terminologia Curricular (Unesco, 2016) para os pesquisadores do campo dos currículos e demais interessados no tema educacional, considerando que ele abrange várias definições e conceitos que são úteis para governos, professores e gestores da educação. Porém, considerando o campo de estudos com os cotidianos, queremos problematizar a elaboração e difusão de um glossário por um organismo multilateral como a Unesco, compreendendo que o documento contribui para a definição de sentidos de educação e docência, que impactam na produção e implementação de políticas educacionais.

De acordo com Garcia e Rodrigues

nos estudos que envolvem as pesquisas com os cotidianos das escolas, a produção dos currículos nos cotidianos e a produção de “fazeressaberes” docentes nos cotidianos, abordando diferentes temáticas e contextos, temos observado que os sentidos relacionados à docência, à escola e às compreensões sobre currículo são múltiplos e dinâmicos. Ao mesmo tempo, esses sentidos são, muitas vezes, atravessados ou capturados por processos que buscam produzir hegemonia, tentando fixar ou produzir um único sentido a cada uma dessas palavras (GARCIA; RODRIGUES, 2019, p. 5-6).

Assim, compreendemos que o Glossário é mais um instrumento para definição de sentidos hegemônicos de educação e docência, voltados para a busca de competências e habilidades que atendam à lógica economicista.

### **1.3 Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes, OCDE**

O documento “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, foi desenvolvido pela OCDE sendo publicado originalmente em inglês em 2005 e em português em 2006. Com sete capítulos, foi elaborado a partir de uma “revisão de políticas para professores, para ajudar os países a compartilhar iniciativas inovadoras e bem-sucedidas e para identificar opções de políticas para atrair, desenvolver e reter professores eficazes” (OCDE, 2006, p. 3).

Com a participação de 25 países<sup>12</sup> através dos governos, de entidades representativas dos professores, estudantes e pais, o estudo também teve a contribuição de outros organismos como a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Unesco e o Banco Mundial.

Além de ser um estudo que aborda políticas educacionais para “recrutar professores qualificados” também apresenta o conjunto de “novas habilidades” necessárias aos docentes “para trabalhar de maneira eficaz” (OCDE, 2006, p. 3).

Colocando os professores no centro da qualidade e melhoria do ensino, para Maués o documento

indica que os professores devem ser capazes de preparar os alunos para viverem em uma sociedade e em uma economia na qual se espera deles que aprendam de maneira autônoma, desejosos e capazes de prosseguirem estudando pelo resto da vida (MAUÉS, 2011, p. 79).

Reconhecendo que há outros aspectos que interferem na qualidade do ensino, mas que dentre estes a formação e o trabalho docente são os primordiais, o documento destaca os aspectos considerados preocupantes e que os governantes devem cuidar com mais atenção: atratividade da docência como carreira; desenvolvimento de conhecimentos e habilidades dos professores; recrutamento, seleção e contratação de professores; retenção de professores eficazes nas escolas.

O documento indica que se não forem realizadas ações para resolução desses temas, haverá um declínio na profissão docente, com desvalorização, perda de status e falta de professores. Portanto, são apresentadas algumas políticas educacionais que

---

<sup>12</sup> Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Coreia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Israel, Itália, Japão, México, Noruega, Reino Unido, Suécia e Suíça.

abrangem ações relacionadas a formas de aumentar o interesse pela profissão docente; rever e melhorar a formação desses profissionais; melhorar o recrutamento e a seleção de pessoal e buscar maneiras de fazer com que os professores permaneçam na profissão (MAUÉS, 2011, p. 80).

Para aumentar o interesse pela profissão docente, a OCDE apresenta três propostas: a) melhoria do *status*, com valorização pública, através do uso da mídia, indicando a alta qualificação e importância do trabalho dos professores para a sociedade; b) gratificações e bonificações para os professores das disciplinas que sofrem com falta de professores; c) “melhoria das condições de trabalho” com contratos flexíveis que permitam que os docentes tenham outros empregos (MAUÉS, 2011, p. 80).

Com relação à formação docente, o documento indica a necessidade de definição dos conhecimentos e competências para exercício da profissão:

Reconhece-se amplamente que os países devem ter declarações claras e concisas daquilo que os professores devem saber e ser capazes de fazer, e esses perfis docentes devem estar presentes em todos os sistemas escolares e de educação de professores. O perfil de competências do professor deve derivar dos objetivos estabelecidos para a aprendizagem do estudante e deve prover padrões que abranjam toda a profissão, assim como uma compreensão compartilhada do que se considera uma docência de sucesso (OCDE, 2006, p. 13).

O documento também propõe uma formação docente mais flexível com “programas especiais de formação para aquelas pessoas que já têm outra formação de nível superior e que decidem também ser professores” (MAUÉS, 2011, p. 81).

Seguindo a flexibilização da formação e atuação de professores, o estudo indica como proveitosos modelos de políticas que atraem para a profissão docente pessoas que possuem experiências e habilidades fora da área da educação, mas que desejam atuar na docência.

As fontes potenciais de professores podem ser ampliadas por meio de maior acesso à docência para indivíduos com experiência relevante fora da área da educação. Um modelo útil é fornecido por países que reconhecem as habilidades e a experiência adquiridas fora da educação, o que se reflete em termos de salário inicial, e que permite que ingressantes com qualificações adequadas comecem a trabalhar e a receber salário mesmo antes de concluir programas de capacitação de professores. Em geral, esses programas são complementados por abordagens mais flexíveis à educação de professores, que oferecem oportunidades de estudo em período parcial e aprendizagem à distância e que atribuem créditos para experiência e qualificações relevantes (OCDE, 2006, p. 91).

Ainda com relação à atuação profissional docente, a OCDE indica, a partir dos relatórios dos países pesquisados, a importância de um processo de certificação, além da formação inicial

A certificação de professores possibilita o estabelecimento de padrões profissionais aplicáveis qualquer que seja o *background* educacional dos futuros professores. Pode ainda fornecer meios para que indivíduos de diferentes *backgrounds* tornem-se professores. Uma vez que diversas dimensões diferentes são importantes para a docência eficaz, a certificação deve estabelecer uma variedade de critérios diferentes – conhecimento de disciplina específica, habilidades pedagógicas, habilidades de comunicação, experiência, qualidades pessoais e muitos outros.

No entanto, pela própria natureza da docência, mesmo os candidatos mais qualificados devem esforçar-se para adaptar-se às exigências do trabalho. Por essa razão, a conclusão satisfatória de um período de experiência docente de um ou dois anos de duração deve ser considerada obrigatória antes da concessão de uma certificação docente plena, ou da efetivação. Para garantir condições de igualdade, futuros professores devem ter oportunidade de trabalhar em um ambiente escolar estável e apoiado durante esse período inicial, e a decisão a respeito da certificação deve ser tomada por uma banca formada por profissionais internos e externos, todos eles bem preparados para desempenhar a função. A conclusão satisfatória do período de experiência deve ser reconhecida publicamente e deve levar a um aumento substancial no *status* e no salário (OCDE, 2006, p. 143).

Por fim, o estudo apresenta as propostas de políticas para reter na profissão os professores eficazes, como: avaliação regular e contínua que recompense os professores eficazes e transfira para fora do sistema escolar os professores ineficazes; apoio aos professores iniciantes, com carga de trabalho reduzida; gestores capacitados para uma relação cordial e parceira assim como critérios e processos que não aloquem esses professores iniciais em escolas mais difíceis. Como estratégia de implementação e das políticas, a OCDE recomenda que sejam feitas avaliações e monitoramentos das reformas educacionais e dos projetos realizados (OCDE, 2006, p. 16).

Maués analisa que

Muitas das recomendações, apresentadas no relatório da OCDE (2005)<sup>13</sup>, vêm servindo de inspiração e mesmo de parâmetro para a elaboração de políticas no tocante à formação inicial e continuada, aos mecanismos de recompensa a partir de avaliação de desempenho, à elaboração de planos de carreira que possam estimular que os professores de “qualidade” continuem no exercício do magistério (MAUÉS, 2020, p. 106).

Essas orientações da OCDE e as políticas propostas caracterizam-se como regulatórias, vinculadas a avaliações, resultados e eficácia. Uma regulação transnacional, por ser proposta por um organismo internacional e implementada em diferentes países. Para Maués (2011)

essa agenda [da OCDE] tem se colocado como um tipo de regulação transnacional e tem levado os governos dos países periféricos a procurarem segui-la, visando obter os favorecimentos de empréstimos e assessorias que esse organismo pode propiciar, desde que seguidas as condicionalidades impostas, no caso específico traduzidas em regulações de políticas (MAUÉS, 2011, p. 84).

<sup>13</sup> O artigo de Maués (2020) foi baseado na versão original do estudo da OCDE, publicado em 2005 com o título *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*.

Essa regulação a partir do resultado de avaliações e testes se materializa através do Pisa, que é aplicado em países que não fazem parte da OCDE e cujos resultados são regularmente mencionados para justificar a implantação de políticas educacionais.

#### **1.4 Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe, Banco Mundial**

O documento do Banco Mundial “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe” foi publicado originalmente em inglês com o título *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*, em 2014 e faz parte de uma série de publicações, denominada *Latin American Development Forum Series* (Série de Fóruns sobre Desenvolvimento na América Latina, na versão em português).

Com cerca de 30 publicações, a série foi criada em 2004, com o patrocínio do BID, da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)<sup>14</sup> e do Banco Mundial, com o objetivo “promover o debate, divulgar informação e análises e transmitir o entusiasmo e a complexidade das questões mais típicas do desenvolvimento econômico e social da América Latina e do Caribe” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. v).

A publicação “Professores excelentes”, foi organizada por Barbara Bruns e Javier Luque, a partir de uma sugestão de Chingboon Lee, então gerente de educação do Banco Mundial, por considerar que “a onda de reformas inovadoras na política docente que envolvia toda a América Latina e o Caribe na década de 2000 merecia ser pesquisada e compartilhada com formuladores de política de outras regiões” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. xiii).

Com 78 páginas, o documento tem o prefácio assinado por autoridades do Banco Mundial na época da publicação: Jorge Familiar, vice-presidente do Banco Mundial para a América Latina e o Caribe, Hasan A. Tuluy, ex-vice-presidente do Banco Mundial para a América Latina e o Caribe, Augusto de la Torre, economista-chefe do Banco Mundial para a

---

<sup>14</sup> A CEPAL foi criada em 1948 pelo Conselho Econômico e Social da ONU com o objetivo de contribuir com os desenvolvimentos econômicos e sociais da região da América Latina e Caribe. É uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas. (<https://www.cepal.org/pt-br>)

América Latina e o Caribe e Claudia Costin<sup>15</sup>, diretora sênior da Prática Global de Educação do Banco Mundial.

O prefácio indica que havia uma desaceleração econômica na América Latina e Caribe, devido a fatores externos<sup>16</sup> e que portanto a região precisava criar estratégias próprias de desenvolvimento, sendo o principal desafio “Aumentar o capital humano – o principal ingrediente de uma produtividade maior e inovação mais rápida” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. xi).

Seguindo nessa lógica de aumento de capital humano, o prefácio já indica a vinculação entre educação e economia

Embora a cobertura da educação na América Latina e no Caribe se tenha expandido rapidamente, é a aprendizagem dos estudantes – não os anos de escolaridade concluídos – que produz a maior parte dos benefícios econômicos dos investimentos na educação (BRUNS; LUQUE, 2014, p. xi).

E também vincula a qualidade da educação aos docentes

[...] os países da região da América Latina e do Caribe estão [...] pondo a qualidade da educação no centro da agenda política. Com simplicidade elegante, este livro argumenta que a qualidade da educação está condicionada à qualidade de nossos professores. Propõe um novo enfoque com o recrutamento dos jovens mais talentosos para o magistério, o aumento da eficácia dos professores em serviço e o provimento de incentivos que motivem os professores ao máximo esforço em todas as salas de aula, todos os dias, com todos os alunos (BRUNS; LUQUE, 2014, p. xi).

Com seis capítulos, a publicação do Banco Mundial tem metodologia e teor similares ao documento da OCDE, analisado no item anterior e foca nos professores da educação básica, dos sistemas de educação pública.

As semelhanças com a publicação da OCDE se expressam, sobretudo, por ambos os textos considerarem a necessidade de implementação de políticas para recrutar, formar e motivar os professores no exercício da profissão. Além desses aspectos, que são abordados

---

<sup>15</sup> Claudia Costin é fundadora e diretora do FGV CEIPE, o Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. Foi diretora global de Educação do Banco Mundial, membro da Comissão Global sobre o Futuro do Trabalho da Organização Internacional do Trabalho (OIT), professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), do Insper, da Enap (Canadá) e, mais recentemente, da Faculdade de Educação da Universidade de Harvard. Foi ministra da Administração e Reforma do Estado, secretária de Cultura do Estado de São Paulo e secretária de Educação do município do Rio de Janeiro. É articulista da Folha de São Paulo e cofundadora do movimento da sociedade civil, Todos Pela Educação. Integra, desde o final de 2020, o UIL - Instituto para Aprendizagem ao Longo da Vida - Institute for Lifelong Learning - da Unesco e o Conselho Administrativo da Qatar Foundation. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/2419945710248633>>. Acesso em: 14 jun. 2022.

<sup>16</sup> “crescimento mais lento da China e seus efeitos sobre os preços das exportações, bem como um aumento previsto nas taxas de juros internacionais” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. xi).

em três capítulos, o documento do Banco Mundial tem um capítulo dedicado à análise do papel dos sindicatos docentes na implementação das políticas, considerando que

o maior desafio para elevar a qualidade dos professores não é fiscal nem técnico, mas político, porque os sindicatos dos professores em todos os países da América Latina são grandes e politicamente ativos (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 3).

As expressões utilizadas na publicação do Banco Mundial evidenciam a vinculação da economia à qualidade da educação, medida pelos resultados dos estudantes nos testes em larga escala

É a qualidade – em termos de melhor aprendizagem dos alunos – que produz os benefícios econômicos do investimento em educação. A participação crescente da região em testes internacionais e regionais oferece evidência direta do grau em que seus alunos estão aprendendo (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 3).

E responsabilizando diretamente os docentes, sua formação e práticas, o documento indica, com um discurso economicista

A mágica da educação – a transformação dos insumos educacionais em resultados da aprendizagem – acontece na sala de aula. Todo elemento de despesa de um sistema educacional, desde a concepção do currículo até a construção da escola, aquisição de livros, e salários dos professores, reúne-se no momento em que um professor interage com os alunos em sala de aula. A intensidade com que esse tempo de instrução é utilizado é um importante determinante da produtividade do gasto com educação (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 11).

Assim, o estudo indica que a qualidade do professor está diretamente ligada à qualidade do ensino, pois “a capacidade dos professores de assegurar que seus alunos aprendam é condição *sine qua non* para que alunos e países colham os benefícios econômicos e sociais da educação” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 6).

Para selecionar os melhores professores, o Banco Mundial defende a implantação de exames de certificação ou testes de competência, após a conclusão da formação inicial. Apresentando exemplos de países que estabeleceram esse processo, o documento indica que os testes de competência e certificação são os instrumentos “mais poderosos” para garantir a seleção de professores de qualidade (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 31).

Sobre a implantação e o gerenciamento de políticas docentes, o documento retoma ao tema dos sindicatos de professores, indicando que os sindicatos docentes na América Latina e Caribe são historicamente atuantes contra reformas educacionais que não atendem aos interesses da categoria.

Reconhecendo que os sindicatos são legítimos espaços e movimentos de reivindicações, o documento indica que

as metas das organizações dos professores não estão em harmonia com as metas dos formuladores de políticas de educação ou dos interesses dos beneficiários do sistema educacional – incluindo estudantes, pais e empregadores que precisam de trabalhadores qualificados (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 48).

Considerando que poucas políticas educacionais são de interesse tanto dos governos quanto dos professores, representados através dos sindicatos, e que sempre haverá conflito de ideias e interesses, o documento do Banco Mundial apresenta cinco conselhos para que os governos consigam implementar com sucesso reformas educacionais, as quais merecem destaque três desses conselhos:

Os líderes políticos podem criar alianças pró-reformas eficazes com líderes empresariais e a sociedade civil por meio de campanhas de comunicações que expõem claramente as falhas atuais do sistema educacional e a importância da melhoria na educação para a competitividade econômica. Unir de forma bem-sucedida dois lados do triângulo de interessados (sociedade civil e governo) em um diálogo com o terceiro (professores organizados) pode criar espaço político para a adoção de reformas, incluindo três delas que desafiam os interesses dos sindicatos (avaliação de desempenho individual do professor, pagamento diferenciado por desempenho e perda da estabilidade no emprego) (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 49).

Dados impressos sobre os resultados do sistema educacional são uma ferramenta política crucial. Especialmente poderosos são os dados sobre os resultados de aprendizado dos alunos, que se tornam padrões de referência internacionais (tais como Programa para Avaliação Internacional de Alunos [Pisa], TIMMS<sup>17</sup> [*Trends in International Mathematics and Science Study*], ERCE<sup>18</sup> [Estudos Regionais Comparativos e Explicativo] e LLECE<sup>19</sup> [Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação]) e dados sobre o desempenho dos professores em testes de competência. O uso que os líderes políticos fazem desses resultados para argumentar a favor da reforma tem sido um fator em todas as estratégias bem-sucedidas até hoje. De todos os testes internacionais, o Pisa da OCDE parece repercutir mais fortemente na comunidade empresarial e nos grupos da sociedade civil. Provavelmente porque os países do comparativo são aqueles aos quais os países da América Latina e do Caribe aspiram unir-se e porque é fácil interpretar os resultados de jovens de 15 anos, como um barômetro de qualidade de mão de obra e competitividade econômica (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 49).

Uma sequência de reformas pode facilitar a adoção e melhorar a implementação. A experiência da região sugere uma lógica política com uma determinada sequência de reformas na educação. A primeira etapa é testar os alunos, com divulgação transparente dos resultados, tanto nacionalmente como para escolas individuais; essa

---

<sup>17</sup> O Estudo Internacional de Tendências em Matemática e Ciências (TIMMS, sigla em inglês) é uma avaliação aplicada pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) a cada quatro anos, em estudantes do 4º e do 8º ano do ensino fundamental. O Brasil aderiu ao TIMMS em junho de 2022. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-06/mec-oficializa-adesao-exame-internacional-que-avalia-conhecimentos>>. Acesso em: 14 jun. 2022.

<sup>18</sup> Os Estudos Regionais Comparativos e Explicativos (ERCE) são realizados pelo LLECE e tem como objetivo avaliar a qualidade da educação no ensino fundamental através da rede de diretores regionais de avaliação educacional da Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe da Unesco. Disponível em: <<http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/presente/erce-llece/132>>. Acesso em: 14 jun. 2022.

<sup>19</sup> O Laboratório Latinoamericano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE) foi criado através de um acordo entre países da América Latina, com o objetivo de melhorar a qualidade e a igualdade da educação pelos sistemas nacionais de avaliação e medição. Disponível em: <<http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/presente/erce-llece/132>>. Acesso em: 14 jun. 2022.

é a âncora que torna possível introduzir outras reformas baseadas em desempenho. Uma segunda etapa é a adoção do pagamento de bonificações com base na escola, o que estabelece o conceito de pagamento por desempenho e leva as escolas a focarem no progresso da aprendizagem dos alunos, mas tem enfrentado normalmente menos resistência dos sindicatos do que o pagamento individual de bonificações. Uma terceira etapa é a avaliação individual do professor de forma voluntária, tendo como estímulo uma atraente recompensa financeira para professores que assumirem o risco de ser avaliados e obterem bom desempenho. Geralmente, os sindicatos se opõem a isso, mas tornar o programa voluntário pode evitar confronto (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 50).

É possível perceber que tais conselhos são adotados pelos governos como no caso do Brasil, na construção e implantação da BNCC e da BNC-Formação. Há a parceria com instituições empresariais através do Movimento pela Base Nacional Comum, no qual, por exemplo, Claudia Costim compõe o Conselho Consultivo; os resultados do Pisa são citados no parecer que fundamenta a Resolução CNE 02/2019 que institui a BNC-Formação; o processo de aprovação e homologação das normativas da BNC-Formação foi realizado de forma aligeirada e sem o debate com entidades educacionais, pesquisadores, docentes e estudantes.

De acordo com Weiner e Comptom (2016 *apud* HYPOLITO, 2019), o documento do Banco Mundial “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe” pode ser analisado por cinco premissas, apresentadas pelas autoras.

A primeira premissa é de que a pobreza na América Latina e Caribe pode ser reduzida pelas reformas educacionais. Para as autoras, o Banco Mundial persiste na ideia da educação para solução da desigualdade social, deslocando esse problema da política e da economia e vinculado a reformas educacionais:

O problema da pobreza passa a ser resolvido por uma solução da reforma educacional: melhorar a qualidade da escola. A qualidade da escola obviamente concebida como a qualidade dependente dos testes, das avaliações e do mercado (WEINER; COMPTOM, 2016 *apud* HYPOLITO, 2019, p. 190-191).

A segunda premissa identificável no documento do Banco Mundial é que “A América Latina e o Caribe constituem um contexto político, econômico, social e educacional único em que a mesma política educacional pode ser aplicada com efeito igual e positivo” (WEINER; COMPTOM, 2016 *apud* HYPOLITO, 2019, p. 191).

Esta premissa reforça o movimento já analisado por Ball (2001 e 2014) chamado mobilidade de políticas, que também é identificável no documento da Unesco analisado no item 1.2. Nessa mobilidade ou transferência de políticas, analisada pelo conceito de ciclo de

políticas, os organismos multilaterais participam ativamente tanto do contexto de produção de texto, quanto no contexto de influência, com a produção e divulgação desses documentos.

A terceira premissa identificada por Weiner e Comptom (2016 *apud* HYPOLITO, 2019) é que a forma mais eficaz de aferir a qualidade docente é através do desempenho dos estudantes nos testes padronizados e aplicados em larga escala. Com essa ideia, não são consideradas as condições das escolas e dos sistemas educacionais, reduzindo a testes de múltipla escolha a qualidade dos professores.

Na quarta premissa, Weiner e Comptom (2016 *apud* HYPOLITO, 2019, p. 192) identificam que para o Banco Mundial “a baixa qualidade docente, medida pelo uso do tempo de ensino, demonstra que a composição do magistério deve ser mudada”. Essa ideia é bastante criticada pelas autoras, pois identificaram que o instrumento utilizado para medir o tempo de ensino é criticado pelo próprio Banco Mundial em outros documentos.

A última e quinta premissa é considerar como primeiro obstáculo para a implantação das reformas educacionais os sindicatos dos professores. Nesse caso é necessário que essas instâncias de representação docente sejam enfraquecidas (WEINER; COMPTOM, 2016 *apud* HYPOLITO, 2019, p. 192).

Para Hypolito (2019), esse é o vínculo mais evidente do discurso do Banco Mundial com a lógica neoliberal, de desmobilização do coletivo e de uma formação de consenso em torno das reformas educacionais a serem implementadas pelos governos.

A leitura e análise desses documentos possibilita identificarmos as orientações mais relevantes dos organismos multilaterais para as políticas de formação docente, as quais refletem os sentidos de educação e de docência para os organismos aqui analisados:

- educação para o mercado de trabalho e para atender demandas econômicas;
- currículos escolares focados no objetivo de alcançar bons resultados nas avaliações educacionais em larga escala;
- proposição e implantação de “soluções” que vinculam os resultados e indicadores diretamente ao suposto déficit de formação dos professores, centralizando no professor o fracasso ou êxito escolar.

Assim, no capítulo 2 aprofundamos a discussão quanto às interveniências dos organismos multilaterais, através das compreensões de sentidos e articulações com as diretrizes dos organismos, que se expressam nos textos dos documentos curriculares nacionais para a educação básica – notadamente o texto da BNCC – e para a formação docente – especificamente no texto da BNC-Formação.

