

AS (NOVAS) DCNs PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: LIMITAÇÕES À PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE

THE (NEW) DCNs FOR THE DEGREE IN PEDAGOGY COURSE: LIMITATIONS TO THE PROMOTION OF EDUCATION FOR SUSTAINABILITY

EL (NUEVO) DCNs PARA EL CURSO DE GRADO EN PEDAGOGÍA: LIMITACIONES A LA PROMOCIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD

Lílian Aquino Oliveira¹
Tânia Suely Azevedo Brasileiro²

RESUMO: Este artigo objetiva apresentar reflexões sobre a política de formação do pedagogo implementada no Brasil a partir da década de 1990 e analisar como a atual proposta estatal de revisão das DCNs para a licenciatura em pedagogia se constitui em instrumento de entrave à educação para sustentabilidade na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. O estudo foi realizado sob o enfoque qualitativo, por meio de pesquisas bibliográfica e documental, apoiado em teóricos que coadunam com pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, dentre os quais: Saviani (202, 2008, 2011, 2016), Morosoni (2009), Veiga (2001), Pereira (2018) e Mazzeu (2011). As conclusões destacam a importância da qualidade da formação docente para a qualidade social da educação e a importância e protagonismo das organizações civis no acompanhamento e controle das ações do Estado e para a proposição de uma pedagogia e uma proposta de formação contra-hegemônica. Indica também que a promoção da educação para a sustentabilidade pressupõe o domínio de conhecimentos científicos generalizados sobre a ciência da educação e a formação humana, considerando as relações entre sustentabilidade e educação, sendo, portanto, equivocada a fragmentação da formação do pedagogo em habilitações técnicas.

Palavras-chave: Formação de professores. Licenciatura em pedagogia. Educação para a sustentabilidade. Pedagogia contra-hegemônica.

ABSTRACT: *This article aims to present reflections on the pedagogue training policy implemented in Brazil since the 1990s and to analyze how the current state proposal for the revision of the DCNs for the degree in pedagogy constitutes an instrument to hinder*

¹ Doutoranda em Educação na Amazônia - Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), Associação Plena em Rede (Educanorte), Polo Santarém/Ufopa, sob a orientação da Prof^a Dr^a Tânia Suely Azevedo Brasileiro. Mestra em Educação. Docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará - Ufopa. Membro do Grupo de pesquisa PRAXIS UFOPA. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9607-7296>. E-mail: lilianaquino0110@gmail.com.

² Pós-doutora em Psicologia, doutora em Educação. Professora Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará - Ufopa. Membro permanente do corpo docente dos Programas de Pós-Graduação: Mestrado em Educação - PPGE, Doutorado em Sociedade, Natureza e Desenvolvimento - PPGSND e Doutorado em Educação na Amazônia (PGEDA), Associação Plena em Rede (Educanorte) e Coordenadora do Polo Santarém/Ufopa. Líder do Grupo de pesquisa PRAXIS UFOPA. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8423-4466>. E-mail: brasileirotania@gmail.com.

education for sustainability in early childhood education and early years of elementary school. The study was carried out under a qualitative approach, through bibliographical and documental research, supported by theorists who are consistent with the assumptions of Historical-Critical Pedagogy, among which: Saviani (202, 2008, 2011, 2016), Morosoni (2009), Veiga (2001), Pereira (2018) e Mazzeu (2011). The conclusions highlight the importance of the quality of teacher training for the social quality of education and the importance and prominence of civil organizations for monitoring and controlling the actions of the State and for proposing a pedagogy and a proposal for counter-hegemonic training. It also indicates that the promotion of education for sustainability presupposes the mastery of generalized scientific knowledge about the science of education and human training, considering the relationship between sustainability and education, therefore, the fragmentation of pedagogue training in technical qualifications is wrong.

Keywords: Teacher training. Degree in Pedagogy. Education for sustainability. Counter-hegemonic pedagogy.

RESUMEN: *Este artículo tiene como objetivo presentar reflexiones sobre la política de formación pedagógica implementada en Brasil desde la década de 1990 y analizar cómo la propuesta estatal actual para la revisión de las DCN para la licenciatura en pedagogía constituye un instrumento para obstaculizar la educación para la sostenibilidad en la educación infantil. y primeros años de la escuela primaria. El estudio se realizó bajo un enfoque cualitativo, a través de una investigación bibliográfica y documental, sustentada por teóricos que son consistentes con los supuestos de la Pedagogía Histórico-Crítica, entre ellos: Saviani (202, 2008, 2011, 2016), Morosoni (2009), Veiga (2001), Pereira (2018) y Mazzeu (2011). Las conclusiones destacan la importancia de la calidad de la formación docente para la calidad social de la educación y la importancia y protagonismo de las organizaciones civiles en el seguimiento y control de la acción del Estado y para proponer una pedagogía y una propuesta de formación contrahegemónica. También indica que la promoción de la educación para la sustentabilidad presupone el dominio del conocimiento científico generalizado sobre la ciencia de la educación y la formación humana, considerando la relación entre sustentabilidad y educación, por lo que la fragmentación de la formación pedagoga en las calificaciones técnicas es errónea.*

Palabras clave: Formación docente. Licenciada en Pedagogía. Educación para la sostenibilidad. Pedagogía contrahegemónica.

Introdução

A formação docente no Brasil passou a adquirir maior relevância e ocupar espaço no debate político nacional ao final da década de 1980 e início da década de 1990, com as mudanças ocorridas no Estado, impulsionadas pelos movimentos sociais em torno da redemocratização do País e da garantia de direitos dos cidadãos, dentre eles, o direito à educação.