## **2. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: A BASE NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (BNC-FORMAÇÃO)**

O capítulo aborda a atual política nacional de formação docente, através da BNC-Formação (Resolução CNE 02/2019). A BNC-Formação 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 que foi homologada em 19 de dezembro de 2019.

No contexto no qual a Resolução CNE 02/2019 foi homologada, é importante analisar também as aproximações com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2017 – e com as vinculações às diretrizes dos organismos multilaterais. Nesse sentido, procuramos mostrar que a aprovação da BNC-Formação foi um movimento de adequação da política de formação de professores às diretrizes e orientações da BNCC. Antes da instituição da BNC-Formação, a política de formação docente estava orientada pela Resolução CNE 02/2015, revogada com a homologação desta última resolução.

A Resolução CNE 02/2015 foi reconhecida por pesquisadores e por entidades da área como um documento que refletia, em boa parte, as lutas históricas pela formação docente comprometidas com a educação pública e com a valorização do magistério, bem como com os propósitos mais amplos de uma educação e uma formação atrelados à transformação social e à busca pela superação das desigualdades.

Sua aprovação mobilizou nas instituições debates e processos de reformulação curricular que expressavam questões importantes para o campo da formação tais como: a articulação teoria-prática, os debates em torno dos limites de campos disciplinares para a educação e para a formação, a articulação entre os “espaçotempos” formativos, em especial com as escolas, dentre outros aspectos. A revogação dessa diretriz ocorreu enquanto os cursos e instituições ainda trabalhavam em suas propostas e políticas de formação, em alguns casos em uma trajetória de cerca de três anos de estudos e consolidações das propostas em suas matrizes curriculares. A interrupção desse processo pela homologação da BNC-Formação causou contestações, sobretudo pelo modo como a nova diretriz de 2019 foi formulada e homologada em tempo recorde e pelo fato de desconsiderar todo o tempo e trabalho dedicado pelos cursos e Instituições de Ensino Superior (IES) até ali.

No contexto do processo que levou à revogação da Resolução CNE 02/2015 e à homologação da BNC-Formação, o capítulo busca expor o modo como o processo de centralização curricular e controle expresso para os currículos da educação básica pela BNCC, se desdobra na reconfiguração das diretrizes nacionais para a formação de professores. A articulação entre currículo e formação de professores que comumente integra a tríade do controle sobre a educação formada por currículo-avaliação-formação de professores fica deste modo evidente pela reconfiguração dos sentidos de docência, conseqüentemente dos sentidos dos conhecimentos e processos necessários à atuação e formação dos professores que leva à revogação da Resolução CNE 02/2015 e à apressada implementação da Resolução CNE 02/2019.

Assim, o objetivo é compreender o processo de construção dessas políticas nacionais, analisando os documentos constitutivos e buscando identificar os sentidos de educação e de docência que delas emergem. Pensando os processos de produção das políticas em diálogo também com o campo dos estudos com os cotidianos, consideramos que a política não está restrita aos documentos oficiais publicados, sendo construída por diversos atores, em diferentes instâncias. Assim, procuramos acrescentar ao estudo a análise da composição do Conselho Nacional de Educação (CNE) no período de aprovação das resoluções CNE 02/2015<sup>20</sup>, CNE 02/2017<sup>21</sup> e CNE 02/2019<sup>22</sup>. Com isso, busca-se traçar linhas de interpretação e análise a partir da explicitação das redes de atuação dos conselheiros.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) tem atribuições normativas e deliberativas, assessorando o Ministério da Educação. Composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, seus membros são escolhidos e nomeados pelo Presidente da República. Cada câmara conta com doze conselheiros sendo membros natos dois secretários do MEC: Secretário de Educação Fundamental (na Câmara de Educação Básica) e o Secretário de Educação Superior (na Câmara de Educação Superior).

Assim, a pesquisa se apoiou na análise do cenário e atuação dos agentes na construção do documento da política, considerando o contexto macro na instituição das diretrizes do Ministério da Educação. Para análise dos documentos e composição do CNE serão utilizados

---

<sup>20</sup> 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.

<sup>21</sup> De 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica.

<sup>22</sup> 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).

os três contextos originais do conceito de ciclo de políticas<sup>23</sup>, a partir das questões indicadas por Mainardes (2006) para aplicação. A abordagem analítica do ciclo de políticas considera que

os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006, p. 53).

Pelos documentos analisados no capítulo 1, artigos e documentos levantados na pesquisa, há evidências da influência dos organismos multilaterais, principalmente do Banco Mundial e da OCDE, nas diretrizes da BNCC e da BNC-Formação. Além disso, chama a atenção o modo como os atores circulam nos contextos e com isso fazem circular as concepções e propósitos das redes nas quais estão imersos. Perceber essas interveniências e entrelaçamentos nas redes de produção das políticas nos remete ao papel dos sujeitos nas produções cotidianas lembrado por Alves (2003) ao destacar com o movimento que nomeia como *Ecce Femina* e que traz os modos diversos pelos quais os sujeitos compreendem o mundo e nele agem nas redes que formam e com as quais também se formam. Para o que interessa a essa pesquisa, cabe destacar, portanto, o modo como os sujeitos e suas redes efetivamente tecem as políticas em textos e nas “políticaspráticas” cotidianas.

## **2.1 A Resolução CNE 02/2015 - 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**

Em 1º de julho de 2015 foi promulgada a Resolução CNE 02/2015, que definiu 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”. A Resolução CNE 02/2015 foi considerada uma grande conquista dos educadores, por abranger questões historicamente defendidas por instituições educacionais no âmbito da formação profissional e valorização docente.

O documento contemplava tanto a formação inicial quanto a continuada, buscando uma articulação entre esses “espaçostempos” de formação docente. Também aumentou a

---

<sup>23</sup> Contexto da produção de texto, o contexto de influência e o contexto da prática.

carga horária dos cursos de licenciatura plena de 2.800 horas para 3.200 horas. Os cursos de pedagogia já tinham essa carga horária mínima a partir da Resolução CNE 01/2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006).

De acordo com Diniz-Pereira (2021), a Resolução CNE 02/2015 manteve as principais ideias da resolução vigente que tratava da formação docente, de 2002<sup>24</sup>, sem a ênfase às competências. Para Garcia e Almeida (2018) há outros avanços que se materializam no texto da Resolução CNE 02/2015. Segundo as autoras:

A resolução CNE/CP nº 2/2015 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Brasil, 2015) propõe o desafio de pensar a formação em componentes curriculares que se integram em diversas áreas do conhecimento e não apenas em disciplinas isoladas. Também incorpora uma discussão do campo da formação de professores que coloca no centro da concepção de formação sua atuação (GARCIA; ALMEIDA, 2018, p. 14).

Outro destaque da resolução de 2015, é o capítulo específico sobre valorização do magistério que indica no parágrafo 3 do artigo 18

§ 3º A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, tais como:

- I - preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas;
- II - participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa;
- III - orientação e acompanhamento de estudantes;
- IV - avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas;
- V - reuniões com pais, conselhos ou colegiados escolares;
- VI - participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola;
- VII - atividades de desenvolvimento profissional;
- VIII - outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional (BRASIL, 2015, p. 15).

Mais um tema importante na Resolução CNE 02/2015 são as diretrizes para o estágio supervisionado no âmbito dos cursos de licenciatura. Para Garcia e Almeida (2018), essa é mais uma característica que se destaca como avanço político dessa diretriz na materialização de debates históricos do campo, posto

---

<sup>24</sup> 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. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 18 jun. 2022.

[...] que reflete lutas históricas do campo e que precisam ser compreendidas face à literatura produzida pelas pesquisas sobre formação de professores é o maior peso conferido à prática nos currículos de formação. No entanto, é necessário que se coloque esse debate no contexto do entendimento de prática e dos diferentes sentidos que essa palavra pode refletir de acordo com a perspectiva política e epistemológica privilegiada na interpretação e mesmo no texto das diretrizes. A luta por valorização da docência e de seus saberes e do indissociável papel da prática na produção desses saberes é uma luta do campo da formação de professores que toma a palavra prática em sua complexidade, entendendo-a como práxis. O parecer que aprecia a resolução CNE/CP 2/2015 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Brasil, 2015), traz o entendimento dessa prática como parte do saber docente e produção a ele associado (GARCIA; ALMEIDA, 2018, p. 17).

As autoras (GARCIA; ALMEIDA, 2018) destacam que apesar da Resolução CNE 02/2015 ter esse relevante avanço na articulação entre a formação docente e a prática, era necessário refletir para não ficarmos atados a uma visão hierarquizante e praticista dos estágios, os compreendendo como um lugar de aplicação.

Quanto ao processo de construção da Resolução CNE 02/2015, Luiz Fernandes Dourado (2015) explica com detalhes o processo de trabalho e os debates no âmbito do Conselho Nacional de Educação. Em 2004 foi formada a Comissão Bicameral de Formação de Professores, composta por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica. Tal Comissão Bicameral foi recomposta durante os anos, pelo processo de mudanças dos membros do CNE.

A Comissão Bicameral composta em 2014 retomou os debates já realizados no âmbito do CNE desde 2004 e elaborou o Parecer CNE 02/2015, que embasa a Resolução CNE 02/2015. Foram responsáveis pelo Parecer CNE 02/2015 os seguintes conselheiros: José Fernandes de Lima (presidente da Comissão), Luiz Fernandes Dourado (relator), Antonio Carlos Caruso Ronca, Francisco Aparecido Cordão, Gilberto Gonçalves Garcia, José Eustáquio Romão, Luiz Roberto Alves, Malvina Tania Tuttman, Márcia Angela da Silva Aguiar, Raimundo Moacir Mendes Feitosa e Sérgio Roberto Kieling Franco<sup>25</sup>. Dentre esses onze conselheiros que assinam a resolução, três já atuaram junto à Unesco.

As principais características e fundamentais concepções da Resolução CNE 02/2015 baseiam-se em treze considerações, que refletem as discussões e debates realizados há décadas, assim como as reivindicações históricas dos docentes pela valorização do magistério. Permito-me trazer uma citação extensa, com o objetivo de enfatizar a importância das diretrizes da Resolução CNE 02/2015 para o campo da formação de professores. Dourado (2015) apresenta que as diretrizes da Resolução CNE 02/2015 se apoiam nas seguintes considerações:

---

<sup>25</sup> Currículos resumidos dos conselheiros no Apêndice 1.

1. a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação básica, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade;
2. a concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, instituído no bojo de relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais;
3. a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino;
4. as instituições educativas nas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica cumprem, sob a legislação vigente, um papel estratégico na formação requerida pelos níveis de ensino cujo eixo de atuação são os projetos pedagógicos;
5. a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em nível superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;
6. os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;
7. a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa;
8. a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;
9. o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho;
10. a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos e cursos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como, possibilitar a compreensão e reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição;
11. a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia; além disso, a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa; em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;
12. a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho;

13. O trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado (DOURADO, 2015, p. 304-306).

Essas características políticas da Resolução CNE 02/2015, quanto à concepção da formação e atuação docente, mostraram-se, em grande parte incompatíveis com a visão reducionista de magistério necessária à implementação da BNCC, aprovada em 2017. É no centro dessa incompatibilidade que a BNC-Formação é formulada como uma diretriz mais compatível ao processo formativo que visa a um profissional executor, pouco reflexivo e com autonomia muito limitada. O que se espera com a BNC-Formação, segundo Diniz-Pereira (2021), são competências simplistas e reducionistas necessárias apenas para a aplicação do que determina a BNCC para a educação básica.

A Resolução CNE 02/2015 ainda determinava que os cursos de licenciatura deveriam realizar as adaptações à Resolução em dois anos a partir da data de promulgação, até 1º de julho de 2017. Porém, em maio de 2017, o MEC solicitou ao CNE a prorrogação do prazo, que também era solicitada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e pela Associação Brasileira das Universidades Comunitárias de Educação Superior (ABRUC). A prorrogação do prazo por mais um ano (julho de 2018) foi concedida pelo Conselho Pleno do CNE.

Entretanto, em junho de 2018, o MEC fez ao CNE mais uma solicitação de ampliação do prazo, alegando que ainda estava em andamento os debates sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que os cursos de formação de professores precisavam estar vinculados à BNCC. Essa nova solicitação de prorrogação não teve o apoio de entidades educacionais como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), que se manifestaram contrárias a uma nova data para implantação das diretrizes da Resolução CNE 02/2015. Essa também foi a posição de muitas IES diante da consulta do MEC.

De fato, o CNE emitiu um parecer ratificando o prazo de 1º de julho de 2018, porém esse parecer nunca foi homologado (DINIZ-PEREIRA, 2021). E em dezembro de 2018, o MEC publicou a “Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”

O documento “Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), em dezembro de 2018, depois de encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para análise e emissão de parecer, foi devolvido ao MEC, em 2019, reencaminhado ao CNE, ainda em 2019, e o Parecer CNE/CP No 22/2019, que analisa as “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)”, foi, finalmente, aprovado pelo Conselho Pleno do CNE em 7 de novembro de 2019 (DINIZ-PEREIRA, 2021, p. 66-67).

Assim, ficou evidente que a Resolução CNE 02/2015 não atendia as diretrizes da BNCC, aprovada em 2017 e portanto foi revogada. Neste sentido, é importante a compreensão do processo de construção e aprovação da Resolução CNE 02/2017, que “institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 1).

## **2.2 A Resolução CNE 02/2017 - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica**

A BNCC foi aprovada em 2017 através da Resolução CNE 02/2017. A ideia de definição de um Currículo Nacional remonta desde os debates sobre a construção da LDB (1996), inicialmente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), até ganhar força a proposta de uma BNCC, defendida e implantada pelo MEC.

De acordo com Garcia, Reis e Baroni (2020, p. 82), “as tendências materializadas pela BNCC mostram que a intensificação da centralização curricular foi sendo articulada com mecanismos políticos de controle, sejam eles avaliativos ou ligados à formação dos professores da educação básica”.

Para Hypolito (2019), a BNCC faz parte de uma estratégia de agenda global de reformas educacionais, articuladas por organismos multilaterais, na qual a ideia de um Currículo Nacional é associada aos programas e testes padronizados de avaliação em larga escala.

A aproximação da BNCC aos discursos e diretrizes dos organismos multilaterais também é ressaltada por Dourado e Siqueira

[...] por dentro do movimento de constituição da BNCC está a configuração de um projeto de governo e de poder que toma, pelo conhecimento, novas formas de conhecer, organizar, regular, avaliar e controlar os processos formativos na escola. Os movimentos de regulação, organização e gestão expressam um novo tipo de gerencialismo na educação em que a gestão do currículo se configura como objeto central das Políticas de Governo (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 296).

Também é evidente o vínculo à BNCC de instituições empresariais<sup>26</sup> através do Movimento pela Base Nacional Comum, que também é responsável pelo Glossário de Terminologia Curricular, da Unesco, abordado no item 1.2.1 deste estudo.

Como indica Hypolito (2019), o modelo de educação proposto pela BNCC está alinhado aos organismos multilaterais e a políticas neoliberais pois

implica em parcerias público-privadas, com a terceirização da produção de materiais didáticos e venda de sistemas apostilados, com a inclusão de sistemas de gestão educacional, na forma de aplicativos ou plataformas digitais, que monitoram todo o sistema administrativo e pedagógico, retira das escolas e do professorado o controle sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado (HYPOLITO, 2019, p. 194).

Uma das formas como esse controle se torna viável está na determinação das competências e habilidades que se impõem sobre os projetos político-pedagógicos e sobre a possibilidade de maior autonomia na produção dos currículos por parte das escolas e professores pela pressão ao atendimento às competências definidas pela BNCC.

A Resolução CNE 02/2017 foi homologada a partir do Parecer do Conselho Pleno do CNE nº 15/2017. Assinam esse parecer, como conselheiros: Antonio Cesar Russi Callegari (presidente), Joaquim José Soares Neto (relator), José Francisco Soares (relator), Alessio Costa Lima, Antonio Carbonari Netto, Antonio de Araujo Freitas Junior, Arthur Roquete de Macedo, Aurina Oliveira Santana, Eduardo Deschamps, Francisco César de Sá Barreto, Gersém José dos Santos Luciano, Gilberto Gonçalves Garcia, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, José Loureiro Lopes, Luiz Roberto Liza Curi, Malvina Tania Tuttman, Márcia Angela da Silva Aguiar, Maurício Eliseu Costa Romão, Nilma Santos Fontanive, Paulo Monteiro Vieira Braga Barone, Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti, Rossieli Soares da Silva, Suely Melo de Castro Menezes e Yugo Okida<sup>27</sup>. Desses vinte e quatro conselheiros, um é fundador do Movimento Todos pela Educação, dois possuem vínculos (como consultores ou

<sup>26</sup> O Conselho de Mantenedores do Movimento pela Base Nacional Comum é composto pela Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Natura, Instituto Unibanco e Itaú Educação e Trabalho. Apoiam institucionalmente: a Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Todos Pela Educação, Undime, entre outras. Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/>>. Acesso em: 14 jun. 2022.

<sup>27</sup> Currículos resumidos dos conselheiros no Apêndice 2.

coordenadores de projetos) com organismos multilaterais como o BID, a OCDE, a Unesco e o Banco Mundial e seis consultores são vinculados a mantenedoras de IES privadas.

Dourado e Siqueira (2019) indicam que as conselheiras Márcia Angela da Silva Aguiar, Aurina Oliveira Santana e Malvina Tania Tuttman posicionaram-se contra a aprovação da BNCC e que o processo de construção do Parecer CNE 15/2017 e da Resolução 02/2017, foi através de uma “condução coercitiva e aligeirada” (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 294).

No Parecer CNE 15/2017 está manifestado que a BNCC, ao indicar os conteúdos essenciais e as competências necessárias aos estudantes, contribui para a superação de uma fragmentação das políticas educacionais pois serão por ela determinadas as próximas políticas de aquisição de materiais didáticos, de avaliação e de formação docente.

Frangella e Dias (2018) identificam sentidos de docência na BNCC que se aproximam dos defendidos pelos organismos multilaterais como a OCDE, ao responsabilizar os docentes pelo sucesso ou fracasso das reformas educacionais, qualidade da educação medida pelo resultado dos estudantes em avaliações externas, currículo com base em competências e uma maior normatividade e regulação pelo governo.

Também há uma busca pelo controle das práticas e dos saberes docentes, ao ser vinculada à BNCC as diretrizes da formação de professores, através da BNC-Formação.

Como sintetiza Dourado e Siqueira (2019)

Enquanto processo histórico há que se destacar que a BNCC não foi consensuada, não foi pactuada e, portanto, apresenta vários questionamentos acerca de sua legitimidade. Todavia, está aprovada. Está homologada. Enquanto política de governo ela é normativa e implica um esforço das Redes de Ensino, no âmbito público ou privado, de repensar suas propostas pedagógicas (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 294).

São nítidas as disputas de sentido de educação e de docência entre a BNCC e as diretrizes da Resolução CNE 02/2015, o que a faz ser revogada através da homologação da Resolução CNE 02/2019 que institui 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).

### **2.3 A Resolução CNE 02/2019 – 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)**

Em dezembro de 2019, MEC e CNE encaminharam a aprovação da Resolução CNE 02/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), revogando a Resolução CNE 02/2015, que não tinha diretrizes compatíveis com a BNCC, aprovada em 2017.

A Resolução CNE 02/2019 é fundamentada pelo Parecer CNE nº 22/2019, assinado pelos conselheiros: Maria Helena Guimarães de Castro (presidente), Mozart Neves Ramos (relator), Alessio Costa Lima, Antonio de Araujo Freitas Júnior, Antonio Carbonari Netto, Aurina Oliveira Santana, Francisco César de Sá Barreto, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, Luiz Roberto Liza Curi, Nilma Santos Fontanive e Suely Melo de Castro Menezes<sup>28</sup>. Dos onze conselheiros que assinam o Parecer CNE 22/2019, a presidente do CNE já participou de comitês de organismos multilaterais como a Unesco e a OCDE, e é vinculada ao Movimento Todos pela Educação, ao Movimento pela Base Nacional e a organizações empresariais. O relator foi presidente executivo do Movimento Todos pela Educação e vinculado à organizações empresariais. Outros três conselheiros são dirigentes de mantenedoras de IES privadas.

Manifestações das entidades nacionais em prol da formação de professores<sup>29</sup> têm mostrado a influência dos organismos multilaterais na Resolução CNE 02/2019, considerada um retrocesso por propor uma formação “pragmática e padronizada, pautada na pedagogia das competências e comprometida com os interesses mercantilistas de fundações privadas” (GONÇALVES *et al.*, 2020, p. 366).

No Parecer CNE 22/2019 são citados documentos de organismos multilaterais para justificar e fundamentar a aprovação da BNC-Formação, o que corrobora a vinculação às orientações dessas instituições. São citados documentos da OCDE, do BID e da Unesco.

<sup>28</sup> Currículos resumidos dos conselheiros no Apêndice 3.

<sup>29</sup> Documento Final do XX Encontro Nacional da Anfope – 1 a 5 de fevereiro de 2021 – “Política de formação e valorização dos profissionais da educação: resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada”. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%933-Documento-Final-2021.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2022.

Ao indicar a importância da “qualificação do professor para o processo de aprendizagem escolar dos estudantes” (BRASIL, 2019a, p. 5), o Parecer CNE 22/2019 faz referência a “vários estudos”, inclusive da OCDE<sup>30</sup>, que apontam que:

[...] a qualificação dos professores para a qualidade do ensino ministrado é o fator mais importante para explicar o desempenho dos estudantes. Daí porque a formação docente é, dentre os diversos fatores que contribuem para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem escolar, o que deve ganhar maior atenção das políticas públicas para a área (BRASIL, 2019a, p. 5).

Coimbra (2020) ao publicar uma análise inicial do parecer, considera que ele “apresenta dados difusos, incoerentes, incompatíveis, na contramão de um projeto de formação, profissionalidade e valorização docente que vinha sendo construído no Brasil desde final da década de 1970” (COIMBRA, 2020, p. 642).

Diniz-Pereira (2021) destaca que o processo de construção do Parecer CNE 22/2019 aconteceu sem a participação e discussão com organizações da sociedade civil. O Parecer foi divulgado em outubro de 2019, já na sua terceira versão, e aprovado em menos de 30 dias, em novembro de 2019. Apesar da posição contrária de várias instituições da área educacional<sup>31</sup>, as novas “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)” foi aprovada pelo CNE, em dezembro de 2019, através da Resolução CNE 02/2019.

Em conformidade com as orientações da BNCC, a BNC-Formação sustenta uma educação baseada em competências. O Parecer CNE 22/2019 tem 51 páginas, incluindo o projeto de resolução. Como observa Diniz-Pereira (2021) em todo o documento, a palavra competência foi utilizada 51 vezes.

Outra característica do documento é a visível vinculação aos discursos dos organismos multilaterais que corroboram a responsabilização docente pela qualidade do ensino. A introdução do documento traz dados do Ideb para justificar a necessidade de repensar a formação docente.

Para Garcia e Fontoura (2021)

Esse discurso das competências associado às compreensões sobre a docência e os conhecimentos necessários para a formação, fundamentalmente técnicos e instrumentais, sempre esteve presente nas disputas em torno dos currículos para a

<sup>30</sup> *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE, 2005. Documento analisado no item 1.3 deste estudo.

<sup>31</sup> Como a ANPEd, Anfope, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Forumdir, entre outras.

formação docente, tendo se intensificado com a influência neoliberal desde a década de 90. No entanto, a presença e a força desses discursos estavam arrefecidas com o avanço das políticas para a formação desde os anos 2000, culminando com a resolução CNE/CP nº 2/2015 (GARCIA; FONTOURA, 2021, p. 1509).