O reconhecimento do direito à educação afirmado na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), entre outros documentos nacionais, implica diretamente na questão da formação de professores e das políticas públicas para a área, já que é uma esfera estratégica para a promoção do acesso à educação e para o alcance das metas estabelecidas para o sistema educacional e dos compromissos assumidos pelo Estado-Nação, entre eles, mais recentemente, aqueles que se referem à educação para a sustentabilidade.

Em conformidade com a nova organização da sociedade a partir dos processos de globalização econômica e informacional, para que os países e organizações se mantenham competitivos, é fundamental investir em mão-de-obra altamente qualificada. Os Estados perceberam que os custos sociais, econômicos e políticos de uma subescolarização ou de uma formação precária são demasiadamente altos (LESSARD, 2006). Assim, as reformas educacionais expressam consenso sobre a qualidade docente enquanto importante variável incidente sobre a qualidade da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos em geral.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p. 37), ao escreverem sobre as interposições ao trabalho docente na nova configuração social e produtiva, expõem que na reestruturação educativa de vários países os professores aparecem como agentes inovadores nos processos pedagógicos curriculares e organizacionais.

O cenário edificado a partir da redemocratização do Brasil e abertura nacional aos processos globalizantes impôs que os docentes estivessem bem mais preparados para lidar com novas exigências curriculares e que desenvolvessem “competências e habilidades” profissionais em novas condições de trabalho, tendo, portanto, suas responsabilidades ampliadas: investigador das peculiaridades dos estudantes; participação ativa, cooperativa e reflexiva da equipe docente; participação na elaboração e implementação do projeto pedagógico da escola, dentre outras.

Assim, apesar das expectativas da sociedade quanto ao trabalho docente se limitarem, na maioria das vezes, ao espaço da sala de aula, o contexto de atuação do professor é muito mais amplo e requer articular o sistema escolar ao sistema social, as práticas pedagógicas às práticas político-sociais. É imprescindível aos professores conhecimentos sobre as dimensões socioeconômicas, política e cultural da educação e dos educandos, pela co-responsabilidade tanto na organização quanto na gestão da escola, por meio de sua participação nos processos organizacionais e de tomada de decisões, e nas relações da escola com a comunidade.

Tendo em vista a subordinação da escolarização às exigências da produção e do mercado, o sistema capitalista obriga a escola à formação de um novo modelo de trabalhador com habilidades de comunicação, abstração, visão de conjunto, de integração e de flexibilidade para acompanhar os avanços científico e tecnológico. Daí vem o destaque à educação, especialmente à educação básica, tendo como função primordial desenvolver as novas “competências e habilidades” cognitivas - inteligência instrumentalizadora - e as “competências sociais” necessárias à adaptação do indivíduo ao novo paradigma produtivo.

Ao mesmo tempo, e em decorrência das políticas inclusivas empreendidas no Brasil, sobretudo na primeira década dos anos 2000, o perfil da população atendida pela escola pública sofreu alterações, o que implicou que a formação profissional de professores também passasse a estar atenta às demandas provenientes da diversidade sociopopulacional de modo a promover a educação para a sustentabilidade como paradigma de formação e desenvolvimento humano.

Nesta perspectiva, destaca-se o papel do licenciado em pedagogia, responsável pela docência na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, etapas escolares em que fundamentalmente se faz importante o desenvolvimento de conceitos, princípios e valores que embasem o pensar e o agir sustentáveis enquanto práticas cidadãs.

Conforme Oliveira e Brasileiro (2021, p. 105),

A formação humana para promover o desenvolvimento sustentável e para o “viver sustentável” – ou para a sustentabilidade – tem sido comumente definida como um processo educacional voltado à preparação da humanidade para a tomada de decisões que tenham em conta, em curto, médio e longo prazos, o equilíbrio entre a economia, a ecologia e a equidade entre sujeitos e grupos populacionais.

Na contramão das imposições neoliberais, as organizações sociais que se debruçam sobre a pauta educacional no Brasil, vislumbrando a instituição escolar como espaço de participação e democracia, travaram um movimento dialético de discussão e resistência em favor de uma formação profissional que estivesse atenta às necessidades observadas historicamente no interior das escolas, e não alcançadas pela oferta de uma educação elitista, preocupada, sobretudo, em reproduzir as relações de dominação, características do projeto societário do sistema capitalista.

Assim, este artigo tem como objetivo apresentar reflexões suscitadas em investigação de natureza teórico-bibliográfica sobre as políticas de formação do pedagogo

implementadas no Brasil a partir da década de 1990, e analisar como a proposta de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, desde a institucionalização da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação (BRASIL, 2019), se constitui em instrumento de entrave ao desenvolvimento da educação para sustentabilidade na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, campos de atuação exclusivos do licenciado em pedagogia.

Parte-se da contextualização da política educacional brasileira e do exame das diretrizes legais e normativas para a formação de professores pós 1990, dando ênfase a formação do licenciado em pedagogia e a proposta estatal de revogação da Resolução CNE/CP nº 02/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura – DCNs Pedagogia.

Tendo em vista que a proposta de revisão das DCNs Pedagogia (BRASIL, 2006), apresentada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, aponta para o retrocesso às habilitações técnicas e para a fragmentação da formação do pedagogo de acordo com os possíveis campos de atuação, o texto traça a discussão sobre limitações que as novas orientações nacionais para o Curso poderão acarretar ao desenvolvimento da Educação para Sustentabilidade.