Assim, a BNC-Formação é um retrocesso aos conceitos de educação e docência que fizeram parte das reformas e políticas educacionais na década de 90, impulsionadas pelas orientações dos organismos multilaterais.

Com uma linguagem prescritiva, similar aos documentos analisados nos itens 1.2, 1.3 e 1.4 deste estudo, o Parecer CNE 22/2019 traz no item 2 referenciais e diretrizes internacionais, exemplos de experiências internacionais de políticas de formação docente, para “inspirar na construção de diretrizes curriculares para a formação de professores no Brasil” (BRASIL, 2019a, p. 9). Para a construção dos referenciais que articulam as diretrizes, ainda recorrendo aos exemplos de outros países, o Parecer CNE 22/2019 indica

A experiência internacional também mostra que, para formação inicial de professores, os referenciais podem estar alinhados aos mecanismos de avaliação e acreditação dos cursos de formação inicial e avaliações dos estudantes ou recém-graduados. Também podem estar articulados a mecanismos de certificação ou registro para controlar o ingresso na carreira docente. Ao longo da carreira, eles podem impactar o desenvolvimento profissional e a formação continuada, e podem estar vinculados à permanência e progressão na carreira por meio de certificações, avaliações e aumentos salariais. Vale salientar, entretanto, que não é necessária a adoção de todos esses mecanismos, mas que algum mecanismo seja adotado, de forma que os referenciais impactem nos processos de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2019a, p. 9).

Esses referenciais estão de acordo com os documentos dos organismos multilaterais analisados no capítulo 1, tanto na questão de avaliação dos cursos de pedagogia quanto na certificação dos professores recém-formados.

O parecer também faz referência a um estudo do Instituto Canoa<sup>32</sup>, contratado pelo movimento Profissão Docente<sup>33</sup>, o qual analisou a regulamentação das licenciaturas em dez países<sup>34</sup>, selecionados “com base na qualidade dos seus sistemas de educação ou na evolução dos indicadores de desempenho de acordo com os resultados do Pisa” (BRASIL, 2019a, p. 10). São apresentados os objetivos e principais resultados da pesquisa, cujos temas são

<sup>32</sup> O Instituto Canoa “é uma organização sem fins lucrativos criada com a missão de fomentar a formação de professores de excelência no país”. Disponível em: <<https://institutocanoa.org/>>. Acesso em: 14 jun. 2022.

<sup>33</sup> De acordo com Coimbra (2020), o movimento Profissão Docente foi criado pelo Todos pela Educação junto a organizações do terceiro setor educacional e tornou-se um movimento independente em 2019. Tem como objetivo melhorar a qualidade das políticas docentes no Brasil. São seus mantenedores: Fundação Lemann, Itaú Social, Instituto Natural, Instituto Península e Instituto Unibanco. Disponível em: <<http://profissaodocente.org.br/>>. Acesso em: 14 jun. 2022.

<sup>34</sup> Austrália, Canadá (British Columbia), Chile, Estados Unidos da América (Califórnia), Finlândia, Inglaterra, Nova Zelândia, Peru, Portugal e Singapura.

reproduzidos na Resolução CNE 02/2019, como: complementação pedagógica; duração dos cursos; critérios de ingresso nos cursos da formação inicial; currículo prático; estrutura curricular para as licenciaturas; perfil dos egressos; agências reguladoras com diretrizes e procedimentos específicos para acreditação e avaliação dos cursos de licenciatura; educação a distância e avaliação dos cursos de formação inicial.

Para Coimbra (2020)

A referência a estes dois organismos – Instituto Canoa e movimento Profissão Docente – assim como as outras fundações citadas, evidenciam uma atitude recente do Conselho Nacional de Educação de estabelecer parcerias com organizações demasiadamente recentes no campo da educação. O movimento Profissão Docente data de 2019, especialmente criado e posteriormente independentizado no TPE [Todos pela Educação]. Assim, parece ser uma opção a ausência da história da educação brasileira que poderia contextualizar a trajetória vivida até aqui. A sensação que fica é a de que não temos história. Não houve a definição de um perfil de formação de professores e professoras no Brasil. A história inicia-se a partir da aprovação da BNCC e da avalanche de mudanças que ela carrega consigo. Onde estão Anfope, Anped, Anpae, Fórum em Defesa da Escola Pública? Desaparecem do cenário nos argumentos e teses deste Parecer. Nenhuma referência é feita aos modelos anteriores, ao movimento histórico que contextualiza como chegamos no tempo presente. Consideramos este, talvez, mais um dos grandes prejuízos deste documento (COIMBRA, 2020, p. 634).

O terceiro item do Parecer CNE 22/2019 faz referência à BNCC e indica a necessidade de adequação da formação de professores para atender as demandas da base

[...] as competências que os professores precisam desenvolver são específicas, e vão além das competências da BNCC. Espera-se, de um bom profissional da área, que ele esteja preparado para articular estratégias e conhecimentos que permitam também desenvolver essas competências socioemocionais em seus estudantes, considerando as especificidades de cada um e estimulando-os em direção ao máximo desenvolvimento possível. Ao longo da formação no nível superior, os licenciandos devem construir, portanto, uma base robusta de conhecimento profissional que lhes permita agir sobre a realidade, apoiar as aprendizagens dos estudantes com os quais estão trabalhando, e que lhes ofereça bases substanciais para continuarem aprendendo ao longo de sua carreira (BRASIL, 2019a, p. 12-13).

Para Diniz-Pereira (2021), essa vinculação das diretrizes da BNCC à BNC-Formação transforma as licenciaturas, de maneira “simplista e reducionista, em meros cursos preparatórios para os futuros professores implantarem a BNCC” (DINIZ-PEREIRA, 2021, p. 67-68).

O item 4 do Parecer CNE 22/2019 trata da “Formação inicial do magistério da Educação Básica em nível superior” e está dividido em quatro subitens, que apresentam de forma detalhada: os “Princípios da política da formação docente”, em conformidade com a BNCC; “Princípios da organização curricular dos cursos de formação inicial”, também em

consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC e “Competências profissionais docentes”.

As Competências profissionais docentes são compostas por três dimensões: “conhecimento, prática e engajamento profissionais” (BRASIL, 2019a, p. 15).

#### **Conhecimento profissional**

O conhecimento profissional pressupõe uma formação específica e permite a atuação docente autônoma. Retrata a aquisição de saberes que dão significado e sentido à prática profissional realizada em âmbito escolar. Os conhecimentos da área, da etapa e do componente curricular estão no âmago da competência.

#### **Prática profissional**

Tão imprescindível quanto abordar os saberes é valorizar o conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, a forma como esses são trabalhados em situação de aula: sequências didáticas, progressão e complexidade de conhecimentos abordados, experiências práticas, planejamento reverso, metodologias inovadoras e aprendizagem ativa, para citar alguns exemplos, e vivenciados pelo licenciando. É por meio da apropriação do conhecimento pedagógico do conteúdo, que o licenciando, durante a sua formação e carreira profissional, promoverá, de modo coerente, a situação de aulas com duplo foco: um, o conhecimento; e outro, o desenvolvimento de competências, articulando os processos cognitivos e socioemocionais, como indicado na BNCC.

#### **Engajamento profissional**

O engajamento profissional é fundamental e estruturante para o exercício da ação docente. Anteriormente, reconheceu-se o conhecimento profissional como a base estruturante para o exercício da profissão, e a prática profissional como a atividade inseparável do conhecimento, pela qual o professor exerce sua habilidade docente. Entretanto, integrando essas duas dimensões, há esse domínio indispensável que é a profissionalidade dos professores, o engajamento. Trata-se, desse modo, de um compromisso moral e ético do professor para com os estudantes, seus pares, os gestores, a comunidade escolar e com os demais atores do sistema educacional. O engajamento profissional pressupõe o compromisso consigo mesmo (desenvolvimento pessoal e profissional), o compromisso com o outro (aprendizagem e pleno desenvolvimento do estudante) e o compromisso com os outros (interação com colegas, atores educacionais, comunidade e sociedade) (BRASIL, 2019a, p. 16-17).

Essas três dimensões são consideradas no Parecer CNE 22/2019 fundamentais na estruturação das competências profissionais dos docentes. Assim, o documento apresenta as dez competências gerais docentes, seguidas das onze competências específicas, vinculadas às três dimensões apresentadas anteriormente (conhecimento, prática e engajamento profissional). Conectadas às onze competências específicas, são apresentadas as sessenta e duas habilidades para a formação dos docentes.

O quarto item do Parecer CNE 22/2019 traz os fundamentos pedagógicos e da organização curricular dos cursos de Licenciatura. Detalhando: os fundamentos pedagógicos; a carga horária e a organização curricular dos cursos de formação inicial; para formação de professores multidisciplinares da educação infantil; para formação de professores

multidisciplinares dos anos iniciais do ensino fundamental; para formação de professores nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio; da Segunda Licenciatura; a Formação Pedagógica e da Gestão Escolar. Porém, não há uma articulação com todas as competências e habilidades apresentadas no item anterior.

#### Para Coimbra

o conceito de prática anunciado neste documento está presente de diversas formas, inclusive quando estes conceitos não interagem em um projeto de formação de professores/as. A prática como praticismo. O fazer pelo fazer. Parece que a quantidade prevalece à qualidade. Abunda certa confusão, que parece-nos intencional, e evidencia-se a falta de articulação e sentido (COIMBRA, 2020, p. 641).

O último item do Parecer CNE 22/2019 trata dos “Processos Avaliativos Internos e Externos”. A Resolução CNE 02/2019 detalha que a avaliação deverá ocorrer a cada dois anos, vinculada ao Enade e aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

A Resolução CNE 02/2019 fixou um prazo de dois anos para que as Instituições de Ensino Superior (IES) implantassem as diretrizes instituídas pela BNC-Formação. No caso das IES, que já tinham implantado as diretrizes da Resolução CNE 02/2015, foi concedido o prazo de três anos para uma nova adequação à política vigente.

Diversas IES ainda estavam trabalhando na adequação dos seus cursos à Resolução CNE 02/2015, quando essa foi revogada e implantada a BNC-Formação. Como indica Gawryszewski e Andrade (2018), a educação brasileira é alvo de sucessivas reformas, geralmente sobrepostas e inconclusivas.

A BNC-Formação tem grande impacto nos cursos de Pedagogia, tanto na estrutura e organização, quanto na concepção. Diante desses processos diversas instituições educacionais, coletivos de educadores e entidades nacionais ligadas à pesquisa em educação, formação de professores e currículo se mobilizaram e lançaram notas de manifesto, em apoio à manutenção da Resolução CNE 02/2015 e de repúdio à BNC-Formação. Mais de quarenta entidades nacionais assinaram em 2019 uma Nota Contra a Descaracterização da Formação de Professores. O entendimento é que as proposições da Resolução CNE 02/2019:

[...] destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados retrocedendo, desse modo,

nos avanços que a área alcançou com a Resolução 02/2015 [...] (ANFOPE *et al.*, 2019, p. 596).

Aplicando o conceito do ciclo de políticas, compreendemos que apesar dos documentos de aplicação da BNC-Formação, a implementação de tal política de formação docente depende dos atores que a colocarão em prática. No processo de construção da BNC-Formação, podemos perceber que

- no contexto de influência, atuaram os organismos multilaterais e as instituições empresariais vinculadas ao Movimento Nacional pela Base e ao Todos da Educação, por exemplo;
- no contexto de produção, atuou o MEC, CNE e também as instituições empresariais que atuaram no contexto de influência;
- no contexto da prática, há a atuação dos docentes, estudantes e gestores das IES e das instituições ligadas à área educacional. Também há a expectativa das instituições empresariais, algumas vinculadas ao Movimento Nacional pela Base e ao Todos da Educação, de atuarem na venda e difusão de materiais didáticos, pedagógicos e cursos.

Porém, apesar da BNC-Formação ter sido aprovada em 2019, o processo de implementação foi prejudicado devido à pandemia da *Coronavirus Disease 2019* (Covid-19), que trouxe novos desafios para a educação mundial, fazendo surgir velhos e novos problemas na educação no Brasil.

Todavia também foi possível a organização e mobilização de movimentos contra a BNC-Formação. Por isso é importante estudar esses movimentos, considerando sua característica contra-hegemônica e de resistência às políticas instituídas.

### **3. MOVIMENTOS CONTRA-HEGEMÔNICOS: MOBILIZAÇÃO E RESISTÊNCIA À BNC-FORMAÇÃO**

O terceiro capítulo trata das mobilizações que emergiram das instituições educacionais de ensino superior, sobretudo, universidades públicas, envolvendo a mobilização de coletivos de educadores e de estudantes, bem como, de entidades nacionais ligadas à pesquisa em educação, formação de professores e currículo, na criação de movimentos e espaços de diálogos e resistências à BNC-Formação. Em particular, narra os processos relacionados à criação e às ações do Movimento Nacional em Defesa dos cursos de Pedagogia.

Consideramos esse movimento contra-hegemônico por disputar o sentido de educação e de docência enunciado pelo texto da Resolução CNE 02/2019 que instituiu as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e criando a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC – Formação que, ao ser homologada, pela Portaria nº 2.167 em dezembro de 2019, revogou a Resolução CNE 02/2015. O movimento de mobilização que identificamos nessa pesquisa seria nesse sentido contra-hegemônico por vir produzindo ações de esclarecimento, ampliação das mobilizações e por colocar em pauta a disputa de sentidos na/da formação, resistindo aos sentidos e concepções encontrados nas políticas impostas e alimentando as mobilizações enquanto uma “políticaprática” cotidiana (OLIVEIRA, 2013).

Utilizando as *lives*, cartas e manifestos no marco do movimento, o objetivo do capítulo é narrar e buscar destacar alguns aspectos na discussão da construção do Movimento Nacional em Defesa dos cursos de Pedagogia, pois concordamos com Reis (2014, p. 124) ao escolher tal caminho para a pesquisa que “a narrativa possibilita revelação e é constituída a partir das partes que escolhemos para narrar”. Nesse sentido as narrativas produzem efeitos e de acordo com Certeau “[...] narrar não é descrever, pressupõe uma arte do dizer” (CERTEAU *apud* REIS, 2014, p. 125).

#### **3.1 Movimentos de mobilização e resistência à BNC-Formação**

Em abril de 2021 foi lançado o Fórum Estadual de Mobilização e Defesa do Curso de Pedagogia – Rio de Janeiro, organizado por coordenadores dos cursos de Pedagogia de cinco

universidades do Estado do Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Foi o primeiro Fórum de Mobilização contra a BNC-Formação, lançado oficialmente.

A organização do Fórum no Rio de Janeiro partiu da mobilização que já acontecia entre os coordenadores dos cursos de Pedagogia das universidades pelas discussões e trocas referentes às reformulações curriculares nos cursos de Pedagogia, a partir da Resolução CNE 02/2015. Em trecho do Manifesto de lançamento do Fórum (2021), os organizadores apontam:

Esse movimento coletivo e solidário foi o que possibilitou pensar juntos e nos organizarmos mais amplamente em defesa da Pedagogia quando, em vias das universidades finalizarem suas reformulações, tecidas em amplo debate no âmbito de cada universidade e curso com base nas Diretrizes para a Formação de Professores da Resolução 2/2015, as universidades e o campo da Formação de Professores foram assaltados pela resolução de 2019 que instituiu a BNC-Formação – em claro desrespeito a toda história das pesquisas, lutas das comunidades acadêmicas, dos movimentos em prol da Formação de Professores e da valorização do Magistério. A BNC Formação precariza gravemente a formação tendo por base uma concepção empobrecida, superficial, de caráter centralmente técnico e descontextualizado da docência. [...] Nesse momento histórico do lançamento do Fórum de mobilização e defesa dos Cursos de Pedagogia convocamos ao amplo diálogo no âmbito dos cursos e da Instituição com docentes e discentes em torno dos riscos à existência do curso de Pedagogia por sua descaracterização e pela desvalorização do Magistério que representa a BNC Formação. Também, pela luta para que a formação de professores, sobretudo nos cursos de Pedagogia se concretize tendo por base as concepções políticas e pedagógicas presentes na Diretriz para a Formação da res. 2/2015, fruto de décadas de pesquisas (quase meio século), práticas e movimentos políticos no campo da formação docente. Também reiteramos o objetivo deste Fórum de manter um espaço permanente de diálogo com os cursos de Pedagogia de forma a mobilizar conhecimentos produzidos de modo contínuo, coletivo e solidário em prol da formação docente e da Pedagogia (FÓRUM ESTADUAL DE MOBILIZAÇÃO E DEFESA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA, 2021, p. 2).

Em publicação no Blog “Formação de Professores”, a professora Helena de Freitas, nome histórico nas lutas em defesa pela formação de professores contextualiza o lançamento do Fórum e o importante papel que identifica nessa que é uma das muitas iniciativas que posteriormente vieram a se difundir no país. Ela destaca:

Esperamos que esta iniciativa seja multiplicada em cada estado, mobilizando estudantes, professores formadores, professores da educação básica e demais entidades acadêmicas e científicas das diferentes áreas na resistência à Resolução 02.2019 que desqualifica a formação de professores, submete a educação básica à lógica empresarial e aprisiona as escolas mediante processos de maior controle sobre o currículo, estreitando a formação dos estudantes, desqualificando o trabalho docente e a educação oferecida pela escola pública (FREITAS, 15 de abril de 2021, <<https://formacaoprofessor.com/>>).

O Fórum, como um espaço de mobilização e debates, convocou docentes, estudantes, dirigentes das instituições de ensino e entidades educacionais na defesa do curso de Pedagogia e da Resolução CNE 02/2015. A mobilização se estendeu a outros estados, com criações de fóruns locais e a organização e lançamento, em maio de 2021, do Movimento Nacional em Defesa do Curso de Pedagogia.

Além do Rio de Janeiro, foram criados Fóruns em Defesa dos Cursos de Pedagogia nos estados de Rio Grande do Norte, Tocantins, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Pernambuco, Goiás, Mato Grosso do Sul, Ceará, Bahia, Paraná e Minas Gerais (Quadro 1).

Quadro 1 – Fóruns em Defesa dos Cursos de Pedagogia

<b>Movimento</b>	<b>Instituições participantes</b>	<b>Data de lançamento</b>
Fórum Estadual de Mobilização e Defesa dos Cursos de Pedagogia – RJ	Uerj, Unirio, UFF, UFRJ, UFRRJ, PUC-Rio e Iserj	14/04/2021
Fórum Potiguar em Defesa do Curso de Pedagogia – RN	UERN, UFRN, Ufersa e IFRN	26/04/2021
Fórum Estadual de Pedagogia da Paraíba – PB	UEPB, UFCG e UFPB	27/04/2021
Fórum Estadual de Mobilização e Defesa do Curso de Pedagogia de Mato Grosso do Sul – MS	UFGD, FEE-MS, FETEMS, UFMS e UEMS	19/05/2021
Fórum Estadual de Mobilização e Defesa da Pedagogia de Mato Grosso – MT	Unemat e UFMT	07/06/2021
Fórum Pernambucano em Defesa do Curso de Pedagogia – PE	UFRPE, UFPE, Ufape e UPE	09/06/2021
Fórum Estadual em Defesa do Curso de Pedagogia do Ceará – CE	UFC e UECE	23/06/2021
Fórum Tocantinense em Defesa do Curso de Pedagogia e Licenciaturas – TO	UFT e Unitins	30/06/2021
Fórum Estadual Baiano em defesa da Pedagogia – BA	Uneb, Ufba, UESB, IFBA, UESC, UFRB, UEFS e UNIVASF	28/07/2021
Fórum Mineiro em Defesa da Formação de Professoras e Professores – MG	IFMG, UEMG, UFU, Unifal, UFV, Unifei, IFTM e UFSJ	18/08/2021
Fórum Paranaense dos Cursos de Pedagogia (FORPPED) – PR	UEL, UEM, UEPG, Unioeste, Unespar, Unicentro, UFPR, IFPR, PUC-PR, UFFS e Centro Universitário FAG	30/08/2021
Fórum Paraense em Defesa do curso de Pedagogia – PA	Ufopa, UFPA, UEPA e UFRA	22/09/2021
Fórum Estadual de Mobilização e Defesa do Curso de Pedagogia de Goiás – GO	UEG, UFG, UFJ, UFCAT, PUC-Goiás, Fórum Estadual de Educação de Goiás, Fórum Municipal de Educação de Goiânia e Comitê Goiás da Campanha Nacional pelo Direito à Educação	15/10/2021

Fonte: A autora, 2022.

Ao visualizarmos a distribuição geográfica dos movimentos e fóruns e as instituições que compõem essas mobilizações, podemos perceber a articulação entre universidades para organização de focos de resistência e ação nos estados. A articulação entre as IES é um aspecto importante na possibilidade de existência desses espaços de mobilização, pois partilha experiências e multiplica o envolvimento das comunidades científicas e acadêmicas em torno de uma causa comum. Além disso, fortalece o movimento ao criar maiores condições de ação com um conjunto mais amplo de IES envolvidas. Outro aspecto que merece nossa atenção diz respeito ao período em que se concentra a criação desses espaços de resistência e mobilização, entre abril e outubro de 2021. Dois fatores estão associados a esse período, o primeiro deles se refere à proximidade dos prazos-limite iniciais para as IES se adequarem à nova resolução. Outro fator está relacionado à campanha empreendida pela Anfope no mês de abril e que visou ser o mês de mobilização em defesa dos cursos de Pedagogia, gerando efeitos que se propagaram na criação de fóruns e movimentos nos meses seguintes a essa intensificação da mobilização, que ocorreu através da organização dos movimentos, das IES, entidades da área e pesquisadores empenhados na tarefa de esclarecer e debater as implicações da BNC-Formação para a formação docente e em especial para os cursos de Pedagogia.

Dentre as ações desses movimentos, podemos sistematizar os principais canais e tipo de atividades que foram criados para a mobilização. Os movimentos organizaram *lives* e webinários com debates convocados por entidades nacionais ligadas à pesquisa em educação, formação de professores e currículo e universidades (Quadro 2).