Trata-se de um estudo de caráter qualitativo com pesquisa bibliográfica e documental, que explorou documentos relativos à legislação educacional brasileira e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de licenciados em pedagogia a partir da redemocratização nacional, apoiando-se em Saviani (2002; 2008; 2011; 2016), Morosoni (2009), Veiga (2001), Pereira (2018), Mazzeu (2011), Apple (1999), entre outros.

As conclusões do estudo destacam a importância da qualidade da formação docente como contributiva para a qualidade social da educação e a importância das organizações civis para o acompanhamento e controle das ações do Estado sobre o campo educacional, por serem espaços colaborativos e de resistência propositiva à política hegemônica engendrada.

Além disso, o estudo indica que, considerando a totalidade e complexidade do fenômeno educativo e a multiplicidade de processos que se desenvolvem na escola, a formação do professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental pressupõe o domínio de conhecimentos científicos generalizados sobre a educação enquanto ciência, sobre a formação humana e as demandas educacionais, considerando as

relações entre desenvolvimento humano sustentável e educação, portanto, sendo equivocada a fragmentação da formação inicial por campos de atuação profissional.

A política educacional brasileira e as diretrizes legais e normativas para a formação de professores pós 1990: em foco a formação do licenciado em pedagogia

A partir da década de 1990 foi desencadeado um movimento mundial de reformas sociais e, no bojo destas, reformas educacionais baseadas nos pressupostos de organismos internacionais como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, o Fundo Monetário Internacional - FMI e a Organização Mundial do Comércio - OMC. Por terem os mesmos fundamentos, as reformas nos diferentes países resguardaram características similares, que passaram a reorientar os sistemas educacionais em diversos contextos.

Essas reformas ocorreram a partir das novas demandas sociais e, principalmente, mercadológicas, apresentadas na nova ordem mundial, marcada pelos processos de acumulação flexível, globalização do capital e pela revolução informática e comunicacional, que levaram à necessidade de um novo perfil de trabalhador. Em um cenário desenvolvimentista, caracterizado pela flexibilidade e variedade de oferta de bens e serviços, um mercado cada vez mais sofisticado, diversificado e competitivo exige, fundamentalmente, que a educação esteja apta para a formação do trabalhador e do consumidor adaptados a este novo padrão mercadológico (KUENZER, 2003).

No Brasil, as diretrizes internacionais influenciaram diretamente na reforma educacional empreendida a partir da década de 1990 em todas as áreas, inclusive no que se refere à formação de professores. Neste campo, as recomendações do Banco Mundial para a formação inicial orientavam sua realização em menor tempo e em nível superior. O entendimento do Banco era de que a capacitação em serviço ofereceria melhores resultados para o sucesso da escola em comparação com a formação inicial, além de maiores vantagens com relação aos custos financeiros (BANCO MUNDIAL, 1995 *apud* TORRES, 1996).

Na mesma direção, Mazzeu (2011, p. 5-6) registra que o relatório elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Relatório Jacques Delors) “[...] endossa as orientações do Banco Mundial quanto à formação inicial e continuada. Destaca a formação por competências e para a pesquisa (com vistas à resolução de

problemas) como eixos articuladores dos processos formativos tendo como norte a reflexão sobre a prática”, ressaltando o “[...] papel da educação, na preparação dos indivíduos, e o papel da formação docente na implementação da reforma política estrutural e curricular que deveria ser posta em prática em diversos países” (MAZZEU, 2011, p. 05).

Desta feita, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 configura-se como primeiro dispositivo orientador da formação docente (Artigos 61, 62, 63). O texto legal determinou a formação do professor da educação básica em nível superior, tendo como *locus* formativo preferencial os Institutos Superiores de Educação - ISE, que deveriam se dedicar exclusivamente à capacitação docente por meio das formações inicial e continuada, com foco no ensino. A determinação legal inclinou-se ao atendimento às recomendações dos organismos multilaterais relativas ao aligeiramento e flexibilização da formação inicial, suprimindo a pesquisa e a extensão dos processos formativos, uma vez que a formação prática passou a ser enfatizada.

Seguindo com a definição de documentos normativos para subsidiar a ressignificação dos processos formativos, os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1998), elaborados pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação - MEC, de acordo com Mazzeu (2011, p. 9-10), propuseram que:

[...] a formação de professores seja orientada pela construção de competências profissionais com vistas à resolução de situações-problemas e a um saber-fazer que privilegie as aprendizagens específicas e necessárias à atuação profissional para a incerteza e a imediatividade do cotidiano escolar. Para tanto elege um modelo de formação que toma o desenvolvimento de competências profissionais como princípio, a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento profissional permanente como eixos articuladores.

Posteriormente, a Resolução CNE/CP nº 01/2002, fundamentada nos Referenciais supracitados e no Parecer CNE/CP nº 09/2001, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), visando corroborar para a regulamentação dos cursos de formação docente em nível superior.

O Parecer CNE/CP nº 09/2001 direcionou a “ressignificação” da Educação Básica conforme as transformações sociais características da década de 1990, de modo a promover a formação docente sincronizada com as demandas advindas da nova ordem socioeconômica, fundamentando a revisão de competências profissionais articuladas com o desenvolvimento de um perfil profissional mais adequado às exigências da nova sociedade.

Saviani (2008a) defende que a pedagogia, enquanto ciência da educação e da abordagem histórico-crítica, possibilita subsídios a uma formação de pedagogos – professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental - que integre a teoria e a prática dialeticamente, tendo na prática social o ponto de partida e de chegada do processo educativo, mediada pela filosofia e pela teoria da educação, reiterando a necessidade da formação de educadores a partir da globalidade do processo educacional. O autor afirma que os entraves e indefinições no que se refere à formação de professores no Brasil derivam da separação que historicamente caracterizou os processos formativos - e que ainda não foi superada - entre teoria e prática, não apenas nos cursos de formação desses profissionais como no próprio fazer pedagógico, adotando como premissa que a relação dialógica entre teoria e prática é condicionante da qualidade social da educação.

Em contraposição a este entendimento, a política hegemônica de formação de professores retratada nos documentos legais e normatizadores foi marcada pela priorização da formação pautada em competências, reduzindo a importância da sólida formação teórica e acadêmica. Na análise de Mazzeu (2011, p. 13),

[...] orientações dos Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1998), e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL/CNE, Par. nº. 09/2001; Res. nº. 01/2002), pautados pela formação por competências e pela prática reflexiva, promovem a redução do trabalho educativo a um saber-fazer circunstancial, os saberes e os conhecimentos àqueles construídos na e pela prática e a formação de competências no lugar da formação teórica e acadêmica.

A partir da Lei nº 9.394/1996, os processos formativos dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental – o pedagogo, também foram reorientados e acompanharam as mudanças em torno das demandas socioeconômicas e do currículo para a educação básica.

Após anos de desacordos entre profissionais e entidades representativas da área a respeito dos dilemas históricos concernentes à identidade do pedagogo, ao perfil do egresso do curso e às contradições que marcaram o delineamento das políticas formativas nacionais, caracterizadas pelo incentivo à oferta de ensino superior pela iniciativa privada e aligeiramento da formação de professores, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para o Curso de Pedagogia.

Saviani (2013, p. 20) argumenta que na crise estrutural do capitalismo “[...] torna-se necessário que os movimentos sociais populares ascendam à condição de movimento

revolucionário, realizando a passagem das lutas conjunturais à luta unificada da classe trabalhadora pela transformação estrutural da sociedade”. O autor assevera que ampliar o máximo possível o espectro de abrangência das forças sociais é fundamental para se fortalecer os estudos que buscam expressar e fazer progredir a luta dos trabalhadores.

Nesse sentido, no período analisado em que circunscreveu a definição das normatizações para a formação de professores no Brasil, merece destaque o protagonismo de organizações representativas como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - Anfope, o Fórum Nacional de Diretores de Faculdade e Centros de Educação - Forundir, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped e Associação Nacional de Política e Administração da Educação - Anpae, que fomentaram intenso debate e se mobilizaram em contraposição às concepções pragmatistas de formação. A proposta mais latente consistia na criação dos cursos normais superiores como espaços exclusivos para formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, na substituição das Faculdades de Educação por Institutos Superiores de Educação.

O entendimento dessas organizações pautava-se, a ainda se pauta, na elucidação do caráter sócio-histórico da formação de professores e da base comum nacional enquanto instrumentos singulares no enfrentamento à desvalorização da profissão docente, e em prol da qualidade da educação ofertada. Para Saviani (2008a), a formação de professores é estigmatizada desde os seus primórdios, justificando a luta pela valorização do curso de licenciatura em pedagogia como espaço de estudo das ciências da educação, assim, imperioso para a qualidade social da formação dos profissionais para atuar na docência, assumindo uma formação humana de crianças e jovens para além da formação escolar, ou seja, promovendo a formação omnilateral³.

Conforme o Art. 4º da Resolução CNE/CP nº 1/2006:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

³ Para Saviani (2011, p. 250), a formação omnilateral pressupõe uma “escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos [...] conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades intelectuais-espirituais.”.

Neste sentido, Libâneo (2001, p. 22) defende que a Pedagogia é “[...] um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”. Portanto, a formação e a atuação do pedagogo devem estar atentas à integralidade do processo formativo humano, as suas necessidades hordienas e futuras, tendo em vista que a atuação deste profissional transversaliza gerações, integrando-se a diferentes interfaces da prática educativa que se relacionam direta e indiretamente com as perspectivas da interdisciplinaridade, da multidisciplinaridade e da transdisciplinaridade da formação, da convivência e do desenvolvimento humanos, aos processos de organização, coordenação e condução de práticas pedagógicas que coadunem na construção, socialização e assimilação ativa de conhecimentos contextualmente relevantes, modos de ação, atitudes, princípios e valores, considerando objetivos de formação da humanidade e do projeto societário edificados a partir de processos históricos.

Saviani (2016, p. 11) também assevera que:

[...] o saber que diretamente interessa à educação é aquele referido ao processo de aprendizagem, voltado à produção do resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente.

Com entendimento ampliado sobre as responsabilidades da escola e dos profissionais egressos do curso pedagogia, sobretudo diante das características da sociedade capitalista no século XXI, as discussões encampadas pelas organizações civis educacionais se voltaram às necessidades concretas da área. Procuram responder às demandas observadas historicamente na formação profissional e nos descompassos em relação às necessidades da educação básica, e às demandas de uma sociedade marcada pela exclusão e desigualdade sociais, reafirmando o compromisso sócio-histórico do pedagogo com o desenvolvimento humano sustentável.

A despeito das lacunas referentes à identidade do curso e do perfil profissional do egresso, que ainda permaneceram, Brzezinski (2007) considera que Resolução CNE/CP nº 1/2006 constituiu significativo avanço nos direcionamentos para o Curso de Licenciatura em Pedagogia, por indicar diversos elementos normativos consensuados entre o Estado e as entidades representativas do campo educacional. Dentre eles pode-se citar: a concepção de docência apoiada em aspectos da concepção freiriana; à docência como base da identidade do pedagogo e pré-requisito para o exercício profissional em outras funções; a

não limitação da docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental como cerne e campos únicos da formação e atuação do pedagogo; a formação para gestão educacional e suas múltiplas atribuições, inclusive em ambiente não escolares; a formação para a pesquisa; a extinção das habilitações técnico-profissionais; a possibilidade de superar a organização curricular por disciplina, favorecendo a interdisciplinaridade, e o núcleo curricular básico como núcleo essencial da formação.