Quadro 2 – *Lives* e webinários organizados pelos Fóruns e Movimentos (continua)

<b>NACIONAL</b>		
<b>Instituição Movimento</b>	<b>Tema/Data/Link</b>	<b>Participantes</b>
Movimento Nacional em Defesa do Curso de Pedagogia	Reunião dos Fóruns estaduais em defesa do curso de Pedagogia: RJ, MS, GO, PB e RN – 31/05/2021 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=6MsrtWpxTmM">https://www.youtube.com/watch?v=6MsrtWpxTmM</a>	Representantes dos Fóruns estaduais
Movimento Nacional em Defesa do Curso de Pedagogia	Em defesa do Curso de Pedagogia e da Formação Docente Divulgação do Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Curso de Pedagogia – 19/07/2021 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=MOENFYIICQ">https://www.youtube.com/watch?v=MOENFYIICQ</a>	Sirleyde Dias (UERN), Suzane Gonçalves (Anfope), Denise Silva Araújo (UFG), Meyre-Ester Barbosa (UERN), Wesley Penariol (Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia-ExNEPe)
ABdC	Webinário: Autonomia Curricular em defesa dos Cursos de Pedagogia – 01/09/2021 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=K2cVVT0Tcxc">https://www.youtube.com/watch?v=K2cVVT0Tcxc</a>	Rafael Gonçalves (Ufac-ABdC), Alexandra Garcia (Uerj-ABdC), Kátia Curado (UNB-Anfope) e Sílvia Cristina Conde Nogueira (Ufam-ForumDir)

Quadro 2 – Lives e webinários organizados pelos Fóruns e Movimentos (continuação)

Anfope e ForumDir	Mesa de abertura do II Seminário Nacional Anfope-ForumDir Discutindo os cursos de licenciatura: Desafios para os cursos de Licenciatura diante das políticas de padronização – 11/11/2021 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=B--M3tcVhOA">https://www.youtube.com/watch?v=B--M3tcVhOA</a>	Geovana Ferreira Melo (UFU/presidente do ForumDir), Lucilia Augusta Lino (diretora de articulação institucional da Anfope) e Luiz Fernandes Dourado (UFG)
Anfope	Anfope e os desafios para 2022: pré-lançamento da XIII Seminário Nacional da Anfope – 14/02/2022 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=seLTEBRuy28">https://www.youtube.com/watch?v=seLTEBRuy28</a>	Silvana Bretas (Anfope), Suzane Gonçalves (Anfope), Andréia Militão (UEMS-Anfope) e Lucilia Augusta Lino (Uerj-Anfope)
<b>REGIÃO NORTE</b>		
<b>Instituição Movimento</b>	<b>Tema/Data/Link</b>	<b>Participantes</b>
Fórum Tocantinense em Defesa do Curso de Pedagogia e Licenciaturas/TO	Lançamento Fórum Tocantinense e defesa dos cursos de Pedagogia e licenciaturas – 30/06/2021 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Yw89f0DfHTE">https://www.youtube.com/watch?v=Yw89f0DfHTE</a>	Paulo Fernando Martins (UFT), Katia Cristina Brito (UFT-Palmas), Layanna Giordana (UFT-Miracema), Adriana Demite Stephani (UFT-Araíias), Liliana Scarpin (Unitins), Rosilene Lagares (UFT-ANPAE) e Damião Rocha (vice-presidente Norte Rides)
Fórum Paraense em Defesa do curso de Pedagogia/PA	Live de lançamento “Ameaças e riscos aos cursos de Pedagogia no Brasil nas atuais políticas educacionais” – 31/08/21 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=oS2SjZsG7kU">https://www.youtube.com/watch?v=oS2SjZsG7kU</a>	Edilan Quaresma (Ufopa-ForumDir) e Lisete Jaehn – (UFF/Movimento Nacional em Defesa dos Cursos de Pedagogia), Marília Ferreira (UFPA), Luís Alípio Gomes (Ufopa), Maria Célia Barros Virgolino (Uepa), Dyana Souza (UFRA), Selma Pena (UFPA), Suzane Gonçalves (Anfope), Dara Neto (estudante de Pedagogia da UFPA), Eliana Felipe (UFPA)
Fórum Paraense em Defesa do curso de Pedagogia/PA	Reformulação Curricular dos Cursos de Pedagogia no Estado do Pará e o Edital Parfor 2022 – 03/03/2022 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=XOIyGJuejqo">https://www.youtube.com/watch?v=XOIyGJuejqo</a>	Eliana Felipe (UFPA), Edilan Quaresma (UFOPA-FORUMDIR), Ana Rosa Peixoto Brito (UFPA-ANFOPE), Eliana Felipe (UFPA), Edilan Quaresma (UFOPA-FORUMDIR), Ana Rosa Peixoto Brito (UFPA-ANFOPE), Cinthia Cardoso (UFRA), Davison Alves (Unifesspa), Celi Bahia (UFPA) e Ceila Moraes (UEPA).
<b>REGIÃO NORDESTE</b>		
<b>Instituição Movimento</b>	<b>Tema/Data/Link</b>	<b>Participantes</b>
Fórum Potiguar em Defesa do Curso de Pedagogia/RN	Lançamento do Fórum Potiguar em Defesa do Curso de Pedagogia – “O Conselho Nacional de Educação quer mudar o curso de pedagogia. Vamos discutir sobre isso?” – 26/04/2021 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=BOoO2oAfO3g">https://www.youtube.com/watch?v=BOoO2oAfO3g</a>	Andréia Militão (UEMS-Anfope), Fádyla Araújo Alves (Ufersa), Jefferson Fernandes (UFRN), Sirleyde Dias (UERN), Pedro Gorki (UFRN)

Quadro 2 – Lives e webinários organizados pelos Fóruns e Movimentos (continuação)

Fórum Estadual de Pedagogia da Paraíba/PB	Lançamento do Fórum Estadual dos Cursos de Pedagogia da Paraíba – 27/04/2021 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=8nOxy0-e6Wg">https://www.youtube.com/watch?v=8nOxy0-e6Wg</a>	Adriana Diniz (UFPB), Roberto Rondon (UFPB), Ana Cláudia Rodrigues (UFPB), Sílvia Conde (ForumDir), Edileuza Custódio Rodrigues (UFCG), Alexandra Garcia (Uerj-Fórum Estadual de Mobilização e Defesa dos Cursos de Pedagogia – RJ), Alessandra Assis (UFBA-Anfope-NE), Angela Albino (UFPB-ANPAE), Edilene da Silva Santos (UFPB e Secretária de Educação de Santa Rita-PB), Soraya Brandão (UFCG), Francisca Alexandre (UFPB), Fernando Francisco de Lima (Secretário de Educação de Alhandra-PB), Fabrícia Sousa Montenegro (UFPB), Ana Luisa Amorim (UFPB), Fernanda Mendes Cabral (UFPB - Secretária de Educação de Sapé), Albertina Maria de Araújo (UFPB), Adelaide Alves Dias (UFPB - Secretaria de Educação de Bayeux), Maria Angeluce Soares (UFPB), Silvânia Araújo (UFPB)
Anfope e Associação dos Docentes da Universidade Federal da Paraíba (ADUFPB)	Anfope: BNC - Formação de Professores – 11/05/2021 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=1SKDZ4H1wQU">https://www.youtube.com/watch?v=1SKDZ4H1wQU</a>	Helena de Freitas (Unicamp/Anfope), Suzane da Rocha (FURG/Anfope), Fábio Fonseca (UFPB), Edjane Esmerina (UFCG) e Vagda Gutemberg (UEPB)
Fórum Estadual em Defesa do Curso de Pedagogia do Ceará/CE	Fórum de Pedagogia - História da resistência dos cursos de Pedagogia e da Formação Docente no Brasil – 23/06/2021 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ORXiAjCHZr8">https://www.youtube.com/watch?v=ORXiAjCHZr8</a>	Márcia Ângela Aguiar (UFPE), Francisca Maurilene do Carmo (UFC), Jakeline Andrade (UFC), Heulalia Charalo Rafante (UFC)
Fórum Baiano Estadual em Defesa da Pedagogia e Uneb	Lançamento do Fórum Baiano Estadual em Defesa da Pedagogia – “A Pedagogia e o curso de pedagogia em tempos de políticas neoliberais: tensões e insurgências” – 28/07/2021 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=370nrrcrKEA">https://www.youtube.com/watch?v=370nrrcrKEA</a>	Aline Mascarenhas (Uneb), Cristina d'Ávila (UFBA, Andipe), Maria Amélia Santoro Franco, João Danilo Oliveira (Uneb) e Jandacira dos Santos (estudante de Pedagogia Uneb- Campus XI)
Fórum Potiguar em Defesa do Curso de Pedagogia/RN	Os cursos de Licenciatura e as políticas de formação docente em construção: a Resolução CNE 02/2019 e o Edital MEC nº 35/2021 – 02/09/2021 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=kSsMWyfTaSo">https://www.youtube.com/watch?v=kSsMWyfTaSo</a>	Sirleyde Dias (UERN), Meyre-Ester Barbosa (UERN), Ilsa Fernandes de Queiróz, Wendson Medeiros (UERN), Sueldes Araújo (Ufersa), Elda Melo (UFRN)
Fórum Pernambucano em Defesa do Curso de Pedagogia – Fopep/PE	Políticas de Formação Docente: avanços e retrocessos – 21/09/2021 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=4B4erD7u9UE">https://www.youtube.com/watch?v=4B4erD7u9UE</a>	Maria Aparecida Tenório (UFRPE), Kátia Araújo (Ufape), José Flávio Soares (UPE - Campus Petrolina), Thamyris Mandú (UFPE)

Quadro 2 – Lives e webinários organizados pelos Fóruns e Movimentos (continuação)

<b>REGIÃO CENTRO-OESTE</b>		
<b>Instituição Movimento</b>	<b>Tema/Data/Link</b>	<b>Participantes</b>
Fórum Estadual de Mobilização e Defesa do Curso de Pedagogia de Mato Grosso do Sul	Impactos das proposições do CNE para os Cursos de Pedagogia do Mato Grosso do Sul – 19/05/2021 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=AVSo0VQb_GA">https://www.youtube.com/watch?v=AVSo0VQb_GA</a>	Fabio Perboni (UFGD), Eva Oliveira (UFJ - ForumDir), Carla Figueiredo (UEMS), Raquel Quiles (UFMS), Miriam Fábria (UFG-ANPed), Cássia Reis (UEMS), Alexandre Bergamin (UFGD), Dilneia Fernandes (UFMS), Marco Aurélio Stefanos (UFMS), Solange Jarcem Fernandes (UFMS), Sueli Veiga (FETEMS), Mariuza Guimarães (UFMS), Aline Silva (estudante de Pedagogia da UFGD), Andréia Militão (UEMS), Paulo Fioravante Giareta (UFMS)
Fórum Estadual de Mobilização e Defesa da Pedagogia de Mato Grosso/MT	“Desmontes e retrocessos no curso de Pedagogia: formação ameaçada” – “Por que o CNE está propondo a revisão das DCNs de Pedagogia?” – 07/06/2021 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=exFggsUsdvQ">https://www.youtube.com/watch?v=exFggsUsdvQ</a>	Lucilia Augusta Lino (Uerj-Anfope), Andréia Nunes Militão (UEMS-Anfope), Dimas Santana Souza Neves (Unemat) e Kilwangy Kya Kapitango-A-Samba (Unemat)
Fórum Estadual de Mobilização e Defesa do Curso de Pedagogia de Goiás	1º Webinário - Fórum em defesa do curso de Pedagogia – GO – 15/10/2021 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Mp7ALtTDurQ">https://www.youtube.com/watch?v=Mp7ALtTDurQ</a>	Suelaynne Lima da Paz (UEG), Lueli Nogueira Duarte da Silva (UFG), Lui Pereira Godoi (estudante do Curso de Pedagogia da UFG), Eva Aparecida de Oliveira (UFJ-ForumDir), Cláudia Tavares do Amaral (UFCAT), Douglas Soares Freitas (estudante da UFJ), Telma Aparecida Teles Martins Silveira (IFG), Fátima Suely Ribeiro Cunha (IFG), Virginia Maria Pereira de Melo (UFG), Maria Cristina Mesquita (PUC-Goiás), Gene Maria Vieira Lyra Silva (Fórum Estadual de Educação de Goiás), Elcivan Gonçalves França (Fórum Municipal de Educação de Goiânia), Maria Eneida da Silva (UEG-Anfope), Romilson Martins Siqueira (UFG-Anpae), Fabiane Lopes de Oliveira (Comitê Goiás da Campanha Nacional pelo Direito à Educação-UFG), Ivone Garcia Barbosa (UFG-Fórum Goiano de Educação Infantil), Camila Di Paiva Malheiros Rocha (Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos), Geovana Reis (UFG), Liliane Barros de Almeida (UEG) e Catarina Santos (UnB)

Quadro 2 – *Lives* e webinários organizados pelos Fóruns e Movimentos (continuação)

<b>REGIÃO SUDESTE</b>		
<b>Instituição Movimento</b>	<b>Tema/Data/Link</b>	<b>Participantes</b>
Fórum Estadual de Mobilização e Defesa dos Cursos de Pedagogia/RJ	Pedagogia em risco: impactos da BNC-Formação – 15/04/2021 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=83rc69a-tfc">https://www.youtube.com/watch?v=83rc69a-tfc</a>	Alexandra Garcia (Uerj-FFP); Lisete Jaehn (UFF), Fernando Penna (UFF); Helena de Freitas (Unicamp) e Luiz Fernandes Dourado (UFG-FNPE-Anpae)
Conselho Municipal de Educação de Nova Friburgo/RJ e Fórum Mundial de Educação de Nova Friburgo/RJ	Conape 2022 - Etapa Municipal de Nova Friburgo e Regiões- Eixo IV - Formação Docente – 23/06/2021 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=WlesUo9euFw">https://www.youtube.com/watch?v=WlesUo9euFw</a>	Ricardo Lengruher (Conselho Municipal de Educação de Nova Friburgo/RJ), Eduardo de Holanda (Fórum Mundial de Educação de Nova Friburgo/RJ) e Lucília Augusta Lino (Uerj-Anfope)
Fórum Estadual de Mobilização e Defesa do Curso de Pedagogia/RJ	Princípios, imposições e riscos às licenciaturas: uma análise crítica do edital MEC 35/2021	Alexandra Anastácio Monteiro Silva (pró-reitora de graduação da UFF), Marcelo de Pádula (superintendente-geral da Pró-Reitoria de Graduação da UFRJ), Lincoln Tavares Silva (pró-reitor de graduação da Uerj) e Alexandra Garcia (Uerj)
Fórum Estadual de Mobilização e Defesa do Curso de Pedagogia/RJ	Implicações da Base Nacional de Formação de Professores para o curso de Pedagogia e as licenciaturas – 22/07/2021 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=UUQJSyL22Vs">https://www.youtube.com/watch?v=UUQJSyL22Vs</a>	Malvina Tuttman (Unirio-FEERJ-Anfope), Suzane Gonçalves (FURG-Anfope), Alexandra Garcia (Uerj-ABdC- FEERJ) e Karine Morgan (Uerj- Foperj)
Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR-UFF)	Mesa de Debate: BNC – Formação: implicações para a Pedagogia – 31/08/2021 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=qSQ8lhkDoMg">https://www.youtube.com/watch?v=qSQ8lhkDoMg</a>	Lisete Jaehn (UFF), Clarissa Craveiro (IEAR), William Ribeiro (IEAR) e Luciana Requião (IEAR)
Fórum Mineiro em Defesa da Formação de Professoras e Professores	Reunião do Fórum Mineiro em Defesa da Formação de Professoras e Professores – 22/02/2022 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=A7OTy9ofE9k">https://www.youtube.com/watch?v=A7OTy9ofE9k</a>	Representantes das instituições que compõem o fórum
Fórum Mineiro em Defesa da Formação de Professoras e Professores	Reunião do Fórum Mineiro em Defesa da Formação de Professoras e Professores – 28/03/2022 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=fUM_0s2yOmQ">https://www.youtube.com/watch?v=fUM_0s2yOmQ</a>	Representantes das instituições que compõem o fórum

Quadro 2 – *Lives* e webinários organizados pelos Fóruns e Movimentos (conclusão)

REGIÃO SUL		
Instituição Movimento	Tema/Data/Link	Participantes
Fórum Paranaense dos Cursos de Pedagogia - FORPPED	Lançamento do Fórum Paranaense dos Cursos de Pedagogia - FORPPED – 30/08/2021 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=X2IDUnBBTok">https://www.youtube.com/watch?v=X2IDUnBBTok</a>	Eliacir Neves França (UEL), Antônio Victor Nogueira do Nascimento (UFPR), Marlei Fernandes de Carvalho (CNTE), Décio Sperandio (Conselho Estadual de Educação do Paraná), Marta Regina Gimenez Fávaro (UEL), Julio Damasceno (reitor da UEM), Fernando José Martins (Unioeste), Eliacir França (UEL), Luani de Liz Souza (UFPR) e Suzete Terezinha Orzechowski (Unicentro)
Unicentro - Paraná	XXIX Semana de Pedagogia - Relações entre BNCC e BNC – 25/03/2022 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=XF1hgfCTqWg">https://www.youtube.com/watch?v=XF1hgfCTqWg</a>	Jefferson da Silva Moreira (UFRB/Unifesp) e Érico Ribas Machado (UEPG/REPPED)

Fonte: A autora, 2022.

As atividades contaram com a participação de docentes, pesquisadores, estudantes, reitores e pró-reitores, secretários municipais de educação, representantes de fóruns estaduais de educação e de conselhos municipais de educação, sindicatos dos professores, centros acadêmicos, representantes de instituições como Anfope, ANPED, Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (ForumDir), Anpae e ABdC.

A partir da criação do Fórum Estadual de Mobilização e Defesa do Curso de Pedagogia-RJ, em abril de 2021, e do Movimento Nacional em Defesa do Curso de Pedagogia, em maio de 2021, a mobilização se intensificou com a adesão de instituições educacionais e caracterização de um movimento de resistência. Para a professora Helena de Freitas:

Diante do grave quadro que atinge profundamente a autonomia didática, científica e acadêmica das universidades e desconsidera as Faculdades de Educação como instâncias acadêmicas e científicas responsáveis pela produção de conhecimentos na área da educação e das teorias pedagógicas e pela formação dos quadros do magistério para a educação básica, intensifica-se o movimento de resistência propositiva à resolução 02.2019 – conforme definiu a Anfope em seu XX Encontro Nacional de 2021. Resistência à toda a política de formação de professores de caráter regressivo instituída desde o golpe de 2016 e extensiva àquelas que ainda virão, como as DCNs para o curso de pedagogia, as DCNs das licenciaturas específicas, alterações na carreira docente, avaliação de estudantes e professores e aos processos de acreditação das instituições formadoras submetidas a maior controle e ao crivo do “alinhamento” – BNCC – BNC da Formação – que inclui os programas de pós-graduação destinados a professores da educação básica, conforme o princípio da “coerência sistêmica” presente no Parecer CNE/CP 14.2020 da BNC

da Formação Continuada (FREITAS, 2 de junho de 2021, <<https://formacaoprofessor.com/>>).

Em continuidade ao processo de adequação das normativas nacionais à Resolução CNE 02/2019, o MEC publicou a Portaria nº 412, de 17 de junho de 2021 que “Institui o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares”. Entre os objetivos do Programa, estão:

- I - promover a adequação da Pedagogia e das Licenciaturas à BNCC, aos currículos e às matrizes estabelecidos pelas redes de ensino, às propostas pedagógicas curriculares das escolas de educação básica e à BNC-Formação Inicial;
- II - promover a adequação dos cursos de formação continuada às Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Continuada de Professores para a Educação Básica, à BNC-Formação Continuada e à Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar;
- III - contribuir para o alcance das Metas 1, 4, 5, 7, 12 e 15 do PNE, oferecendo aos professores em serviço na rede pública oportunidade de acesso à formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;
- IV - prestar apoio técnico e financeiro, em caráter suplementar, às instituições de ensino superior (IES), a fim de promover a formação inicial de qualidade para o exercício da docência na educação básica;
- V - incentivar o desenvolvimento de propostas formativas inovadoras que considerem as especificidades da formação em serviço para professores da educação básica, por meio das metodologias ativas, do ensino híbrido, do empreendedorismo e do uso pedagógico das tecnologias;
- VI - estimular a articulação das instituições de ensino superior (pós-graduação, pedagogia e licenciaturas) com as redes de ensino, visando ao desenvolvimento da atuação prática de pedagogos e licenciandos, por meio do estágio e de disciplinas práticas;
- VII - estimular o desenvolvimento e a oferta de novos formatos de curso de formação de professores, visando promover licenciaturas interdisciplinares, em rede, e com ênfase na vivência prática na escola básica, buscando preencher as lacunas acadêmicas, no que concerne à formação interdisciplinar dos professores da educação básica (BRASIL, 2021).

A portaria indicava que a participação das IES no Programa seria através de seleção, por edital da Secretaria de Educação Básica. O Edital nº 35 foi publicado em 21 de junho de 2021. Para Freitas (2021) a instituição do Programa e a divulgação do Edital nº 35 foi uma resposta do MEC às mobilizações e manifestações do Movimento Nacional em Defesa do Curso de Pedagogia.

O ForumDir junto com quinze instituições<sup>35</sup> publicou uma nota de repúdio contra o Edital nº 35 e o “Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares”, considerando que

---

<sup>35</sup> Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPed), Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Andipe), Associação Brasileira de Alfabetização (Abalf), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Brasileira em Ensino de História

esse conjunto de normativos legais configura-se como grave desmonte e desqualificação da formação de professores no Brasil, principalmente porque tem sido empreendido de forma autocrática e sem nenhum lastro teórico que os sustente. Ao ter como premissa máxima “a adequação da Pedagogia e das Licenciaturas à BNCC, aos currículos e às matrizes estabelecidos pelas redes de ensino, às propostas pedagógicas curriculares das escolas de educação básica e à BNC-Formação Inicial” (Art. 3º, Inciso I), a Portaria nº 412 fixa a obrigatoriedade e total alinhamento à BNCC e à BNC-Formação, desrespeitando e afrontando a autonomia universitária, na contramão das prerrogativas da CF/1988 e LDB 9394/96. Por conseguinte, esse modelo imposto de padronizações gerencialistas configura-se em desrespeito à autonomia das escolas e de seus professores (FORUMDIR, 2021, <<https://abdcurriculo.com.br/wp-content/uploads/2021/12/Nota-de-repudio-contra-a-PORTARIA-No-412.pdf>>).

A nota de repúdio do ForumDir foi publicada em 5 de julho de 2021 e convocava para que “todas as IES públicas indiquem integral desconsideração ao referido Edital [nº 35], sem qualquer endosso ou adesão a seus propósitos, no sentido de resistir a mais este item do projeto inconstitucional de aviltamento imposto à Educação Brasileira”.

Ainda no âmbito das discussões sobre o Edital nº 35, de aplicação do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares, o Fórum Estadual de Mobilização e Defesa do Curso de Pedagogia-RJ realizou um debate no dia 16 de julho de 2021 com o tema “Princípios, imposições e riscos às licenciaturas: uma análise crítica do edital MEC 35/2021”. A *live* contou com a participação de Alexandra Anastácio Monteiro Silva (pró-reitora de Graduação da UFF), Marcelo de Pádula (superintendente-geral da Pró-Reitoria de Graduação da UFRJ), Lincoln Tavares Silva (pró-reitor de Graduação da UERJ) e coordenação de Alexandra Garcia (professora associada da UERJ). O objetivo foi trazer as posições e direcionamentos das pró-reitorias das universidades públicas sobre os aspectos contidos no Edital nº 35, a Portaria nº 412, de 17 de junho de 2021 e a Resolução CNE 02/2019.

A professora Alexandra Garcia (UERJ) abriu o debate ressaltando a importância da mobilização e articulação entre os movimentos e as universidades, no momento de intensificação da imposição das políticas, que são adotadas para aplicação da Resolução CNE 02/2019. Com relação às complicações do Edital nº 35 na UFF, a professora Alexandra Anastácio Monteiro Silva destaca que a indicação de que as universidades precisam adequar os cursos de Pedagogia às diretrizes da BNC-Formação e os prazos de aplicação do edital são incompatíveis com os prazos e trâmites na produção e construção de políticas de formação e

---

(ABEH), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Associação Nacional de Pesquisa e Financiamento da Educação (Fineduca), Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Parfor (ForParfor), Fórum Nacional dos Coordenadores do Pibid e RP (ForPibid-RP), Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio) e Sociedade Brasileira do Ensino de Química (SBEnQ).

pedagógicas, no âmbito do ensino superior e na organização das universidades. Professor Marcelo de Pádula (UFRJ) indica que muitos cursos de licenciatura ainda estavam realizando adequações à Resolução CNE 02/2015 e agora estão na discussão quanto às diretrizes da Resolução CNE 02/2019, portanto, a Pró-Reitoria de Graduação da universidade, em debates com as licenciaturas avalia que o Edital nº 35 é um movimento de pressão do MEC para aplicação da BNC-Formação nas universidades.

Em 19 de julho de 2021, o Movimento Nacional em Defesa do Curso de Pedagogia divulgou manifesto enfatizando a necessidade de prorrogação por no mínimo dois anos, do prazo para a implementação da Resolução CNE 02/2019, principalmente pelo complexo momento da pandemia da Covid-19. Com o título “MANIFESTO DO MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO CURSO DE PEDAGOGIA: Pedagogia em Alerta: mudança sem debate, NÃO!”, o documento apresenta as preocupações do movimento com as principais diretrizes da BNC-Formação:

- 1) A centralidade da BNCC como guia para a formação docente.
- 2) Uma concepção pragmática e reducionista de formação e de docência, fundamentada, basicamente, em competências e habilidades.
- 3) A separação da Pedagogia em dois cursos: formação de professores multidisciplinares para a educação infantil e formação de professores multidisciplinares para os anos iniciais do ensino fundamental. Rompe-se, assim, com uma concepção epistemológica de ensino e aprendizagem para a infância (0 a 10 anos), na qual se assentam as DCNs de Pedagogia, Res. CNE/CP 1/2006.
- 4) A fragmentação entre planejamento, coordenação e docência, impondo 400h adicionais para a formação em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.
- 5) A desconsideração da formação para o curso em nível médio, modalidade Normal e para os cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos (MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2021, <<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/926/1073>>).

Indicando que a Resolução CNE 02/2019 não aborda temas fundamentais como identidade e diferença, o manifesto também apresenta os pontos defendidos pelo movimento:

1. A autonomia das Instituições de Ensino Superior (IES) na elaboração de um projeto institucional de formação de professores de forma articulada com a educação básica.
2. Uma Resolução única para a formação inicial e a formação continuada, compreendida como um processo contínuo, que não cessa com o término da graduação, concepção presente na LDB 9394/1996.
3. Que quaisquer propostas de alteração das DCNs das licenciaturas não sejam realizadas sem uma ampla consulta e debate público com as entidades acadêmico-científicas e as instituições de Ensino Superior/IES (MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2021, <<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/926/1073>>).

Também é destacada a importância da mobilização nacional e da participação de estudantes

Consideramos importante que os estudantes das licenciaturas, especialmente dos cursos de Pedagogia, assim como o movimento estudantil organizado – Centros acadêmicos e Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia – se una a essa mobilização fortalecendo a defesa dos cursos de formação dos profissionais da educação.

Assim, mobilizamo-nos em defesa da Pedagogia e da autonomia da Universidade na construção de projetos institucionais de formação de professores engajados na prática social e comprometidos com um projeto de sociedade justa, igualitária e sem qualquer forma de discriminação (MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2021, <<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/926/1073>>).

A *live* de lançamento do Manifesto, em 19 de julho de 2021, teve como tema “Curso de Pedagogia e da Formação Docente” e contou com a participação de Sirleyde Dias (UERN), Suzane Gonçalves (Anfope), Denise Silva Araújo (UFG), Meyre-Ester Barbosa (UERN) e Wesley Penariol (presidente da Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia-ExNEPe), que destacou que a Resolução CNE 02/2019 vai ao encontro de um modelo privatista de universidade, apoiado em interesses empresariais, de organismos multilaterais e de grandes conglomerados educacionais.

Os fóruns estaduais continuaram em mobilizações regionais. Em 22 de julho de 2021, o Fórum de Pedagogia do Estado do Rio de Janeiro (Foperj) realizou uma *live* com a participação de Malvina Tuttman, professora aposentada titular da Unirio, presidente do Fórum Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Feerj) e vice-presidente Sudeste da Anfope; Suzane Gonçalves, professora da Universidade Federal do Rio Grande (Furg) e presidente da Anfope; Alexandra Garcia, professora associada da Uerj, membro da diretoria da ABdC e membro do Feerj e coordenação de Karine Morgan, professora adjunta da Uerj e coordenadora do Foperj. Destaca-se a fala de Alexandra Garcia, ao indicar que a mobilização nacional em defesa dos cursos de Pedagogia é a construção de um importante movimento de resistência e de criação de alternativas e de criação de políticas e que os ecos dessa mobilização ainda influenciarão as produções de políticas no campo da formação de professores.

Com uma *live* organizada pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb), em 28 de julho de 2021, houve o lançamento do Fórum Baiano Estadual em Defesa da Pedagogia. Também compõem o Fórum, a Universidade Federal da Bahia (Ufba), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), Instituto Federal da Bahia (Ifba), Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Estadual de Feira de Santana do Estado da Bahia (UEFS) e Universidade Federal do Vale do

São Francisco (Univasf). O manifesto de lançamento indica a urgência de mobilização contra a BNC-Formação e a reformulação do curso de pedagogia e que a instituição do Fórum Baiano Estadual em Defesa da Pedagogia é uma iniciativa para a promoção, de forma coletiva e democrática, de ações de enfrentamento e denúncia de uma política de formação de professores e de pedagogos em consonância com o mercado.

Em 5 de agosto de 2021, o CNE prorrogou para dezembro de 2022 o prazo de implementação da BNC-Formação, através da aprovação do Parecer CNE/CP nº 10/2021. Para Freitas (2021), essa prorrogação é uma vitória do processo de mobilização e fortalecimento do Movimento Nacional em Defesa dos cursos de Pedagogia

o posicionamento firme de inúmeras IES, que em suas faculdades de educação e colegiados de curso mobilizam coletivamente estudantes e professores e seus núcleos docentes estruturantes, contribui para fortalecer e organizar a comunidade universitária para a construção de propostas formativas em contraposição às resoluções do CNE (FREITAS, 5 de agosto de 2021, <<https://formacaoprofessor.com/>>).

Assim a mobilização foi se expandindo com atividades locais e de âmbito nacional. Em 1º de setembro de 2021, a Rede Comunica Educação<sup>36</sup> e a ABdC organizaram o “Webinário: autonomia curricular em defesa dos cursos de Pedagogia”, com a participação de Rafael Gonçalves (Ufac-ABdC), Alexandra Garcia (Uerj-ABdC), Kátia Curado (UNB-Anfope) e Silvia Cristina Conde Nogueira (Ufam-ForumDir). Rafael Gonçalves abriu o webinário ressaltando a importância do debate sobre a BNC-Formação, que busca reduzir a formação no curso de Pedagogia, quando indica percursos formativos de forma separada e multidisciplinar para a educação infantil e para professores dos anos iniciais. Com isso o CNE, através da BNC-Formação, fragmenta a formação dos professores e rompe com concepções pesquisadas e trabalhadas ao longo dos anos, sobre infância, crianças e educação.

O 1º Webinário do Fórum Estadual de Mobilização e Defesa do Curso de Pedagogia de Goiás, realizado no dia 15 de outubro de 2021, contou com a participação de dezenas de docentes, estudantes e pesquisadores do estado, que reforçaram a importância da criação e da participação no movimento. Lueli Nogueira Duarte da Silva, diretora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), abriu os debates ressaltando que o país vive um momento da tentativa de implementação de um projeto educacional com

---

<sup>36</sup> A Rede Comunica Educação é uma articulação entre 14 instituições vinculadas à área educacional, para divulgação e fortalecimento dos debates e das pesquisas em educação e na defesa da escola pública. São participantes da Rede Comunica Educação: ANPEd, Anfope, ABdC, Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (Abraspec), Abalf, Cedes, CNTE, Fineduca, ForumDir, Forpibid-RP, Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), SBEnBio, SBEM, SBEnQ.

tendência pragmática, tecnicista e privatista, que pretende alterar de modo significativo a estrutura, a organização, a concepção e o caráter da formação de professores de modo em geral e da pedagogia, em particular. Nessa esteira desse ato destrutivo no campo da formação de professores desse país se encontra também, por tabela, a descaracterização e, com certeza, a destruição das faculdades de Educação e de tudo o que elas representam para o campo educacional. Neste sentido conclamamos a todos vocês [...] a se juntar a nós em defesa do curso de Pedagogia das faculdades, centros, institutos ou equivalentes de educação deste país como ao mesmo tempo convidá-los para lutarem em defesa da educação pública, gratuita, popular, laica, com gestão pública, democrática, inclusiva e de qualidade social para todos (SILVA, 2021, <<https://www.youtube.com/watch?v=Mp7ALtTDurQ>>).

Na mesma atividade do Fórum Estadual de Mobilização e Defesa do Curso de Pedagogia de Goiás, Maria Eneida da Silva, professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e coordenadora da Sessão Goiás da Anfope, traz uma fala de Paulo Freire, na qual indica que o homem só pode participar ativamente da história, da sociedade e da transformação da realidade se ele for ajudado a tomar consciência dessa realidade e da sua capacidade de transformá-la. Assim, o movimento dos fóruns e de mobilização em defesa dos cursos de Pedagogia são importantes para nos ajudarmos e nos lembrarmos da nossa capacidade de transformação da realidade.

Ao indicar a importância do movimento na defesa da unidade e centralidade dos cursos de Pedagogia, como espaço de formação amplo, democrático e plural, comprometido com a educação pública no Brasil, Romilson Martins Siqueira, diretor da Escola de Formação de Professores e Humanidades da PUC Goiás e Diretor da Sessão Goiás da Anpae, relembra, no Fórum Estadual de Mobilização e Defesa do Curso de Pedagogia de Goiás que

[...] a história dos cursos de Pedagogia nas universidades tem se constituído pela defesa intransigente da unidade teoria e prática, da unicidade da formação da gestão e da docência e pelo compromisso ético de fortalecimento daquilo que entendemos como essencial para a qualidade da educação básica desse país (SIQUEIRA, 2021, <<https://www.youtube.com/watch?v=Mp7ALtTDurQ>>).

Durante o mês de novembro de 2021 foi realizado o II Seminário Nacional da Anfope-ForumDir, com o tema “Discutindo os cursos de licenciatura”. A mesa de abertura, intitulada “Desafios para os cursos de licenciatura diante das políticas de padronização” teve como palestrante Luiz Fernandes Dourado, professor da UFG e foi coordenada e apresentada por Geovana Ferreira Melo, professora da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e presidente do ForumDir e Lucilia Augusta Lino, professora da Uerj e diretora de articulação institucional da Anfope.

Na apresentação, a professora Lucilia Augusta Lino, indica a importância do II Seminário Nacional da Anfope-ForumDir

[...] nós vivemos hoje um processo de desmonte, de retrocesso na concepção da formação de professores, principalmente a partir da Resolução CNE 02/2019 e da revogação arbitrária e desnecessária da Resolução CNE 02/2015. [...] Isso constitui na realidade em um atraso e um retrocesso inédito no campo da formação [de professores]. [...] a Resolução CNE 02/2015 foi revogada ainda na sua vigência, enquanto as instituições de ensino superior de todo país estavam adequando os seus cursos e hoje, com a imposição da Resolução CNE 02/2019, os desafios para os cursos de licenciatura são imensos (LINO, 2021, <<https://www.youtube.com/watch?v=B--M3tcVhOA>>).

A professora Lucília ainda destaca que a discussão sobre a Resolução CNE 02/2019 não deve ser restrita às *lives*, seminários e debates convocados pelas instituições e movimentos em defesa do curso de Pedagogia, mas deve ser levada para dentro dos colegiados dos cursos, dos conselhos superiores das IES, apresentando a inadequação da Resolução CNE 02/2019, que impõe “um alinhamento estrito à BNCC da educação básica e na realidade reduz o currículo ao mínimo. É uma intervenção inédita na autonomia pedagógica das universidades e dos cursos de formação de professores em nível superior” (LINO, 2021, <<https://www.youtube.com/watch?v=B--M3tcVhOA>>).

Para a professora Helena de Freitas (2021)

É essa resistência e a compreensão de que somente com muita organização e luta unitária lograremos construir de forma autônoma e independente do MEC e CNE, outros referenciais para nossos cursos que se contraponham às atuais proposições contidas na BNC Formação (FREITAS, 8 de novembro de 2021, <<https://formacaoprofessor.com/>>).

Em dezembro de 2021, o Fórum Mineiro em Defesa da Formação de Professoras e Professores divulgou Carta Aberta à comunidade dos cursos de licenciatura em Minas Gerais. O objetivo da carta foi disponibilizar informações e materiais para a comunidade universitária, quanto ao debate sobre a implementação da BNC-Formação. Alguns pontos que justificam a resistência à Resolução CNE 02/2019, os quais merecem destaque:

- a Resolução [CNE 02/2019) desconsidera sumariamente as inúmeras manifestações de instituições, cientistas, associações e entidades ligadas à formação de professores(as) bem como os dados e análises provindos das pesquisas realizadas na área;
- também desconsidera o processo histórico e social de construção e implementação da Resolução CNE/CP n. 02/2015;
- [...]
- também fica claro no documento a pretensão de que apenas o núcleo político MEC/CNE tenha prerrogativa de normatizar e idealizar os processos educativos. Por isso, há profunda desconsideração em relação à autonomia, à flexibilização e à

identidade das IES, por meio da apresentação e da tentativa de impor um modelo único de formação;

[...]

- a concepção de prática para formação docente, na Resolução CNE/CP n. 02/2019 enfatiza uma perspectiva de “prática pela prática”. Ali se define a prática como mera aplicação da teoria e não como uma parte consciente da formação docente, devidamente correlacionada aos processos sócio-histórico-culturais do(a) professor(a) em formação e de seus(as) estudantes;

[...]

- as atividades acadêmico-científico-culturais não estão previstas na Resolução CNE/CP n. 02/2019, o que deixa clara a tentativa de uma formação docente inicial acrítica e desvinculada da realidade e dos problemas nacionais;

- a Resolução CNE/CP n. 02/2019 fragmenta o curso de Pedagogia, com a previsão de dois diferentes “tipos de curso”: formação de professores multidisciplinares da educação infantil; formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desta maneira, a Resolução realiza uma ruptura com a experiência de formação acumulada pelas IES, além de ignorar a inserção profissional efetiva dos(as) docentes que atuam nesta etapa da Educação Básica (FÓRUM MINEIRO EM DEFESA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES, 2021, <https://apubh.org.br/wp-content/uploads/2022/03/Carta-Aberta.pdf>).

No ano de 2022 os fóruns e o Movimento em Defesa do Curso de Pedagogia continuaram suas mobilizações.

Em março de 2022, o Fórum Paraense em Defesa do Curso de Pedagogia (ForPed Pará), Anfope Norte e ForumDir Norte realizaram um “Círculo de diálogo interinstitucional”, com o objetivo de continuar as discussões e reflexões sobre a implementação da BNC-Formação. Eliana Felipe, professora do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA) ressalta que o fórum não é uma instituição ou entidade, mas um movimento construído e em construção, composto por estudantes e professores em defesa dos cursos de Pedagogia do Pará, da região e de todo país e portanto é fundamental que a discussão seja levada a todas as instâncias e espaços.

Na mesma atividade do Fórum Paraense em Defesa do Curso de Pedagogia, a professora Ana Rosa Peixoto Brito (UFPA-Anfope) destaca que a Resolução CNE 02/2019 tem como meta o desmonte da formação do educador brasileiro.

No momento em que essa dissertação está sendo escrita uma nova movimentação materializada no documento assinado pelo Movimento Nacional em Defesa dos Cursos de Pedagogia reivindica nova prorrogação do prazo para implementação da Resolução CNE 02/2019. Os principais argumentos destacados pelo movimento são:

1- os impactos sociais, psicológicos e financeiros, na saúde e nos modos de vida dos sujeitos que compõem a comunidade acadêmica – professores/as, servidores/as técnico-administrativos e estudantes – afetaram sobremaneira o cotidiano das IES, inclusive no calendário e no fluxo acadêmico, em evidente estado de excepcionalidade causado pela pandemia da Covid-19;

2- a responsabilidade social das universidades públicas na formação de professores/as para a educação básica, manifesta na tradição do debate democrático, coletivo e público com todos os segmentos do ambiente institucional no processo de reforma curricular e revisão do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Isso requer um estudo interno que envolve não somente os colegiados dos cursos, mas também as instâncias administrativas e deliberativas das IES. Processo este que será comprometido com o prazo de implementação da referida Resolução até dezembro de 2022, tempo insuficiente tanto para a elaboração do PPC dos cursos quanto para a sua apreciação e aprovação nas respectivas instâncias institucionais;

3- os desafios internos da universidade para a reorganização dos currículos dos cursos de licenciatura, dada à complexidade das alterações necessárias à reformulação curricular proposta. Do ponto de vista legal, a Resolução demanda um aumento quantitativo de vagas do corpo docente em função de exigir novas áreas e componentes curriculares para todos os cursos, o que dependerá da contratação de novos/as docentes. Além disso, por um período longo coexistirão currículos distintos, dado que a legislação assegura ao estudante a conclusão do curso na matriz curricular em que ingressou, tendo em vista que os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, em especial os de Pedagogia, sofrerão mudanças consideráveis com a nova legislação;

4- o necessário levantamento das demandas materiais, como salas de aula, para o funcionamento de dois cursos de Pedagogia, concomitantemente, um voltado à educação infantil e outro aos anos iniciais do ensino fundamental, carga horária de professores/as, além das normas e procedimentos para o processo de ingresso via SISU (MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA, 2022).

Assim, o Movimento Nacional em defesa dos cursos de Pedagogia está em plena ação<sup>37</sup>, buscando a mobilização de “políticaspráticas” de resistência e em defesa da formação de professores. Os desdobramentos não podemos prever, mas como movimento podemos considerá-lo histórico por reunir tantas instituições, educadores, estudantes e pesquisadores no propósito de defesa de uma política de formação de professores reflexiva, plural e igualitária.

---

<sup>37</sup> A presente dissertação foi concluída em junho de 2022, portanto os dados, informações e acompanhamento dos Fóruns Estaduais em Defesa do Curso de Pedagogia e do Movimento Nacional em Defesa do Curso de Pedagogia se referem até essa data.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar os estudos no Mestrado em Educação, em março de 2020, eram muitas as expectativas e planos tanto para o desenvolvimento da pesquisa quanto para o processo de aprendizagem e construção com professores e colegas. Tais planos precisaram ser mudados devido às consequências da pandemia de Covid-19, que ainda assola o mundo no momento de escrita dessas considerações finais.

Ademais dessas mudanças sociais e nos cotidianos, a própria pesquisa também tomou um rumo diferente do previsto inicialmente. A ideia era pesquisar a influência dos organismos multilaterais nas políticas de formação docente no Brasil, tentar apresentar como essas instituições pensam e influenciam nas políticas educacionais. Porém, tal objetivo não atendia aos princípios políticos e epistemológicos dos estudos com os cotidianos, pois seria mostrado somente o lado da imposição das políticas. Neste sentido, os objetivos foram ampliados para apresentar os movimentos de resistência à BNC-Formação, a atual política de formação docente no Brasil.

Além de toda dificuldade e limitações pessoais para o desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado, agravada com a configuração social e de crise sanitária devido à pandemia, a inclusão do objetivo de narrar a construção e atuação do movimento trouxe novos desafios à pesquisa.

Considero que o objetivo de mostrar os movimentos de construção de políticas e a influência dos organismos multilaterais foi alcançado em parte. A leitura e análise dos documentos nos permitiu identificar a visão de educação e de docência para os organismos multilaterais e para as políticas de formação docente: educação para o mercado de trabalho e para atender demandas econômicas; currículos escolares focados no objetivo de alcançar bons resultados nas avaliações educacionais em larga escala; proposição e implantação de “soluções” que vinculam os resultados e indicadores diretamente ao suposto déficit de formação dos professores, centralizando no professor o fracasso ou êxito escolar.

Porém, cabe avaliar que neste capítulo poderia ter sido feito um maior aprofundamento e uso do conceito de ciclo de políticas assim como uma análise mais cuidadosa da movimentação dos atores que compõem diretorias dos organismos multilaterais e espaços no governo. Há uma “dança das cadeiras” constante e isso influencia tanto nas diretrizes dos organismos quanto nas diretrizes governamentais. Lembrando que grande parte

desses atores também são docentes e pesquisadores, que atuam nas universidades e centros de pesquisa e produzem estudos e documentos.

Quanto ao objetivo de identificar a influência dos organismos multilaterais na BNC-Formação, foi fundamental a utilização da bibliografia encontrada sobre o assunto, por isso as referências ficaram tão extensas. Realmente foram estudos lidos e considerados na análise, que permitiram compreender a vinculação entre a BNCC e a BNC-Formação e a revogação da Resolução CNE 02/2015. Seria importante também ser analisada a discussão quanto à diferença entre uma “Base Comum Nacional” – defendida historicamente pelos movimentos em prol da formação docente – e a “Base Nacional Comum”, implementada pelo MEC.

Também era uma intenção inicial analisar o contexto de construção e implementação da BNC-Formação, porém devido à complexidade desse objetivo e da necessidade de contemplar os demais aspectos propostos na pesquisa, essa questão ficará como indicativo para futuras investigações e desdobramentos da pesquisa.

Para compreensão dos movimentos contra-hegemônicos de mobilização e resistência à BNC-Formação, fez falta uma contextualização mais objetiva e fundamentada do que se entende por contra-hegemônico, até para ser possível avaliar se esse foi o melhor termo para caracterizar os fóruns estaduais e o Movimento Nacional em Defesa do Curso de Pedagogia.

Quanto à narrativa da construção do movimento e da mobilização, mesmo abrangendo os diferentes tipos de fóruns e considerando os alcances regionais e locais, provavelmente algo de relevante não foi narrado e contado. Seria necessário um maior acompanhamento do movimento, com entrevistas a atores e leitura de artigos e produção mais recente sobre o tema.

A escrita procurou ser direta, com apresentação clara das questões relevantes para a pesquisa. Isso pode ter prejudicado um pouco no aprofundamento dos conceitos, principalmente de educação e de docência, para ficar de forma mais evidente a disputa de sentidos e de concepções.

São questões e abordagens que não foram trazidas, mas podem ser aprofundadas em próximos estudos e pesquisas. Considero que a pesquisa contribui para a reflexão da construção e implementação de “políticaspráticas”, assim como mostrar a importância de contestação, mobilização e resistência.

Conforme indica Ball *et al* (2013, p. 11), “a educação é uma arena de lutas políticas em que a contestação de uma política no nível micro ou macro pode redefinir o curso das políticas no futuro”. Ao escrever as considerações finais dessa dissertação lembrei das minhas experiências na organização de eventos, conferências e fóruns como o Fórum Social Mundial,

o Fórum Mundial de Educação e o Fórum Mundial de Direitos Humanos. A atuação muito técnica na organização desses “espaçostempos” de resistência e de mobilização, não me permitiu vislumbrar toda a potência política dessas representações civis e sociais. Mas a escrita dessa dissertação me fez lembrar da I Conferência Nacional de Política Indigenista, realizada em dezembro de 2015, no qual tive a oportunidade de participar da comissão organizadora e da relatoria. Os trabalhos na conferência foram intensos por quatro dias e quatro noites. Nas comissões formadas por indígenas de todo o país e de diversas etnias, foram levantados debates e discussões que culminaram com mais de 800 reivindicações e propostas de políticas indigenistas que foram apresentadas ao Ministério da Justiça. Para tornar a experiência mais inesquecível, as reuniões diárias, com debates acalorados, eram interrompidas por manifestações dos indígenas pelos corredores do espaço onde acontecia a conferência. Cantos, danças, rezas, arte, crianças, tudo se misturava e era considerado importante naquele momento de mobilização e de debate, inédito para a construção de uma política indigenista.

Ao escrever o último capítulo dessa dissertação lembrei de uma música cantada e interpretada pelos indígenas, que entoavam pelos corredores daquela primeira (e única até o momento) Conferência Nacional de Política Indigenista: “Pisa ligeiro, pisa ligeiro, quem não pode com as formigas, não atíça o formigueiro”.

Ao lembrar desse momento e dessa experiência, compreendi que os docentes, os estudantes, como formigas, se aglomeram e se organizam em formigueiros, como os fóruns e o Movimento Nacional em Defesa da Pedagogia. Uma formiga sozinha não faz um formigueiro e uma formiga só não incomoda o pé que a pisa, mas muitas formigas unidas, incomodam, se defendem e lutam para manter seu formigueiro vivo.

Os governos e os organismos multilaterais conhecem e reconhecem a capacidade de mobilização e resistência dos professores e das entidades educacionais. Portanto, é fundamental continuar organizando e aumentando o formigueiro, os fóruns, os movimentos, com a defesa e os princípios para a construção e manutenção de políticas de formação que valorizem os docentes, como base de uma educação pública, gratuita, laica, igualitária, plural e que busque a justiça social e a superação das desigualdades.