Considerando os debates da comunidade educacional, no ano de 2015, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015) instituiu 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. Entre os aspectos sincronizados com as proposições da comunidade educacional, essa Resolução apresentava a gestão integrante do currículo nas licenciaturas, requisito à formação de profissionais capacitados à gestão educacional e não apenas escolar:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação (BRASIL, 2015, p. 11).

Pode-se constatar que a formação profissional deveria capacitar o egresso para a gestão do processo educacional e de unidades de educação básica, para o trabalho coletivo, inclusive no que se refere à participação na elaboração da proposta pedagógica da escola, de modo a efetivar a formação de seres humanos a partir de uma atuação integrativa entre família, comunidade e escola, numa perspectiva de superação da dicotomia entre aqueles que planejam e gerem e aqueles que executam, do trabalho intelectual e do trabalho manual.

De acordo com as DCNs de 2015, o conhecimento teórico e prático nas formações inicial e continuada deveria oferecer condições para o desenvolvimento e aplicação da pesquisa nas atividades profissionais, amparados nos princípios da interdisciplinaridade, sensibilidade, ética e estética, enfatizando aspectos humanizadores no processo formativo.

Outrossim, a formação profissional deveria estar atenta ao respeito e atendimento às diferenças humanas relativas às questões étnico-raciais, de gênero, sexuais, dentre muitas outras, remetendo assim ao entendimento ampliado de sustentabilidade, que incorpora conceitos relativos à “[...] estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da

diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável⁴” (ODS 04, Meta 4.7, PNUD, 2015, p. 25).

Por direcionar a estrutura de projetos pedagógicos de cursos com identidade própria, Pereira (2018, p. 111) destaca que a Resolução CNE/CP nº 02/2015 assegurou:

[...] a relação entre a educação e os múltiplos fatores que envolvem a conjuntura da sociedade, da cultura às tecnologias, dos recursos didáticos e pedagógicos, de eventos para difusão de conhecimentos e avaliação dos professores em formação, da interação entre instituições de nível superior e da educação básica, com o desenvolvimento de projetos compartilhados.

O respeito à diversidade, à identidade e à autonomia das instituições de educação superior possibilitaria estruturar a formação inicial para possibilitar a atuação consoante com o desenvolvimento do sujeito e da sociedade, tornando o docente “[...] coautor e responsável pela educação de seu tempo em todos os aspectos que envolvem o ensino, a reflexão e responsabilização” (PEREIRA, 2018, p. 112).

Apesar da Lei nº 9.394/1996 determinar que “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (Art 62, § 8º), deve-se observar que o Brasil não adotava um referencial de currículo mínimo para a formação de professores, mas diretrizes curriculares nacionais que, no âmbito da Resolução CNE/CP nº 02/2015, assentadas numa perspectiva mais democrática, permitia que, observando os direcionamentos gerais, as instituições formadoras delineassem propostas pedagógicas atentas a temas referenciados no contexto sócio-histórico, cultural e econômico da região de oferta.

A Resolução CNE/CP nº 02/2015 definiu que a formação de professores da educação básica deveria assegurar a Base Nacional Comum Curricular, a partir da qual seria traçado o perfil geral dos egressos; orientou a estrutura organizacional e curricular dos cursos de formação inicial, formação continuada e a valorização dos profissionais do magistério, materializando as palavras de Smith, O’Day e Coehn (s.d. *apud* APPLE, 1999, p. 65) acerca de um currículo nacional comum (no Brasil, de uma base nacional comum curricular): “[...] para ter validade e eficácia também requereria a criação de um tecido articulador [...] Por exemplo, o conteúdo e a pedagogia da formação do professor”.

⁴ Neste artigo adota-se o conceito de desenvolvimento sustentável anunciado por Boff (2017, p. 19) como “[...]aquele que atende as necessidades das gerações atuais sem comprometer as capacidades das gerações futuras de atenderem as suas necessidades e aspirações”.

Todavia, a ideologia arraigada na política educacional nos anos de 1990 sustenta que a função social da escola tem como eixo central a instrução, e não a educação no sentido da formação humana, da formação do ser social, mediada pelas circunstâncias sociais e condições objetivas em que os filhos e as filhas da classe trabalhadora vivem. Essa ideologia tem sido reintegrada de maneira contundente aos direcionamentos da política educacional brasileira após o golpe de 2016, que destituiu a presidenta Dilma Rousseff e instituiu um governo de direita, que se incumbiu de uma série de medidas e reformas educacionais ultraliberais, entre as quais se encontra a Reforma do Ensino Médio, determinada pela Lei nº 13.415/2017.

No âmbito da Lei nº 13.415/2017, dois aspectos referentes à formação de professores merecem destaque: primeiramente, a reafirmação de que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (Art. 62, §8º); e, a despeito do *déficit* no número de professores com a adequada formação para o exercício docente, a Lei assentiu que profissionais com “notório saber” possam também desenvolver a docência (Art. 61, IV), em contradição aos documentos nacionais anteriores, que assinalavam a importância e o empenho em oferecer formação adequada aos profissionais docentes.

Institucionalizar o exercício da docência com base no “notório saber”, sem exigência da formação acadêmica para o magistério, constituiu um desprestígio às licenciaturas e validou, na esfera estatal, o questionamento sobre a importância da formação. Foi, portanto, um ataque e uma tentativa de desconstruir a profissionalização docente, no intuito de diminuir a pressão sobre o Estado para o investimento na qualificação de professores e para a superação do *déficit* de profissionais de educação em diversas áreas.

Em paralelo, os encaminhamentos estatais quanto ao currículo da educação básica convergiram para a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2017, que instituiu e passou a orientar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desta feita, os debates em torno da formação de professores para este nível de ensino se intensificaram ainda mais, haja vista que a BNCC deve, conforme o disposto legalmente, ser respeitada ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Saviani (2016, p. 19-20) já elucidava que:

O processo educativo erige-se, assim, em critério, o que significa dizer que a incorporação desse ou daquele aspecto do acervo teórico constituído pelos saberes socialmente disponíveis dependerá da natureza

dos problemas enfrentados pelos educadores ... é o problema da educação que determina a escolha dos saberes que entrarão na composição dos currículos formativos... A problemática educativa será, pois, a referência para se determinar o conteúdo dos currículos tanto no que se refere à formação de educadores quanto no que diz respeito à organização do ensino nos diferentes níveis e modalidades educativas.

Na contramão do pensamento do autor, a partir da aprovação da BNCC, novas exigências e determinações estatais se apresentam à formação de professores, impondo a adaptação da formação aos princípios que embasam o novo currículo nacional. Apoiada na teia legal construída, a formação de professores desde o ano de 2019 está delimitada na Resolução CNE/CP nº 2/2019, 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).

Frente a isto, é fundamental considerar o questionamento levantado por Saviani (2016, p. 22): “[...] se a base comum já se encontra definida por meio das diretrizes curriculares nacionais, que são mantidas, qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova norma relativa à “base nacional comum curricular?””. As elucidações do autor apontam para a distorção pedagógica instaurada na política educacional brasileira que subordina a organização e o funcionamento da educação à concepção de avaliação reguladora, controladora e padronizada, aplicada em larga escala. De fato, a avaliação sistêmica tornou-se o ponto de partida e de chegada da política educacional, determinando-a desde o planejamento do currículo à formação de professores.

Com efeito, Apple (1999, p. 61 – 74) sentencia há mais de três décadas:

[...] meu argumento é que por trás das justificativas educacionais para um currículo e um sistema de avaliação nacionais, está uma perigosíssima investida ideológica [...] Seu principal valor não está no suposto estímulo à padronização de metas e de níveis de aproveitamento naquelas matérias curriculares consideradas mais importantes [...] *seu principal papel está sim em prover a estrutura que permitirá o funcionamento de um sistema nacional de avaliação*” (Grifo do autor).

Tendo por base estes pressupostos, volta-se o olhar para as reformas pretendidas para a formação de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e a relação que resguardam com a ideologia dominante.

A proposta estatal de revisão das DCNs para a formação de pedagogos: ultraliberalismo na reforma educacional pós-golpe de 2016

Por meio da Resolução CNE/CP nº 02/2019 o Estado impôs a subordinação e a adaptação do currículo da formação de professores ao currículo da educação básica prescrito na BNCC e, conseqüentemente, aos pressupostos teóricos-ideológicos que a caracterizam, como a formação norteada por competências e habilidades, refletindo a concepção de humanidade e sociedade a que se propõe a política educacional brasileira vigente.

Uma vez que a atuação do pedagogo não se restringe à sala de aula e nem mesmo está limitada ao espaço escolar, no bojo da reforma pertinente à formação de professores, o curso de pedagogia tem sido pauta específica. No primeiro semestre de 2021 foi publicizado um conjunto de oito “*slides*”, editados no *software power point*, com o título “Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia: Proposta preliminar - Em discussão”, de autoria do Conselho Nacional de Educação – CNE.

Levando em consideração que a Resolução CNE/CP nº 02/2019 apresenta a obrigatoriedade da base comum de formação para todos os docentes de educação básica, o documento emanado do CNE (2021, *Slide 02*) sinaliza que:

O novo marco normativo da formação inicial de professores requer a revogação das DCNs de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006) e uma nova perspectiva para o curso de Licenciatura de Pedagogia: a formação de professores multidisciplinares e o tratamento diferenciado na formação dos professores de Edu. Infantil e dos anos iniciais.

Em relação a este documento, o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras - Forundir divulgou, em fevereiro de 2021, a síntese da reunião do Conselho, ocorrida no mês anterior, referente à revisão das DCNs do curso de Pedagogia. Conforme os *slides* advindos do CNE e o documento divulgado pelo Forundir, a proposta apresentada pelo Conselho consiste em estruturar o curso de Pedagogia para oferecer uma base comum e uma diversificação em duas habilitações docentes: Licenciatura Multidisciplinar em Educação Infantil e Licenciatura Multidisciplinar em Ensino Fundamental com ênfase em Alfabetização.

Assim, para a docência na Educação Infantil o CNE propôs que a organização curricular compreenda 1.600 horas, que contemplem o estabelecido na Resolução CNE/CP

nº 2/2019, acrescidas de mais 1.600 horas relativas aos conhecimentos e competências específicas da Educação Infantil, atendendo ao estabelecido na BNCC, constituindo a “Licenciatura Multidisciplinar em Educação Infantil”, com carga horária mínima total de 3.200 horas.