## REFERÊNCIAS

ACCORSI, Fernanda Amorim. Os princípios do Relatório Jacques Delors na Revista Nova Escola. *Travessias*, Cascavel, v. 6, n. 3, 2013. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/7317>>. Acesso em: 2 abr. 2022.

AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a13v19n2.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2022.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *Teias*, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7-8, jan./dez. 2003. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967>>. Acesso em: 2 abr. 2022.

ALVES, Nilda. A compreensão das políticas nas pesquisas com os cotidianos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out./dez. 2010a. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/mJZwtkYBWLNGDgyRZGVbSwF/?lang=pt#>>. Acesso em: 2 abr. 2022.

ALVES, Nilda. Redes educativas “dentrofora” das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: SANTOS, L.; DALBEN, A.; LEAL, J. D. L. (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo, ensino de Educação Física, ensino de Geografia, ensino de História, escola, família e comunidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b. p. 49-66.

ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464-1479, out./dez. 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21664>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs.). *Nilda Alves: praticantepensante de cotidiano*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p.133-152.

ALVES, Nilda. Formação de docentes e currículos para além da resistência. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 71, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qcCz9xPVpV5gb6dWSwSfYSg/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ANFOPE. Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. *Documento Final do V Encontro Nacional*. Belo Horizonte, 1990. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/5%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1990.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ANFOPE. *Documento Final do X Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/10%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2000.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2021.

ANFOPE. *Documento Final do XX Encontro Nacional da Anfope*. Política de formação e valorização dos profissionais da educação: resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada, 1-5 fev. 2021. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2021.

ANFOPE, FNPE, FORUMDIR, ANPED, ABDC *et al.* Contra a descaracterização da formação de professores. Nota das entidades nacionais em defesa da Resolução 02/2015. *Formação em Movimento. Revista da ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*, v.1, n. 2, p. 595-598, jul./dez. 2019. Disponível em: <<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/538>>. Acesso em: 11 abr. 2021.

ARAÚJO, Denise Silva; BRZEZINSKI, Iria; SÁ, Helvécio Goulart Malta de. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 29, p. 1-26, jan./dez. 2020.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. *Educação & Sociedade* [online], v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002>>. Acesso em: 4 fev. 2022.

BALL, Stephen J. *Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2020.

BALL, Stephen J.; BAILEY, Patrick; MENA, Paula; DEL MONTE, Pablo; SANTORI, Diego; TSENG, Chun-ying; YOUNG, Helen; OLMEDO, Antonio. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 46, n. 32, p. 9-36, ago. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5114>>. Acesso em: 11 abr. 2021.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/248986176\\_Subject\\_Departments\\_and\\_the\\_Implementation\\_of\\_National\\_Curriculum\\_Policy\\_An\\_Overview\\_of\\_the\\_Issues](https://www.researchgate.net/publication/248986176_Subject_Departments_and_the_Implementation_of_National_Curriculum_Policy_An_Overview_of_the_Issues)>. Acesso em: 11 abr. 2021.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. El currículo nacional y su “puesta en práctica”: El papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de Estudios de Currículo*, abr.1998; vol. 1, n. 2, p. 105-131, 1998.

BALL, Stephen J., MAINARDES, Jefferson. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

BARRIGA, A. D. A prova Pisa: idealização, cidadania global, imposição cultural e ausência de impacto pedagógico didático. In: ORTIGÃO, M. I. R. (Org.). *Políticas de avaliação, currículo e qualidade: diálogos sobre o Pisa*. v. 3. Curitiba: CRV, 2018. p. 19-38. (Série: Temas em Currículo, Docência e Avaliação)

BENDRATH, Eduard Angelo; GOMES, Alberto Albuquerque. Estado, políticas públicas e organismos internacionais: a educação no foco do debate. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS*, Campo Grande, MS, v. 16, n. 32, p.157-171, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2432>>. Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*: 9394/1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE nº 1, de 15 de maio de 2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 19 jun. 2022.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE nº 2/2015, de 1 de julho de 2015. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 11 abr. 2021.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE nº 2/2017, de 22 de dezembro de 2017. *Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2017. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 11 abr. 2021.

BRASIL. Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE nº 22/2019, de 7 de novembro de 2019. *Define as 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)*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2019a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133091-ppp022-19-3&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-ppp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 11 abr. 2021.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação 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)*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2019b. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 11 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 412, de 17 de junho de 2021. Institui o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 113, 18 jun. 2021. Seção 1, p. 70. Disponível em:  
<<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=18/06/2021&jornal=515&pagina=71&totalArquivos=175>>. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRITO, Ana Rosa Peixoto de. Principais contribuições da Anfope para as políticas de formação e valorização dos profissionais da educação. *Formação em Movimento. Revista da ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*, v.1, n.1, p.159-163, jan./jun. 2019. Disponível em:  
<<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/456>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRITO, Regivane do Santos; PRADO, Jany Rodrigues; NUNES, Claudio Pinto. Políticas de Formação Docente no Brasil a partir dos Anos 1990. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, Brasil, v. 28, n. 1, p. 2-19, jan./abr. 2019.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014.

CASAGRANDE, Ieda Maria Kleinert; PEREIRA, Sueli Menezes; SAGRILLO, Daniele Rorato. O Banco Mundial e as políticas de formação docente no Brasil. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 16, n. 3, p. 494-512, set./dez. 2014.

CEDEFOP. *Glossary. Quality in education and training*. Luxembourg: European Centre for the Development of Vocational Training, Publications Office of the European Union, 2011.

CERTEAU, M. *A invenção do Cotidiano*: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COIMBRA, C. L. Um modelo anacrônico para os cursos de licenciatura no Brasil: uma análise do Parecer CNE/CP Nº 22/2019. *Formação em Movimento. Revista da ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*. v. 2, n. 4, p. 621-645, jul./dez. 2020. Disponível em:  
<<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/623/909>>. Acesso em: 11 abr. 2021.

CORTE, Marilene Gabriel Dalla; SARTURI, Rosane Carneiro; NUNES, Janilse Fernandes. Políticas de formação de professores no Brasil: desdobramentos e interlocução com diretrizes dos organismos internacionais. *Roteiro*, [S. l.], v. 43, n. 1, p. 87-114, 2018. DOI: 10.18593/r.v43i1.13094. Disponível em:  
<<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/13094>>. Acesso em: 2 abr. 2022.

DE LISSOVOY, N.; MCLAREN, P. Educational “accountability” and the violence of capital: a marxian reading of post-structuralist positions. *Journal of Education Policy*, v. 18, n. 2, p. 131-144, 2003. In: BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. *Educação & Sociedade* [online], v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002>>. Acesso em: 4 fev. 2022.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, Unesco, 1997.

DIAS, Rosanne Evangelista. Política curricular de formação de professores: um campo de disputas. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 8, n.2, ago. 2012.

DIAS, Rosanne Evangelista; LÓPEZ, Silvia Braña. Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas Curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 53-66, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/dias-lopez.htm>>. Acesso em: 3 fev. 2022.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação. *Práxis Educacional*, v. 17, n. 46, p. 53-71, 2021. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8916>>. Acesso em: 26 mai. 2022.

DORNELAS, Liege Goulart; MARTINS, André Silva. A parceria como ferramenta de ação empresarial na definição da política de formação continuada de professores. *EccoS*, São Paulo, n. 30, p. 113-128, jan./abr. 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade* [online], 2015, v. 36, n. 131, p. 299-324. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>>. Acesso em: 26 mai. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n. 2, p. 291, 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/vol35n22019.95407>>. Acesso em: 26 abr. 2022.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/LPBg4SpmbKq3psDMGVT7YPK/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FERNANDES, Domingos. Avaliações externas e aprendizagens dos alunos: uma reflexão crítica. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 25, p. 74-90, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/24579/22264>>. Acesso em: 31 mar. 2022.

FICHTER FILHO, Gustavo Adolf; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de; COELHO, Jianne Ines Fialho. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 940-956, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14930>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FLORENCIO, Lourdes Rafaella Santos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; ALMEIDA, Nadja Rinelte Oliveira de. Políticas de formação de professores: a ingerência dos organismos internacionais no Brasil a partir da década de 1990. *HOLOS*, Natal, v. 5, p. 303-312, nov. 2017. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5757>>. Acesso em: 23 ago. 2021.

FÓRUM ESTADUAL DE MOBILIZAÇÃO E DEFESA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA. Manifesto de lançamento. *Pedagogia em risco: Impactos da BNC-Formação*. Canal FEUFF, 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=83rc69a-tfc>>. Acesso em: 3 mai. 2021.

FORUMDIR. *Nota de repúdio contra a Portaria nº 412, de 17 de junho de 2021 que institui Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares e contra o Edital nº 35, de 21 de junho de 2021*. Publicada em 5 de julho de 2021. Disponível em: <<https://abdcurriculo.com.br/wp-content/uploads/2021/12/Nota-de-repudio-contr-a-PORTARIA-No-412.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2022.

FÓRUM MINEIRO EM DEFESA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES. *Carta Aberta à comunidade dos cursos de licenciatura em Minas Gerais*. Minas Gerais, dezembro de 2021. Disponível em: <https://apubh.org.br/wp-content/uploads/2022/03/Carta-Aberta.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2022.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Os sentidos de docência na BNCC. Efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. *Educação Unisinos*, p. 7-15, jan./mar. 2018. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.221.01/60746115>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em: 19 mar. 2022.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Universidades do RJ lançam o Fórum de Mobilização e Defesa dos Cursos de Pedagogia. In: *Formação de professores – Blog da Helena*, 15 abr.

2021. Disponível em: <<https://formacaoprofessor.com/2021/04/15/universidades-do-rj-lancam-o-forum-de-mobilizacao-e-defesa-dos-cursos-de-pedagogia/>>. Acesso em: 3 mai. 2021.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Entidades nacionais e Movimento Nacional em Defesa do Curso de Pedagogia na luta pela formação de professores. In: *Formação de professores – Blog da Helena*, 2 jun. 2021. Disponível em: <<https://formacaoprofessor.com/2021/06/02/entidades-nacionais-e-movimento-nacional-em-defesa-do-curso-de-pedagogia-na-luta-pela-formacao-de-professores/>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. CNE prorroga prazo para adequação à Resolução 02.2019. In: *Formação de professores – Blog da Helena*, 5 ago. 2021. Disponível em: <<https://formacaoprofessor.com/2021/08/05/cne-prorroga-prazo-para-adequacao-a-resolucao-02-2019/>>. Acesso em: 9 set. 2021.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Educadores resistem à BNC Formação e organizam Seminário das Licenciaturas. In: *Formação de professores – Blog da Helena*, 8 nov. 2021. Disponível em: <<https://formacaoprofessor.com/2021/11/08/educadores-resistem-a-bnc-formacao-e-organizam-seminario-das-licenciaturas/>>. Acesso em: 22 mar. 2021.

GARCIA, Alexandra. “Defina Metodologia”: questões para pensar a pesquisa e a produção de conhecimentos nos currículos e processos formativos cotidianos. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs). *Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação*. Petrópolis: De Petrus, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2014, p. 81-100.

GARCIA, Alexandra; LEITE, Vânia. As políticas de formação docente e curriculares de um curso de pedagogia: em defesa da articulação de conhecimentos e da produção coletiva. *Formação em Movimento. Revista da ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*, v. 1, n. 2, p. 557-582, jul./dez. 2019. Disponível em: <<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/533>>. Acesso em: 28 abr. 2021.

GARCIA, Alexandra; ALMEIDA, Adriana. O curso de Pedagogia da FFP/UERJ: currículo e políticas de formação. In: FONTOURA, Helena Amaral (Org.). *Pedagogia em Movimento - Experiência compartilhadas na Faculdade de Formação de Professores*. Niterói: Intertexto, 2018.

GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Encontros e narrativas como formação: presenças e sentidos da justiça cognitiva nas escolas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; SÜSSEKIND, Maria Luiza (Orgs.). *Formação docente e justiça cognitiva: pesquisas, práticas e possibilidades*. Petrópolis: DP et Alii, 2016, p. 191-216.

GARCIA, Alexandra; REIS, Graça; BARONI, Patrícia. Movimentos na produção de políticas curriculares do estado do Rio de Janeiro: pensando a qualidade a partir das escolas. *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 33, n. 109, p. 77-94, set./dez. 2020. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4512>>. Acesso em: 5 ago. 2021.

GARCIA, Alexandra; RODRIGUES, Allan. Existir é Ordinário: mapas de resistências nos currículos e na docência. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84915, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684915>>. Acesso em: 2 abr. 2022.

GARCIA, Alexandra; FONTOURA, Helena Amaral da. As ideias não morrem: movimentos nas políticas curriculares e na formação docente. *Currículo sem Fronteiras*, v. 21, n. 3, p. 1506-1523, set./dez. 2021. Disponível em: <<https://curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/garcia-fontoura.html>>. Acesso em: 2 abr. 2022.

GAWRYSZEWSKI, Bruno; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. Desventuras da educação brasileira e as “reformas” atuais: educar para a produtividade do trabalho. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 47, p. 105-125, set./dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10716/5208>>. Acesso em: 2 abr. 2022.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. Políticas da Unesco para formação de professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. *Caderno de Pesquisa: pensamento educacional*, Curitiba, v. 5, n. 11, p. 107-126, set./dez., 2010. Disponível em: <[http://www.utp.br/cadernos\\_de\\_pesquisa/pdfs/cad\\_pesq11/7\\_politicas\\_da\\_unesco\\_cp11.pdf](http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq11/7_politicas_da_unesco_cp11.pdf)>. Acesso em: 2 abr. 2022.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. *Formação em Movimento. Revista da ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*, v. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: <<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610>>. Acesso em: 17 abr. 2021.

HYPOLITO, Alvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>>. Acesso em: 27 set. 2020.

LARNER, Wendy. Neo-liberalism: policy, ideology. Governmentality. *Studies in Political Economy*, v. 63, p. 5-25, 2000. (Autumn). Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1983/1011>>. Acesso em: 2 abr. 2022.

LÁZARO, André; MONTECHIARE, Renata; TENORIO, Marcelle. *Relatório da pesquisa “Políticas exitosas de desarrollo profesional docente en América Latina y el Caribe (2005-2016)”*. Rio de Janeiro: Flacso Brasil, 2018.

LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza*. 1998. 267f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LIMA, Paula Eduarda D. S. *Discursos de responsabilização docente nas políticas curriculares na região Ibero-americana*. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

LINO, Lucilia Augusta. *Mesa de abertura do II Seminário Nacional Anfope-ForumDir - Discutindo os cursos de licenciatura: desafios para os cursos de Licenciatura diante das políticas de padronização*. 11 nov. 2021. Anfope, ForumDir. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=B--M3tcVhOA>>. Acesso em: 14 jun. 2022.

MACEDO, Elizabeth. Base curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *E-curriculum*, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, dez. 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>>. Acesso em: 1 set. 2021.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 3 mai. 2021.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, abr. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2020.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 89-117, mar. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/R7cbbYVF3RwC5wn3vBp4Ndw/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5033#>>. Acesso em: 2 abr. 2022.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; COSTA, Maria da Conceição dos Santos. A OCDE e a formação docente: a Talis em questão. *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 16, n. 41, p. 99-124, 2020. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7255>>. Acesso em: 19 mar. 2022.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO CURSO DE PEDAGOGIA. Manifesto - Pedagogia em Alerta: mudança sem debate, NÃO! *Formação em Movimento. Revista da ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*, v. 3, n. 5, p. 429-432, jan./jun. 2021. Disponível em: <<http://costalima.ufrjr.br/index.php/FORMOV/article/view/926/1073>>. Acesso em: 9 set. 2021.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO CURSO DE PEDAGOGIA. *Lançamento do Manifesto. Live*, 19 jul. 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MOENFYIICQ>>. Acesso em: 9 set. 2021.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA. *Ofício nº 01/2022 à Ilma. Sra. Maria Helena Guimarães de Castro, presidenta do Conselho Nacional de Educação – CNE*. Rio de Janeiro, 13 de junho de 2022.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículo e processos de “aprendizagemensino”: “políticaspráticas” educacionais cotidianas. *Currículo sem Fronteiras* [online], v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/oliveira.htm>>. Acesso em: 9 set. 2021.

OLIVEIRA, Quelli Cristina da Silva; COELHO, Denila; CASTANHA, André Paulo. Considerações sobre as avaliações em larga escala no brasil e o papel dos organismos internacionais: eficiência e produtividade x qualidade. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, n. 19, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9386>>. Acesso em: 19 mar. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Glossário de Terminologia Curricular*. Brasília: Unesco, 2016. (edição brasileira)

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Professores são importantes*. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Coedição Moderna: OCDE, 2006.

REIS, Graça Regina Franco da Silva. Sobre Vermeer, narrativas e redes: um diálogo político/epistemológico/metodológico acerca de uma pesquisa. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). *Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação*. Petrópolis: De Petrus, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2014. p.119-132.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. *Cadernos CEDES* [online], 2016, v. 36, n. 100, p. 281-300. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016171703>>. Acesso em: 2 abr. 2022.

SARAIVA, Ana Maria Alves; SOUZA, Juliana de Fátima. A formação docente e as organizações internacionais: uma agenda focada na performatividade dos professores e na eficácia escolar. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 1, p. 129-147, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/saraiva-souza.html>>. Acesso em: 31 mar. 2022.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Anfope Gestão 2000-2002: nos alvares do século XXI. *Formação em Movimento*. *Revista da ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*, v. 1, n. 1, p. 73-87, jan./jun. 2019. Disponível em: <<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/450>>. Acesso em: 2 abr. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. *Momento - Diálogos em Educação*, v. 27, n. 2, p. 88-106, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093>>. Acesso em: 19 mar. 2022.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. As práticas discursivas do Banco Mundial: políticas educacionais na América Latina e no Caribe. *Educação*, Santa Maria, v. 41, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/18036>>. Acesso em: 2 abr. 2022.

SILVA, Lueli Nogueira Duarte da Silva. *1º Webinário - Fórum em defesa do curso de Pedagogia – GO*, 15 de outubro de 2021. Fórum Estadual de Mobilização e Defesa do Curso de Pedagogia de Goiás. Goiânia. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Mp7ALtTDurQ>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SIQUEIRA, Romilson Martins. *1º Webinário - Fórum em defesa do curso de Pedagogia – GO*, 15 de outubro de 2021. Fórum Estadual de Mobilização e Defesa do Curso de Pedagogia de Goiás. Goiânia. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Mp7ALtTDurQ>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de; AMESTOY, Micheli Bordoli. Políticas de avaliação e os organismos internacionais: uma relação necessária? *Revista Cocar*, Belém, v. 14, n. 28, jan./abr. 2020, p. 824-837. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3152>>. Acesso em: 2 abr. 2022.

WEINER, Lois; COMPTON, Mary. Understanding the aims and assumptions of the World Bank’s report “Great Teachers” for Latin America and the Caribbean. *Critical Education*, v. 7, n. 11, 2016. In: HYPOLITO, Alvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>>. Acesso em: 27 set. 2020.

ZIENTARSKI, Clarice; FREIRE, Perla de Almeida; LIMA, Maria Aires de. A formação de professores em serviço: políticas de alinhamento aos organismos internacionais e à lógica neoliberal. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2160-2174, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8545>>. Acesso em: 19 mar. 2022.

**APÊNDICE 1** - Conselheiros do CNE responsáveis pelo Parecer 02/2015 que fundamenta a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que 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<sup>38</sup>

**- José Fernandes de Lima (presidente da Comissão)**

Possui graduação em Física pela Universidade Federal de Pernambuco (1978), mestrado em Física pela Universidade de São Paulo (1987) e doutorado em Física pela Universidade de São Paulo (1991). É professor emérito da Universidade Federal de Sergipe onde foi chefe do Departamento de Física (1992-1994) e reitor por dois períodos consecutivos (1996-2004). Foi diretor de Programas da CAPES (2004-2006) e secretário de Estado da Educação do Estado de Sergipe (2007-2010). Foi membro do Conselho Nacional de Educação (CNE) e presidiu aquele colegiado no período 2012-2014. É professor titular da Universidade Tiradentes.

**- Luiz Fernandes Dourado (relator)**

Professor titular emérito da UFG, doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997), pós-doutorado em Paris/França na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS, 2010), mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (1990), graduação e licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás (1983). Diretor de Intercâmbio Institucional da Anpae. Foi Membro do Conselho Superior da CAPES (2014/2018), Membro do Conselho Técnico Científico da Capes - ed. Básica (2013/2017), membro do Conselho editorial da Revista Retratos da Escola/CNTE/Esforce, membro do conselho editorial da Revista Educação e Sociedade (Cedes), Revista Horizonte Latino-Americano do Mercosul e da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Membro do Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil (GEA/Flacso). Entre 2012-2016 foi membro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, entre 2014-2016 foi membro do Fórum Nacional de Educação. Foi diretor da Secretaria de Educação Básica do MEC. Foi coordenador-geral de Estatísticas Especiais do INEP, Foi secretário adjunto da ANPED e diretor de Pesquisa da Anpae. Entre 2007-2014 foi editor da Revista Retratos da Escola/CNTE/Esforce (2007/2014). Tem experiência na área de Educação e sociologia da educação com ênfase em política educacional, envolvendo estudos

---

<sup>38</sup> Fonte: Currículo Lattes.

sobre avaliação, gestão e regulação da educação básica e educação superior. Atualmente é diretor de relações institucionais da Anpae e membro do FNPE.

**- Antonio Carlos Caruso Ronca**

Possui graduação em Pedagogia (1970) e Filosofia (1969), mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1976) e doutorado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1981). Reitor da PUC-SP de 1993 a 2004. Foi membro da Câmara de Educação Básica e da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. Foi presidente do Conselho Nacional de Educação, consultor da Unesco e assessor do Ministério da Educação. Atualmente é professor titular do Programa de Estudos de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

**- Francisco Aparecido Cordão**

Educador, sociólogo e filósofo. Graduado em Filosofia e Pedagogia. Especialista em Educação Profissional, Administração Educacional e Sociologia da Educação. Atuou como conselheiro nos Conselhos de Educação do Município e do Estado de São Paulo e na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). Foi presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, do Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação e da Câmara de Educação Básica do CNE. Representou o Brasil no Mercosul Educacional. Atuou durante mais de trinta anos no Senac de São Paulo, ocupando cargos técnicos e gerenciais. Atualmente é conferencista e diretor da Peabiru Educacional, titular da Cadeira 28 na Academia Paulista de Educação, bem como oficial e comendador da Ordem do Mérito Educativo. Presta serviços educacionais a Sistemas, Organizações e Instituições Educacionais tais como Senac, Sesc e Representação da Unesco no Brasil.

**- Gilberto Gonçalves Garcia**

Possui graduação, mestrado e doutorado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2007). Foi reitor da FAE Centro Universitário (1998-2007), reitor da Universidade São Francisco (2002-2009) e reitor da Universidade Católica de Brasília (2014-2018). Atuou como presidente da Associação Brasileira de Universidades Comunitárias (2007-2009) e presidente do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (2008-2009). Atuou como conselheiro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação de 2010 a 2018. Exerceu a presidência da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de

Educação (CNE) de 2012 a 2014 e presidência do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 2014 a 2016. É professor adjunto do Programa *Stricto Sensu* em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. É membro do Conselho Editorial da Revista de Filosofia Scintilla do Instituto de Filosofia São Boaventura, da FAE - Centro Universitário, além de professor adjunto doutor da Universidade São Francisco. Participa em conselhos e comissões de educação superior em associações brasileiras de educação. Atualmente é reitor da Universidade São Francisco.