Em relação aos anos iniciais do ensino fundamental, a proposta do CNE é que a formação enfatize a Alfabetização, Língua Portuguesa e Matemática, sob justificativa dos baixos resultados apresentados pelo Brasil nas avaliações em larga escala. Para a docência, nesta etapa do ensino, o Conselho propôs que a matriz curricular dos cursos de formação seja constituída de 1.600 horas destinadas a atender às diretrizes da Resolução CNE/CP nº 2/2019, e 1.600 horas destinadas ao estudo de conhecimentos específicos do 1º ao 5º anos, em conformidade com a BNCC. Esta organização curricular passaria a constituir as Licenciaturas Multidisciplinares em Ensino Fundamental com ênfase em Alfabetização, com carga horária mínima total de 3.200 horas.

A proposta do CNE possibilita a oferta de complementações destinadas à formação em atividades pedagógicas e de gestão, nos termos do artigo 64 da LDB, devendo, para isso, haver o acréscimo de 400 horas às 3.200 horas iniciais, destinadas, conforme documento do Forundir (2021), à formação de “especialistas”, ofertada apenas aos estudantes “interessados”.

Pragmaticamente, trata-se da fragmentação da formação do pedagogo e da estratificação dos campos de atuação, desconsiderando a integralidade do desenvolvimento humano na primeira e segunda infâncias, processos biopsicossociais que devem ser estudados, compreendidos e estimulados com base em ampla e sólida formação teórica que permita ao profissional intervir colaborativamente com o desenvolvimento humano em sentido pleno. A organização didático-pedagógica da educação não é limitada à definição cronológica das faixas etárias que compreendem cada etapa da educação básica, mas se relaciona com os processos que, conforme as teorias de desenvolvimento humano, estão imbricados nos marcos cronológicos. Portanto, estratificar a formação do profissional que irá atuar diretamente na educação de crianças de 0 a 10 anos de idade é um equívoco político-pedagógico, que afetará diretamente a qualidade da formação, resultando em prejuízos ao desenvolvimento pleno de gerações, que certamente serão evidenciados nas etapas escolares subsequentes.

Em outros termos, a proposta do CNE configura um retrocesso aos avanços não apenas em relação à concepção de formação profissional e às edificações relativas à

identidade profissional do pedagogo, mas à própria concepção de educação e das necessidades formativas para a sua materialização. Ademais, compromete sobremaneira a sólida formação teórico-crítica e prática necessária ao profissional da educação, sobretudo daqueles que atuarão nas primeiras etapas da educação básica, seja como docentes ou membros de equipes gestoras, dada a natureza do trabalho pedagógico que, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, “[...] trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realiza, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente.” (SAVIANI, 2008b, p. 14).

Cabe destacar que o professor também precisa ser gestor da sala de aula, desenvolvendo todas as atribuições pertinentes à gestão: planejar, organizar, coordenar e avaliar o trabalho pedagógico, ao passo que simultaneamente exerce a docência, sendo inconcebível a formação docente apartada da simultânea formação para a gestão de processos educacionais e todos os desafios a eles inerentes.

Os manifestos das organizações socioeducacionais sobre a pauta reclamam a exclusão da categoria profissional e da comunidade acadêmico-científica, dos pesquisadores, das instituições formadoras e instituições representativas dos debates e da construção da proposta de revisão das DCNs Pedagogia, e reiteram a importância da organização da sociedade civil para incluir-se e redirecionar as discussões junto ao CNE, em defesa da formação plena de professores e contra a Resolução CNE/CP nº 02/2019. Assim, enquanto o CNE defende a revogação das DCNs de 2006, organizações como Anfope e Forundir defendem a integralidade da formação do pedagogo, integrada dialeticamente pela teoria e prática, cujas diretrizes sejam discutidas democraticamente e (re) construídas pela coletividade.

Neste sentido, Saviani (2016) contribui para essa discussão ao afirmar que a composição e a organização dos currículos não são determinadas pelos conhecimentos socialmente produzidos, constituídos e definidos por critérios externos ao contexto educacional. Ao contrário, são os objetivos educativos que determinam a organização curricular, partindo do contexto educacional e de critérios dele derivados:

A partir daí cabe definir, entre os saberes disponíveis socialmente, os conhecimentos que devem integrar os currículos escolares selecionando-se, em consequência, os aspectos considerados relevantes para a educação e estabelecendo a forma e o lugar que vão ocupar nos currículos em geral e, especificamente, nos cursos de formação dos professores (SAVIANI, 2016, p. 18).

Em um contexto mundial em que cada vez mais se valoriza o conhecimento integrado e globalizado, em detrimento do conhecimento “especializado” no sentido da disciplinarização, a proposta de retroceder à formação por habilitações independentes caracteriza uma formação profissional fragmentada e alienada, dissociada da necessária integralidade da formação profissional e, principalmente, da formação humana em face da complexidade do campo de atuação – a educação plena. Deve ser capaz de contribuir para assegurar condições de vida dignas, mais equânimes e justas, implicando na educação para a sustentabilidade e concebendo a educação a partir do paradigma da qualidade social e da função social da escola de construir e coletivizar conhecimentos socialmente contextualizados.

Temáticas relativas à qualidade da educação ocupam o centro da agenda educacional nas duas primeiras décadas do século XXI, e ganham destaque no documento “Transformando Nosso Mundo: Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável⁵” (PNUD, 2015), que apresenta 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável - ODS e 169 Metas. Entre as metas relacionadas ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 04 – Educação de Qualidade, surge a necessidade de que os professores “[...] estejam preparados para ensinar os conteúdos que integram as questões relativas à sustentabilidade” (BRASIL, 2019, p. 06).