**- José Eustáquio Romão**

Graduado em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1970). Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1996). Diretor Fundador do Instituto Paulo Freire do Brasil. Secretário-geral do Conselho Mundial dos Institutos Paulo Freire. Diretor e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado e Mestrado), na Universidade Nove de Julho (Uninove), São Paulo. Coordenador do Grupo de Pesquisas Freirianas em Educação (Grupefrei). Professor visitante nas universidades: Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Ulht), de Portugal; Universidad de la República de Uruguai; Universidad del Cauca, Colômbia e Universidade California de Los Angeles (UCLA), Estados Unidos. Coordenador e professor dos programas de mestrado em Educação, Letras e Psicologia, do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (1999-2006). Coordenador e pesquisador de projetos de redes internacionais de: 1. Educating the Global Citizen: Globalization, Educational Reform and the Politics of Equity and Inclusion; 2. Supporting International Networking and Cooperation in Educational Research (SINCERe); 3. Rede Ibero-americana de Investigação de Políticas Educativas I (Riaipe I) e 4. Rede Ibero-americana de Investigação em Políticas Educativas (Riaipe III), financiado pela Comissão Europeia. Coordenador do Projeto Editorial Educadores, da Unesco e MEC (Brasil). Tem vasta experiência na gestão escolar: secretário municipal de educação (1983-1988) e secretário municipal de governo (1997-2000) de Juiz de Fora; pró-reitor de Ensino e Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora (1994-1997); coordenador local das Licenciaturas em Tefé, Amazonas (1970 e 1980).

**- Luiz Roberto Alves**

Possui graduação em Letras (Português, Lingüística e Oriental) pela Universidade de São Paulo (1972), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bernardo do Campo (1980) e doutorado em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada)

pela Universidade de São Paulo (1981). Foi professor da educação básica pública por 23 anos. Professor livre-docente na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, campo de Cultura Brasileira. Estudou na Universidade Hebraica de Jerusalém como parte da preparação de mestrado e doutorado. Fez pós-doutorado na Universidade La Sapienza, de Roma e na Universidade de Florença com apoio da Bolsa Erasmus Mundus e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Concluiu em julho de 2016 seu trabalho como membro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (2012-2016) e presidente da Câmara de Educação Básica, entre 2014 e 2016. Líder de pesquisa do PPGA-Metodista, GP sobre Formação de Professores junto ao CNPq e professor titular na Universidade Metodista de São Paulo. Ministra cursos sobre Pesquisa, Didática, Comunicação e Cultura e coordena seminários sobre educação universitária, legislação e políticas educacionais junto ao mestrado em Administração. Tem experiência nas áreas de Administração, Linguagens e Educação, com ênfase em Políticas Públicas, Currículo de Estudos e Culturas Populares Brasileiras, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura, administração e gestão, cidadania, políticas públicas e comunicação social.

**- Malvina Tania Tuttman**

Professora titular da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), instituição da qual foi reitora, eleita por dois mandatos consecutivos, nos períodos de 2004-2008 e 2008-2011; chefe do Departamento de Didática do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCH); diretora da Escola de Educação e pró-Reitora de Extensão. Em janeiro de 2011 assumiu a presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Em 2012 passou a ser membro do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica e membro do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, também da Câmara de Educação Básica. Foi presidente do Conselho de Estadual de Educação do Rio de Janeiro, eleita, por dois mandatos: 2017-2019/2019-2020. Possui ampla experiência na docência e na gestão, desenvolvendo pesquisas, trabalhos de extensão e demais produções acadêmicas nas áreas de currículo, extensão universitária, cotidiano na educação, metodologias participativas, planejamento, avaliação e formação docente. Exerceu outros cargos de assessoramento, coordenação e direção junto a entidades representativas da educação básica e superior, nos âmbitos nacional e internacional. Graduada em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (1976), mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1981) e doutora em Educação pela Universidade Federal

Fluminense (2004). Iniciou sua carreira como professora do ensino fundamental da rede pública do município do Rio de Janeiro, em 1969.

**- Márcia Angela da Silva Aguiar**

Graduada em Pedagogia (licenciatura e bacharelato) pela Universidade Federal de Pernambuco, mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2000). Professora titular da Universidade Federal de Pernambuco atua no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Curso de Pedagogia (campus Recife) e coordena o Observatório de Política e Gestão da Educação (Observa). Integra a Linha de Pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação e é líder do grupo de pesquisa Políticas Públicas. Realizou estágio de pós-doutoramento na Universidade Federal de Goiás, junto ao grupo de pesquisa Nedesc. Foi diretora do Departamento de Educação da Universidade Católica de Pernambuco (Unicap), professora da Educação Básica e Diretora de Planejamento da Secretaria de Educação de Pernambuco. Foi presidenta da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope - 2002-2004), Coordenadora do Grupo de Trabalho “Estado e Política Educacional” (Anped GT05 - 1992-1993; 2001-2004), vice-presidenta (1993/1995) e presidenta (2005/2009) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (1992-1993). Foi presidenta da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (2011/2013). Foi conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (2014-2018). Coordenou a Comissão de Especialistas de Pedagogia e várias Comissões de Avaliação de Cursos da SESu/MEC. Atualmente é diretora de cooperação internacional da Anpae e integra as seguintes redes de pesquisadores: Rede de Cooperação Científico-Acadêmica de Educação Superior (REDE CAES), Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos em Política Educativa (RelePe), Fórum de Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (FORGES).

**- Raimundo Moacir Mendes Feitosa**

Possui graduação em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Maranhão (1978) e mestrado em Planejamento do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Pará (2000). Atualmente é professor assistente V da Universidade Federal do Maranhão. Tem experiência na área de Economia, com ênfase em Economia Regional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, ajustes nacionais e regionais, orçamento público, finanças públicas, espaço, território, planejamento e gestão educacional, economia da educação, meio

ambiente e responsabilidade social. Foi assessor e consultor técnico da Prefeitura Municipal de Rosário na área de Educação; foi assessor especial do Prefeito Municipal de São Luís, Edvaldo Holanda Braga Júnior, na área tribuária e educacional. Foi secretário municipal de Urbanismo da Prefeitura de São Luís, de janeiro de 1997 a abril de 2002. Foi secretário municipal de Educação de São Luís de abril de 2002 a junho de 2008; de janeiro de 2009 a março de 2010.

**- Sérgio Roberto Kieling Franco**

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1985), graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição (1985), mestrado em Educação (1990) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2000). É professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professor dos programas de Pós-graduação em Educação e em Informática na Educação. É coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Foi membro do Conselho Nacional de Educação (CNE) e vice-presidente da Câmara de Educação Superior deste Conselho. Foi presidente da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) do Ministério da Educação e presidente da Associação Universidade em Rede (Unirede). Foi pró-reitor de Graduação da UFRGS, secretário de educação a Distância da UFRGS, diretor da Faculdade de Educação da UFRGS; diretor do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da UFRGS. Exerceu o cargo de diretor de Políticas de Educação a Distância do Ministério da Educação.

**APÊNDICE 2** - Conselheiros do CNE responsáveis pelo Parecer do Conselho Pleno do CNE nº 15/2017 que fundamenta a Resolução CNE 02/2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica

**- Antonio Cesar Russi Callegari (presidente)**

Sociólogo, pós-graduado em Sociologia e Política. Atua na área de gestão de políticas, programas e instituições públicas e não governamentais nos setores de educação, cultura, ciência e tecnologia, com consultoria e assessoria educacional. É pesquisador em financiamento da educação, presidente do Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada (IBSA) e palestrante. Membro do Conselho Nacional de Educação (2004-2018). No CNE, presidiu a Comissão de Elaboração da Base Nacional Comum Curricular, foi presidente da Câmara de Educação Básica por dois mandatos e foi autor de várias Resoluções, Pareceres e Diretrizes, entre elas: ensino fundamental, educação infantil, carreira do magistério, custo aluno Iualidade (CAQi), sociologia e filosofia no ensino médio. Secretário municipal de Educação de São Paulo (2013/2014). Coordenador da Câmara Temática de Educação da Região Metropolitana de São Paulo (2013/2015). Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação, responsável pela construção do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e pelas propostas do MEC contempladas na Lei do Plano Nacional de Educação (2012). Membro do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb no âmbito da União (2010/2011 e atual). Membro do Comitê Nacional de Políticas de Educação Básica (2007/2010). Diretor de Operações do Serviço Social da Indústria de São Paulo (2010/2011). Membro do Conselho de Governança do Movimento Todos pela Educação (2009/2012 e atual). Secretário municipal de Educação Cultura Ciência e Tecnologia de Taboão da Serra-SP (2005/2009), onde criou o Programa de Interação Família Escola premiado pela ONU. Coordenador do escritório de representação do Ministério da Ciência e Tecnologia no Estado de São Paulo (2003/2006). Secretário Executivo do Ministério da Ciência e Tecnologia (2003/2004). Diretor da Faculdade SESI-SP de Educação (2015-2017). Presidente do Conselho de Administração da Finep (2003/2004). Diretor do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação da UniFMU (2003). Deputado Estadual em São Paulo (1995/2003)<sup>39</sup>.

---

<sup>39</sup> Disponível em: <[http://cesarcallegari.com.br/wp-content/uploads/2020/11/curriculo\\_integral.pdf](http://cesarcallegari.com.br/wp-content/uploads/2020/11/curriculo_integral.pdf)>. Acesso em: 14 jun. 2022.

**- Joaquim José Soares Neto (relator)**

Professor titular da Universidade de Brasília, realizou a graduação e o mestrado na Universidade de Brasília, doutorado na Aarhus University (Dinamarca) e pós-doutorado no California Institute of Technology (Caltech), nos Estados Unidos. Trabalha em pesquisa na área de Avaliação da Educação Superior e da Educação Básica por mais de 18 anos. Foi presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); é conselheiro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE); e é presidente da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave). Foi Relator no Conselho Nacional de Educação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Atualmente, atua no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (Ceam/UnB) e no no Pólo do Instituto de Física do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física, ambos da Universidade de Brasília<sup>40</sup>.

**- José Francisco Soares (relator)**

Doutor em Estatística pela University of Wisconsin - Madison e pós-doutor em Educação pela University of Michigan - Ann Arbor. É professor emérito da Universidade Federal de Minas Gerais. Foi o primeiro presidente eleito da Associação Brasileira de Avaliação que em 2011 o escolheu para a homenagem especial. Em 2012 recebeu o prêmio Bunge pelas suas contribuições na área de avaliação educacional. Foi presidente do Inep de fevereiro de 2014 a fevereiro de 2016. Foi membro do Conselho Nacional de Educação por seis anos, onde foi um dos relatores da Base Nacional Comum Curricular. Participou do Conselho Técnico do Instituto Nacional de Evaluacion Educativa do México e foi consultor do BID e da OECD e Unesco para questões de avaliação educacional. Sua atuação acadêmica está concentrada no estudo de medidas de resultados educacionais, cálculo e explicação do efeito das escolas de ensino básico e indicadores de desigualdades educacionais<sup>41</sup>.

**- Alessio Costa Lima**

Bacharel em Administração de Empresas pela Universidade Estadual do Ceará (1993), licenciado pleno através do Curso de Formação de Professores de Disciplina de 2º Grau pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (1996), especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará (1997), mestre em Políticas Públicas pela UECE (2007).

---

<sup>40</sup> Fonte: Currículo Lattes.

<sup>41</sup> Fonte: Currículo Lattes.

Professor auxiliar do Curso de Administração da Universidade Estadual Vale do Acaraú desde 1998. Diretor do Centro Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 16 - Iguatu) no período de 1996 a 2003. Atualmente (desde 2003) é orientador da Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará - Seduc<sup>42</sup>.

**- Antonio Carbonari Netto**

Graduado em Matemática (Licenciatura) pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1973), especialista em Educação Matemática - USF/CAPES-1979, mestre em Educação, Administração e Comunicação pela Universidade São Marcos (2005) e Master of Educational Administration - Wisconsin International University (2000). Atualmente é professor titular e reitor do Centro Universitário Anhanguera, diretor do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Educação Superior do Estado de São Paulo, membro dos conselhos editoriais das revistas de Ciências Gerenciais e de Educação do Centro Universitário Anhanguera - UNIFIAN. Tem experiência na área de administração, com ênfase em gestão acadêmica e administração estratégica. É diretor-presidente da Anhanguera Educacional S.A., entidade mantenedora de instituições de ensino superior<sup>43</sup>.

**- Antonio de Araujo Freitas Junior**

Pró-reitor de Ensino, Pesquisa e Pós-graduação da Fundação Getulio Vargas, ex-presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional e Educação (CES/CNE) e membro do CNE/CES por dois mandatos de 4 anos. Diretor de Integração Acadêmica da FGV. Membro da Academia Brasileira de Educação (ABE). Membro da Academia Brasileira de Ciência da Administração (ABCA). Ex-presidente e conselheiro do Consejo Latinoamericano de Escuela de Administración (CLADEA). Diretor técnico da Sociedade Nacional de Agricultura (SNA). Presidente do Education Quality Accreditation Agency (EQUAA). Ex-conselheiro da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro (FAETEC). Membro do Conselho Editorial da Revista ANGRAD. Ex-diretor Executivo do Instituto de Desenvolvimento Educacional da Fundação Getulio Vargas, responsável pela Central de Qualidade e pelo Programa de Certificação. Ex-presidente da Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD). Ex-diretor da Associação Nacional de Programas de Pós-graduação em Administração (ANPAD). World Academy of Art & Science - Fellow (2019) e

---

<sup>42</sup> Fonte: Currículo Lattes.

<sup>43</sup> Fonte: Currículo Lattes.

membro do Central and East European Management Development Association (CEEMAN) Board. Possui graduação em Engenharia Civil pela Escola Politécnica de Pernambuco (1971), Mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1976). Industrial Engineer pela Syracuse University (1980). PhD pela North Carolina State University (1982). Pós-doutorado pela University of Michigan (1990). Temas de interesse atual: Gestão do Ensino Superior<sup>44</sup>.

**- Arthur Roquete de Macedo**

Médico, mestre e doutor em ciências pela Unesp e pós-doutor pela Universidade da Califórnia. Professor livre docente, professor titular e professor emérito e ex-reitor e vice-reitor da Unesp. Foi membro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE). É Chanceler-São Paulo na Laureate International Universities, membro da Academia Brasileira de Educação e da Comissão e Monitoramento de Escolas Médicas (Camen)<sup>45</sup>.

**- Aurina Oliveira Santana**

Foi aluna da Escola Técnica Federal da Bahia, hoje Instituto Federal, de 1971 a 1973, e estagiária em 1974. Natural de Salvador, assumiu como docente a partir de 1975. Foi eleita diretora do Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) da Bahia por três vezes consecutivas. Desde 2006, é reitora da instituição onde estudou, sendo a primeira mulher negra a assumir essa função. Reconhecida pela comunidade do Instituto Federal da Bahia, foi reeleita para o cargo pelo período de 2010-2014 com mais de 70% dos votos. Graduiu-se em licenciatura em administração de sistema educacional pela Universidade do Estado da Bahia, em 1978, atuou como professora de primeiro e segundo graus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia e coordenadora do curso de eletrotécnica. Liderança natural em todos os campi do instituto, com personalidade integradora, congrega todos os segmentos da instituição, que em sua gestão abriu seis novos campi. Destaca-se pelo apoio conquistado em todas as esferas da administração pública municipal, estadual e federal, apoio este que levou o Instituto Federal da Bahia a se destacar nacionalmente. Aurina faz parte, ainda, do Conselho Superior do Centro de Educação Federal Tecnológico, além de ser

---

<sup>44</sup> Fonte: Currículo Lattes.

<sup>45</sup> Disponível em: <<https://abmes.org.br/agraciados>>. Acesso em: 14 jun. 2022.

conselheira do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac)<sup>46</sup>.

#### **- Eduardo Deschamps**

Possui graduação em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Santa Catarina (1987), mestrado em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Santa Catarina (1990) e doutorado em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Santa Catarina (1999). É professor titular da Universidade Regional de Blumenau - FURB, onde ocupou entre outubro de 2006 e outubro de 2010 o cargo de reitor e presidente da Fundação. Além disso é docente avaliador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, membro fundador da Fundação Fritz Müller e conselheiro da Associação Empresarial de Blumenau - ACIB. Foi membro do Conselho de Desenvolvimento Regional de Blumenau entre 2006 e 2010, membro do Conselho de Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina - DESENVESC entre 2007 e 2009, Diretor do Instituto de Pesquisas Tecnológicas de Blumenau entre 2004 e 2005 e entre 1999 e 2002. Também ocupou o cargo de Chefe do Departamento de Engenharia Elétrica e Coordenador do Colegiado de Curso de Engenharia Elétrica da Universidade Regional de Blumenau. Possui experiência na área de Engenharia Elétrica, com ênfase em Eletrônica Industrial, Empreendedorismo na Engenharia e Gestão na Educação Superior<sup>47</sup>.

#### **- Francisco César de Sá Barreto**

Bacharel em Física (UFMG, 1965). Mestre em Física (University of Pittsburgh, USA, 1969). PhD em Física (University of Pittsburgh, USA, 1971). Professor titular (aposentado) da UFMG. Professor emérito da UFMG. Pró-reitor de Pesquisa da UFMG (1991/1994). Reitor da UFMG (1998/2002). Secretário de Educação Superior, MEC (2002). Professor Honoris Causa da Universidade do Norte do Paraná (2004). Diretor-presidente do BH-TEC - Parque Tecnológico de Belo Horizonte (2009/2010). Presidente da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (03/2015-03/2016). Pesquisador 1A do CNPq (1978/2004). Pesquisador visitante nacional sênior da Capes na Universidade Federal de São João del Rei (01/2011 -01/2015). Presidente da Sociedade Brasileira de Física (1993/1997). Presidente da Comissão do Plano Nacional de Pós-Graduação-2005/2010. Presidente da Comissão do Plano Nacional de Pós-Graduação-2011/2020. Membro: Academia Brasileira de

---

<sup>46</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7705-perfil-professores-pdf&category\\_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7705-perfil-professores-pdf&category_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: dia mês. ano.

<sup>47</sup> Fonte: Currículo Lattes.

Ciências (desde 1993), Conselho Nacional de Educação (2000/2004 e 2016-2020), Conselho Superior da CAPES (1995/1997, 2002/2004 e 2005/2007), Comitê Assessor de Física do CNPq (1975/1977, 1980/1981, 1990/1993-Presidente), Conselho Consultivo da Finep (2003/2004), Conecit-MG (2007/2010), Conselho da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (1987/1991, 1998/2001). Professor Visitante: Freiburg Universität., Alemanha (1975), Institut J. Stefan, Eslovênia (1983), Harvard University, USA (1998), University of Houston, USA (1993)<sup>48</sup>.

#### **- Gersem José dos Santos Luciano**

Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas (1995), mestrado (2006) e doutorado em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (2011). Atualmente é professor associado no Departamento de Educação Escolar Indígena da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Foi conselheiro no Conselho Nacional de Educação (2006/2008 e 2016/2020). Foi secretário municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira/AM (1997-1999). Foi presidente do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas/CINEP. Foi coordenador-geral de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação (2007-2011). Tem experiência na área de educação, com ênfase em política educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação escolar indígena, educação indígena, movimento indígena, direitos indígenas e educação e diversidade<sup>49</sup>.

#### **- Gilberto Gonçalves Garcia**

Possui graduação, mestrado e doutorado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2007). Foi reitor da FAE Centro Universitário (1998-2007), reitor da Universidade São Francisco (2002-2009) e reitor da Universidade Católica de Brasília (2014-2018). Atuou como presidente da Associação Brasileira de Universidades Comunitárias (2007-2009) e presidente do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (2008-2009). Atuou como conselheiro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação de 2010 a 2018. Exerceu a presidência da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2012 a 2014 e presidência do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 2014 a 2016. É professor adjunto do Programa *Stricto Sensu* em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. É membro do Conselho Editorial da Revista de Filosofia Scintilla do Instituto de Filosofia São Boaventura, da FAE - Centro Universitário,

---

<sup>48</sup> Fonte: Currículo Lattes.

<sup>49</sup> Fonte: Currículo Lattes.

além de professor adjunto doutor da Universidade São Francisco. Participa em conselhos e comissões de educação superior em associações brasileiras de educação. Atualmente é reitor da Universidade São Francisco<sup>50</sup>.

**- Ivan Cláudio Pereira Siqueira**

Doutor em Letras pela FFLCH/USP. Especialista em Música e História da Arte pela Berklee College of Music - EUA. Graduado em Letras pela Unesp (Português e Inglês). Membro do Conselho Nacional de Educação (2015-2020). Vice-presidente da Câmara de Educação Básica do CNE (2016-2018). Presidente da Câmara de Educação Básica do CNE (2018-2020). Presidente interino do CNE (Jul/Ago 2020). Representante brasileiro no Mercosul Educacional (2016-2021). Conselheiro no Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (2019-2020). Áreas de atuação: ciência da informação, educação, língua inglesa, cultura afro-brasileira & artes (música, literatura, HQ), Professor na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Professor visitante na Kyoto University of Foreign Studies (Japão), 2014-2015<sup>51</sup>.

**- José Loureiro Lopes**

Doutor em Educação pela PUC/SP. Pós-doutor em Educação pela Westfälische Wilhelms Universität Münster - Alemanha. Mestre em Filosofia pela Universidade Gregoriana de Roma. Mestre em Teologia pela Universidade Gregoriana de Roma. Sócio-fundador dos Institutos Paraibanos de Educação (IPÊ). Secretário de Educação do Estado da Paraíba e presidente do Conselho Estadual de Educação (1984-1987). Pró-reitor da Universidade Federal da Paraíba (1988-1992). Reitor do Centro Universitário de João Pessoa-UNIPÊ (2006-2011)<sup>52</sup>.

**- Luiz Roberto Liza Curi**

Sociólogo e doutor em Economia pela Unicamp. É conselheiro do Conselho Nacional de Educação, desde 2016, tendo sido reconduzido em 2020. Foi presidente da Câmara de Educação Superior por dois mandatos, de agosto de 2016 a agosto de 2018 e presidente do Conselho Nacional de Educação de outubro de 2018 a julho de 2020. É membro do Conselho Superior da Capes e da Comissão de Acompanhamento do Plano Nacional de Pós-Graduação, PNPG/CAPES. Foi membro do Conselho do Iphan até 2019. No âmbito do Ministério da

---

<sup>50</sup> Fonte: Currículo Lattes.

<sup>51</sup> Fonte: Currículo Lattes.

<sup>52</sup> Fonte: Currículo Lattes.

Ciência, Tecnologia e Inovação, é Analista de Desenvolvimento Científico e Tecnológico Sênior III, aposentado, do CNPq. Foi, ainda no CNPq, chefe de gabinete adjunto e substituto e chefe da assessoria especial do presidente, foi diretor da Revista Brasileira de Tecnologia e secretário executivo do Programa Avaliação e Perspectivas em Ciência e Tecnologia, tendo participado da organização de projetos estruturantes de ciência e pesquisa no país. No Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, CGEE, foi chefe de gabinete e assessor especial do presidente, responsável por programas de formação de recursos humanos em ciência, tecnologia e inovação. No CNPEM, Centro Nacional de Pesquisa em Energia e Materiais, participou do programa Ciência que trata da criação de projeto de formação graduada de recursos humanos de alta qualificação vinculado à Ciência, Tecnologia e Inovação. No Ministério da Educação foi presidente do Inep e diretor-geral de Políticas de Educação Superior, onde foi responsável pela proposta de regulamentação da LDB, no âmbito da avaliação, regulação e supervisão da Educação Superior e responsável pelo processo avaliativo e regulatório das instituições de educação superior. Foi membro do Comitê de Avaliação da OEA e responsável pela representação brasileira no Comitê Mercosul de Educação Superior. No governo do estado de São Paulo foi membro do Conselho Superior da Unicamp, diretor-geral de Ciência e Tecnologia da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico e chefe da Cooperação Internacional em Ciência e Tecnologia, da Secretaria de Cooperação Internacional do Estado de São Paulo. Na Prefeitura de Campinas, SP, ocupou o cargo de secretário de Cultura, presidente do Conselho do Patrimônio Histórico Artístico e Cultural e presidente da Companhia do Polo de Alta Tecnologia de Campinas, CIATEC<sup>53</sup>.

**- Malvina Tania Tuttman**

Professora titular da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), instituição da qual foi reitora, eleita por dois mandatos consecutivos, nos períodos de 2004-2008 e 2008-2011; chefe do Departamento de Didática do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCH); diretora da Escola de Educação e pró-Reitora de Extensão. Em janeiro de 2011 assumiu a presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Em 2012 passou a ser membro do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica e membro do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, também da Câmara de Educação Básica. Foi presidente do Conselho de Estadual de Educação do Rio de

---

<sup>53</sup> Fonte: Currículo Lattes.

Janeiro, eleita, por dois mandatos: 2017-2019/2019-2020. Possui ampla experiência na docência e na gestão, desenvolvendo pesquisas, trabalhos de extensão e demais produções acadêmicas nas áreas de currículo, extensão universitária, cotidiano na educação, metodologias participativas, planejamento, avaliação e formação docente. Exerceu outros cargos de assessoramento, coordenação e direção junto a entidades representativas da educação básica e superior, nos âmbitos nacional e internacional. Graduada em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (1976), mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1981) e doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2004). Iniciou sua carreira como professora do ensino fundamental da rede pública do município do Rio de Janeiro, em 1969<sup>54</sup>.

**- Márcia Angela da Silva Aguiar**

Graduada em Pedagogia (licenciatura e bacharelato) pela Universidade Federal de Pernambuco, mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2000). Professora titular da Universidade Federal de Pernambuco atua no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Curso de Pedagogia (campus Recife) e coordena o Observatório de Política e Gestão da Educação (Observa). Integra a Linha de Pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação e é líder do grupo de pesquisa Políticas Públicas. Realizou estágio de pós-doutoramento na Universidade Federal de Goiás, junto ao grupo de pesquisa Nedesc. Foi diretora do Departamento de Educação da Universidade Católica de Pernambuco (Unicap), professora da Educação Básica e Diretora de Planejamento da Secretaria de Educação de Pernambuco. Foi presidenta da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope - 2002-2004), Coordenadora do Grupo de Trabalho “Estado e Política Educacional” (Anped GT05 - 1992-1993; 2001-2004), vice-presidenta (1993/1995) e presidenta (2005/2009) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (1992-1993). Foi presidenta da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (2011/2013). Foi conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (2014-2018). Coordenou a Comissão de Especialistas de Pedagogia e várias Comissões de Avaliação de Cursos da SESu/MEC. Atualmente é diretora de cooperação internacional da Anpae e integra as seguintes redes de pesquisadores: Rede de Cooperação Científico-Acadêmica de Educação Superior (REDE CAES), Red Latinoamericana de Estudios

---

<sup>54</sup> Fonte: Currículo Lattes.

Epistemológicos em Política Educativa (RelePe), Fórum de Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (FORGES)<sup>55</sup>.

**- Maurício Eliseu Costa Romão**

Master e Ph.D. em economia pela Universidade de Illinois, nos Estados Unidos, sendo autor de livros e de publicações em periódicos nacionais e internacionais. Presidiu a Associação Nacional de Centros de Pós-graduação em Economia (Anpec) e foi diretor da Sociedade Brasileira de Econometria. Atuou como consultor da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), membro da Comissão de Especialistas de Economia do Ministério da Educação e pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), bem como membro do Comitê Assessor de Economia desse órgão. Frequentou, como Visiting Scholar, a Universidade de Illinois, a Universidade Colleege-London e a Universidade de Harvard. Foi, ainda, secretário de Administração e Reforma do estado do Governo de Pernambuco, secretário-adjunto de Planejamento da Prefeitura do Recife, diretor de Administração de Incentivos (Finor) da Sudene, consultor do Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA) – órgão pertencente à Organização dos Estados Americanos (OEA) – e coordenador do Projeto Iniciativa pelo Nordeste, apoiado pelo Banco Mundial<sup>56</sup>.

**- Nilma Santos Fontanive**

Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1964), mestrado (1974) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2009). Foi professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro de 1973 a 1995. Atualmente é coordenadora do Centro de Avaliação da Fundação Cesgranrio. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação da educação básica, capacitação de professores em avaliação, SAEB/Prova Brasil e escalas de proficiências. Membro do Conselho Nacional de Educação de 2016 a 2020 e vice-presidente da Câmara de Educação Básica de 2018 a 2020<sup>57</sup>.

---

<sup>55</sup> Fonte: Currículo Lattes.

<sup>56</sup> Disponível em: <<https://mauricioromao.blog.br/sobre/>>. Acesso em: 14 jun. 2022.

<sup>57</sup> Fonte: Currículo Lattes.

**- Paulo Monteiro Vieira Braga Barone**

Graduado em Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1986) e em Engenharia Elétrica pela mesma Universidade (1985). Mestre (1989) e doutor em Física pela Universidade Estadual de Campinas (1996). Professor associado da Universidade Federal de Juiz de Fora (desde 1986). Pesquisador na área de Física, especialista em Estrutura Eletrônica de Moléculas Bioativas e de Nanodispositivos. Conselheiro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (2004-2012, 2014-2018), foi Presidente da Câmara (2008-2010). Tem experiência na gestão e avaliação educacionais e outros temas em Educação Superior<sup>58</sup>.

**- Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti**

Diretor de Operações da Confederação Nacional da Indústria, economista e professor da Universidade Estadual de Feira de Santana. Presidente do Conselho Consultivo da Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores. Secretário de Ciência, Tecnologia e Inovação do Governo do Estado da Bahia, 2003-2006, tendo presidido o Conselho Nacional de Secretários para assuntos de Ciência, Tecnologia e Inovação, CONSECTI, 2005-2006. Tem experiência na área de economia, com ênfase em mudança tecnológica<sup>59</sup>.

**- Rossieli Soares da Silva**

Possui mestrado em Gestão e Avaliação Educacional pela Universidade Federal de Juiz de Fora e graduação em Direito pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). Atual secretário de Educação do Estado de São Paulo. Foi ministro da Educação (abril a dezembro/2018). Exerceu o cargo de secretário de Educação Básica do Ministério da Educação e conselheiro do Conselho Nacional de Educação. Foi secretário de Estado da Educação do Governo do Amazonas e presidente do Conselho Estadual de Educação do Amazonas. Foi vice-presidente do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação e secretário executivo de Gestão da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas. Participou ativamente da reformulação do Novo Ensino Médio, sancionada em fevereiro de 2017. Como ministro da Educação, homologou a etapa do Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em dezembro de 2018 e foi secretário executivo do comitê gestor das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, homologada em dezembro de 2017. Tem experiência na área de

---

<sup>58</sup> Fonte: Currículo Lattes.

<sup>59</sup> Fonte: Currículo Lattes.

Educação, com ênfase em avaliação de sistemas, instituições, planos e programas educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação e educação<sup>60</sup>.

**- Suely Melo de Castro Menezes**

Pedagoga com habilitação para Administração Escolar e Orientação Educacional pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Desenvolvimento Regional pela Unita. Diretora da Confederação Nacional de Escolas Particulares de Ensino. Conselheira do Conselho Nacional de Educação (2016-2024). Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (2020-2021). Membro da Comissão de Estudos das Relações Étnico-Raciais (CEB/CNE). Presidente da Comissão de Educação Especial (CNE). Presidente do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (1999, 2015 e 2016). Membro do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do Pará - SINEPE de 1996 a 2018 (membro e presidência nos períodos 2015-2017). Conselho Estadual de Educação - CEE-PA, Belém-Pará - 1991-2018 (membro e presidência nos períodos 1999/2000/2001/2002/2011/2018). Vice-presidente da Fundação Ipiranga (2007-2021)<sup>61</sup>.

**- Yugo Okida**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Ibirapuera (1978), graduação em Medicina pela Universidade Federal de São Paulo (1975), doutorado em Ciências (Depto. de Otorrinolaringologia - Distúrbios da Fala) pela Unifesp (2012), Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana (Fonoaudiologia) pela Universidade Federal de São Paulo (1997). Atualmente é vice-reitor de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Paulista. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: fonoaudiologia e saúde pública: medicina e educação. Foi membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo durante 9 anos, membro do Conselho Federal de Educação durante 6 anos e membro do Conselho Nacional de Educação por 6 anos (Câmara de Educação Superior). Foi autor de diversas Indicações e centenas de pareceres nos referidos Conselhos de Educação. Participou de comissões para elaboração de estudos sobre variados temas educacionais, bem como na elaboração do regimento do novo Conselho Nacional de Educação<sup>62</sup>.

---

<sup>60</sup> Fonte: Currículo Lattes.

<sup>61</sup> Fonte: Currículo Lattes.

<sup>62</sup> Fonte: Currículo Lattes.

**APÊNDICE 3** - Conselheiros do CNE responsáveis pelo Parecer 22/2019 que fundamenta a Resolução CNE 02/2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)

**- Maria Helena Guimarães de Castro (presidente)**

Socióloga e mestre em Ciência Política pela UNICAMP, é professora aposentada desta Universidade/IFCH onde atuou também como pesquisadora do Núcleo do Estudos de Políticas Públicas/NEPP. Foi secretária executiva do Ministério da Educação. Foi conselheira titular do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (2010-2016) e diretora executiva da Fundação SEADE de São Paulo até 16 de maio de 2016. No Governo do Estado de São Paulo atuou, de 2007 a abril de 2009, como secretária de Educação. Foi também secretária de Assistência e Desenvolvimento Social e secretária de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico deste mesmo estado. Possui experiência e trabalhos na área de Ciência Política, com ênfase em Políticas Públicas principalmente nos temas: Educação no Brasil, Política Social, Avaliação, Políticas Públicas e Educação - estudos internacionais comparados. É membro do Comitê Científico da Associação Brasileira de Avaliação Educacional. Foi membro do Comitê Técnico do “Todos pela Educação”, do Conselho Curador da Fundação Ioschpe, da Associação Parceiros da Educação; do Instituto Natura; do Instituto Braudel; do Conselho da Fundação Padre Anchieta e presidente do Conselho da Fundação BUNGE. Participou do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular. Participou também de vários comitês internacionais ligados à educação na Unesco e na OCDE. É membro da Academia Brasileira de Educação deste 2005 e da Academia Paulista de Educação desde 2015. Foi agraciada com diversos títulos e medalhas nacionais, destacando-se a Medalha de Comendador da Ordem Nacional do Mérito Nacional do Mérito Científico, o Prêmio Fernando Azevedo da Academia Brasileira de Educação - Educador do Ano 2000 e a Medalha da Ordem do Mérito Educativo da Presidência da República. Publicou vários artigos, capítulos de livros e pesquisas sobre Educação e Política Social no Brasil e participou como palestrante e debatedora em congressos nacionais e internacionais. No período de 1995 a 2002, no Ministério da Educação no Governo Fernando Henrique Cardoso, presidiu o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/INEP, a Secretaria Nacional de Educação Superior e a Secretaria Executiva do Ministério da Educação. Foi também, de 1993

a 1995, secretária municipal de Educação de Campinas, SP e presidente da Undime, em maio de 2016<sup>63</sup>.

**- Mozart Neves Ramos (relator)**

Possui graduação em Engenharia Química pela Universidade Federal de Pernambuco (1977), doutorado em Química pela Universidade Estadual de Campinas (1982) e pós-doutorado em Química pela Politécnica de Milão - Itália (1987-1988). Foi professor da UFPE de 1977 a 2013. Foi pró-reitor Acadêmico da UFPE (1992-1995) e presidiu o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (1993). Foi reitor da Universidade Federal de Pernambuco (1996-1999 e 2000-2003) e presidiu a Andifes (2002-2003). Foi secretário de Educação de Pernambuco (2003-2006) e presidiu o Consed (2006). Foi presidente executivo do Todos Pela Educação (2007-2010) e membro do Conselho Nacional de Educação (2005-2014). É autor dos livros Sem educação não haverá futuro (2018), Educação brasileira: uma agenda inadiável (2015) e Educação Sustentável (2006), coautor do livro A Urgência da Educação (2011). Em 2008, foi eleito pela Revista Época como uma das 100 pessoas mais influentes do Brasil. Foi agraciado com as seguintes comendas: Personalidade das Artes, Ciências e Letras da França em 2006, Educador Internacional do Ano - IBC Cambridge (2005), Cavaleiro da Ordem do Mérito da República Italiana (2002). Foi diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna (2014-2019). Professor emérito da UFPE (2019). Atualmente é membro do Conselho Nacional de Educação (2018-2022) e titular da Cátedra Sérgio Henrique Ferreira do Instituto de Estudos Avançados da USP - Ribeirão Preto (2020)<sup>64</sup>.

**- Alessio Costa Lima**

Bacharel em Administração de Empresas pela Universidade Estadual do Ceará (1993), licenciado pleno através do Curso de Formação de Professores de Disciplina de 2º Grau pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (1996), especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará (1997), mestre em Políticas Públicas pela UECE (2007). Professor auxiliar do Curso de Administração da Universidade Estadual Vale do Acaraú desde 1998. Diretor do Centro Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 16 - Iguatu) no período de 1996 a 2003. Atualmente (desde 2003) é orientador da Célula de

---

<sup>63</sup> Fonte: Currículo Lattes.

<sup>64</sup> Fonte: Currículo Lattes.

Pesquisa e Avaliação Educacional da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará - Seduc<sup>65</sup>.

**- Antonio de Araujo Freitas Júnior**

Pró-reitor de Ensino, Pesquisa e Pós-graduação da Fundação Getulio Vargas, ex-presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional e Educação (CES/CNE) e membro do CNE/CES por dois mandatos de 4 anos. Diretor de Integração Acadêmica da FGV. Membro da Academia Brasileira de Educação (ABE). Membro da Academia Brasileira de Ciência da Administração (ABCA). Ex-presidente e conselheiro do Consejo Latinoamericano de Escuela de Administración (CLADEA). Diretor técnico da Sociedade Nacional de Agricultura (SNA). Presidente do Education Quality Accreditation Agency (EQUAA). Ex-conselheiro da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro (FAETEC). Membro do Conselho Editorial da Revista ANGRAD. Ex-diretor executivo do Instituto de Desenvolvimento Educacional da Fundação Getulio Vargas, responsável pela Central de Qualidade e pelo Programa de Certificação. Ex-presidente da Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD). Ex-diretor da Associação Nacional de Programas de Pós-graduação em Administração (ANPAD). World Academy of Art & Science - Fellow (2019) e membro do Central and East European Management Development Association (CEEMAN) Board. Possui graduação em Engenharia Civil pela Escola Politécnica de Pernambuco (1971), Mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1976). Industrial Engineer pela Syracuse University (1980). PhD pela North Carolina State University (1982). Pós-doutorado pela University of Michigan (1990). Temas de interesse atual: gestão do ensino superior<sup>66</sup>.

**- Antonio Carbonari Netto**

Graduado em Matemática (Licenciatura) pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1973), especialista em Educação Matemática - USF/CAPES-1979, mestre em Educação, Administração e Comunicação pela Universidade São Marcos (2005) e Master of Educational Administration - Wisconsin International University (2000). Atualmente é professor titular e reitor do Centro Universitário Anhanguera, diretor do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Educação Superior do Estado de São Paulo, membro dos conselhos editoriais das revistas de Ciências Gerenciais e de Educação do Centro Universitário

---

<sup>65</sup> Fonte: Currículo Lattes.

<sup>66</sup> Fonte: Currículo Lattes.

Anhanguera - UNIFIAN. Tem experiência na área de administração, com ênfase em gestão acadêmica e administração estratégica. É diretor-presidente da Anhanguera Educacional S.A., entidade mantenedora de instituições de ensino superior<sup>67</sup>.

#### **- Aurina Oliveira Santana**

Foi aluna da Escola Técnica Federal da Bahia, hoje Instituto Federal, de 1971 a 1973, e estagiária em 1974. Natural de Salvador, assumiu como docente a partir de 1975. Foi eleita diretora do Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) da Bahia por três vezes consecutivas. Desde 2006, é reitora da instituição onde estudou, sendo a primeira mulher negra a assumir essa função. Reconhecida pela comunidade do Instituto Federal da Bahia, foi reeleita para o cargo pelo período de 2010-2014 com mais de 70% dos votos. Graduiu-se em licenciatura em administração de sistema educacional pela Universidade do Estado da Bahia, em 1978, atuou como professora de primeiro e segundo graus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia e coordenadora do curso de eletrotécnica. Liderança natural em todos os campi do instituto, com personalidade integradora, congrega todos os segmentos da instituição, que em sua gestão abriu seis novos campi. Destaca-se pelo apoio conquistado em todas as esferas da administração pública municipal, estadual e federal, apoio este que levou o Instituto Federal da Bahia a se destacar nacionalmente. Aurina faz parte, ainda, do Conselho Superior do Centro de Educação Federal Tecnológico, além de ser conselheira do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac)<sup>68</sup>.\*\*

#### **- Francisco César de Sá Barreto**

Bacharel em Física (UFMG, 1965). Mestre em Física (University of Pittsburgh, USA, 1969). PhD em Física (University of Pittsburgh, USA, 1971). Professor titular (aposentado) da UFMG. Professor emérito da UFMG. Pró-reitor de Pesquisa da UFMG (1991/1994). Reitor da UFMG (1998/2002). Secretário de Educação Superior, MEC (2002). Professor Honoris Causa da Universidade do Norte do Paraná (2004). Diretor-presidente do BH-TEC - Parque Tecnológico de Belo Horizonte (2009/2010). Presidente da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (03/2015-03/2016). Pesquisador 1A do CNPq (1978/2004). Pesquisador visitante nacional sênior da Capes na Universidade Federal de São

---

<sup>67</sup> Fonte: Currículo Lattes.

<sup>68</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7705-perfil-professores-pdf&category\\_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7705-perfil-professores-pdf&category_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 14 jun. 2022.

João del Rei (01/2011 -01/2015). Presidente da Sociedade Brasileira de Física (1993/1997). Presidente da Comissão do Plano Nacional de Pós-Graduação-2005/2010. Presidente da Comissão do Plano Nacional de Pós-Graduação-2011/2020. Membro: Academia Brasileira de Ciências (desde 1993), Conselho Nacional de Educação (2000/2004 e 2016-2020), Conselho Superior da CAPES (1995/1997, 2002/2004 e 2005/2007), Comitê Assessor de Física do CNPq (1975/1977, 1980/1981, 1990/1993-Presidente), Conselho Consultivo da Finep (2003/2004), Conecit-MG (2007/2010), Conselho da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (1987/1991, 1998/2001). Professor Visitante: Freiburg Universität., Alemanha (1975), Institut J. Stefan, Eslovênia (1983), Harvard University, USA (1998), University of Houston, USA (1993)<sup>69</sup>.

#### **- Ivan Cláudio Pereira Siqueira**

Doutor em Letras pela FFLCH/USP. Especialista em Música e História da Arte pela Berklee College of Music - EUA. Graduado em Letras pela Unesp (Português e Inglês). Membro do Conselho Nacional de Educação (2015-2020). Vice-presidente da Câmara de Educação Básica do CNE (2016-2018). Presidente da Câmara de Educação Básica do CNE (2018-2020). Presidente interino do CNE (Jul/Ago 2020). Representante brasileiro no Mercosul Educacional (2016-2021). Conselheiro no Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (2019-2020). Áreas de atuação: ciência da informação, educação, língua inglesa, cultura afro-brasileira & artes (música, literatura, HQ), Professor na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Professor visitante na Kyoto University of Foreign Studies (Japão), 2014-2015<sup>70</sup>.

#### **- Luiz Roberto Liza Curi**

Sociólogo e doutor em Economia pela Unicamp. É conselheiro do Conselho Nacional de Educação, desde 2016, tendo sido reconduzido em 2020. Foi presidente da Câmara de Educação Superior por dois mandatos, de agosto de 2016 a agosto de 2018 e presidente do Conselho Nacional de Educação de outubro de 2018 a julho de 2020. É membro do Conselho Superior da Capes e da Comissão de Acompanhamento do Plano Nacional de Pós-Graduação, PNPG/CAPES. Foi membro do Conselho do Iphan até 2019. No âmbito do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, é Analista de Desenvolvimento Científico e Tecnológico Sênior III, aposentado, do CNPq. Foi, ainda no CNPq, chefe de gabinete adjunto e substituto e

---

<sup>69</sup> Fonte: Currículo Lattes.

<sup>70</sup> Fonte: Currículo Lattes.

chefe da assessoria especial do presidente, foi diretor da Revista Brasileira de Tecnologia e secretário executivo do Programa Avaliação e Perspectivas em Ciência e Tecnologia, tendo participado da organização de projetos estruturantes de ciência e pesquisa no país. No Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, CGEE, foi chefe de gabinete e assessor especial do presidente, responsável por programas de formação de recursos humanos em ciência, tecnologia e inovação. No CNPEM, Centro Nacional de Pesquisa em Energia e Materiais, participou do programa Ciência que trata da criação de projeto de formação graduada de recursos humanos de alta qualificação vinculado à Ciência, Tecnologia e Inovação. No Ministério da Educação foi presidente do Inep e diretor-geral de Políticas de Educação Superior, onde foi responsável pela proposta de regulamentação da LDB, no âmbito da avaliação, regulação e supervisão da Educação Superior e responsável pelo processo avaliativo e regulatório das instituições de educação superior. Foi membro do Comitê de Avaliação da OEA e responsável pela representação brasileira no Comitê Mercosul de Educação Superior. No governo do estado de São Paulo foi membro do Conselho Superior da Unicamp, diretor-geral de Ciência e Tecnologia da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico e chefe da Cooperação Internacional em Ciência e Tecnologia, da Secretaria de Cooperação Internacional do Estado de São Paulo. Na Prefeitura de Campinas, SP, ocupou o cargo de secretário de Cultura, presidente do Conselho do Patrimônio Histórico Artístico e Cultural e presidente da Companhia do Polo de Alta Tecnologia de Campinas, CIATEC<sup>71</sup>.

#### **- Nilma Santos Fontanive**

Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1964), mestrado (1974) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2009). Foi professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro de 1973 a 1995. Atualmente é coordenadora do Centro de Avaliação da Fundação Cesgranrio. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação da educação básica, capacitação de professores em avaliação, SAEB/Prova Brasil e escalas de proficiências. Membro do Conselho Nacional de Educação de 2016 a 2020 e vice-presidente da Câmara de Educação Básica de 2018 a 2020<sup>72</sup>.

---

<sup>71</sup> Fonte: Currículo Lattes.

<sup>72</sup> Fonte: Currículo Lattes.

**- Suely Melo de Castro Menezes**

Pedagoga com habilitação para Administração Escolar e Orientação Educacional pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestra em Desenvolvimento Regional pela Unita. Diretora da Confederação Nacional de Escolas Particulares de Ensino. Conselheira do Conselho Nacional de Educação (2016-2024). Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (2020-2021). Membro da Comissão de Estudos das Relações Étnico-Raciais (CEB/CNE). Presidente da Comissão de Educação Especial (CNE). Presidente do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (1999, 2015 e 2016). Membro do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do Pará – SINEPE de 1996 a 2018 (membro e presidência nos períodos 2015-2017). Conselho Estadual de Educação - CEE-PA, Belém-Pará - 1991-2018 (membro e presidência nos períodos 1999/2000/2001/2002/2011/2018). Vice-presidente da Fundação Ipiranga (2007-2021)<sup>73</sup>.

---

<sup>73</sup> Fonte: Currículo Lattes.