Mais uma vez Saviani (SAVIANI, 2008b, p. 7) traz contribuições ao debate:

[...] os diferentes tipos de saber não interessam em si mesmos; eles interessam, sim, mas enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos. Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado, a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente.

Nesse sentido, Morosoni (2009, p. 172-173) acrescenta que a educação de qualidade resguarda entre as suas características o “[...] apoio ao enfoque fundamentado nos direitos de todos a todos os esforços educativos para seu desenvolvimento pleno [...] A

⁵ Neste artigo, adota-se o conceito de desenvolvimento sustentável anunciado por Boff (2017, p. 19) como sendo “[...] aquele que atende as necessidades das gerações atuais sem comprometer as capacidades das gerações futuras de atenderem as suas necessidades e aspirações”.

educação de qualidade é localmente importante e culturalmente adequada”, visto que em seu entendimento, o constructo “qualidade” é “[...] imbricado no contexto das sociedades e consequentemente nos paradigmas de interpretação da sociedade e do papel da educação superior na construção de um mundo melhor e, me atreveria a dizer, sustentável” (MOROSONI, 2009, p. 184), em consonância com os valores de pertinência, inserção e equidade.

Depreende-se, portanto, questionamentos e preocupações sobre as implicações advindas do engessamento da formação do pedagogo a partir de uma base nacional comum de currículo da educação básica e de sua fragmentação em habilitações profissionais.

A divisão da formação do pedagogo de acordo com o campo de atuação reverbera a negação da importância da base teórica e sustenta um projeto de formação unilateral, um pensamento político-ideológico sustentado por pedagogias hegemônicas, que prioriza o saber fazer, a epistemologia da prática.

Sob o prisma de uma pedagogia contra-hegemônica, a formação do licenciado em pedagogia necessita ser ampla, plena, abrangendo diferentes campos de atuação, suplantando modelos de formação fragmentados. Pressupõe o ensino como eixo articulador de atividades como planejamento, gestão, coordenação pedagógica, assessoramento e avaliação em unidades escolares e não escolares, bem como atividades de produção do conhecimento e de relações humanas e atividades pedagógicas não escolares.

O que dá unidade ao trabalho do pedagogo nos diferentes espaços e tempos de trabalho, e deve ser o cerne da proposta formativa generalista, é o compromisso pedagógico com a formação humana, que transversaliza gerações, a partir dos diferentes objetivos que se definem para esta formação nos diversos espaços e tempos históricos.

A tendência à superespecialização já no processo de formação inicial fragmenta o conhecimento e a profissionalização dos futuros professores, enquanto que a formação generalista de base humanizada, na perspectiva omnilateral - sustentada em conhecimentos que possibilitem ao egresso entender as contradições do trabalho do pedagogo na sociedade capitalista, nos diferentes tempos e espaços pedagógicos, sobre a prática pedagógica e os objetos de trabalho - propicia subsídios para a intervenção em uma perspectiva crítico-superadora no contexto sócio-histórico, sem perder de vista o paradigma da educação para a sustentabilidade⁶.

⁶ Nesta produção, coaduna-se com a compreensão de educação para a sustentabilidade defendida por Grandisoli *et al* (2020, p. 21), qual seja, “[...] a educação para a sustentabilidade vai ao encontro da

A formação do pedagogo e a promoção e o desenvolvimento da educação para a sustentabilidade: limites interpostos pela fragmentação da formação

Promover e desenvolver a educação para a sustentabilidade implicam a reflexão e a ação atentas à transcendência de lógicas educacionais impostas por agentes externos que determinam o currículo escolar como condicionante da formação acadêmica do professor. A educação para a sustentabilidade se compatibiliza com a ação escolar condizente com demandas de conhecimentos, atitudes e valores emanados da sociedade local a partir de questões que emergem no fenômeno educativo como ato intencionalmente consciente, socialmente relevante, direcionado à promoção da equidade, ao fortalecimento da democracia, à sustentabilidade.

Para a atuação docente nesta perspectiva, a formação profissional também deve ter como cerne as demandas sociais locais, evidentemente, consideradas em sua relação com o contexto global. Saviani (2016, p. 16) afirma que:

[...] a prática educativa assume o caráter de mediação no seio da prática social não se justificando, pois, por si mesma, mas pelos efeitos que produz no âmbito da prática social global por ela mediada. Sua eficácia é aferida, portanto, pelas mudanças qualitativas que provoca na prática social. Os agentes educativos são, então, antes como depois, mas também durante o ato educativo, agentes sociais cuja qualidade se modifica por efeito do trabalho pedagógico.

Um processo formativo centrado num referencial de humanidade que pretenda a edificação de uma sociedade mais sustentável deve estar referendado no ensino, na pesquisa e na extensão enquanto pilares da sólida formação acadêmica, que integre conhecimentos teóricos e práticos sistematizados a partir de investigações que se orientem pelas características do contexto sócio-histórico em sua relação com a escola básica.

No paradigma da educação para a sustentabilidade, se a formação docente não for suficientemente dotada de qualidade e pertinência sociais pode acarretar prejuízos à sociedade contemporânea e futura, devido ao comprometimento dos objetivos e das metas do desenvolvimento sustentável (KRAEMER, 2004), inclusive com o agravamento de crises sociais, ambientais e econômicas, local e globalmente.

necessidade de transformação do ser humano e de como ele compreende o mundo e age nele [...] fomenta a formação de cidadãos mais bem informados e dotados de novos valores, habilidades, atitudes e comportamentos que visam garantir a harmonia e o equilíbrio entre os processos sociais e ecológicos.”

Frente a isto, considera-se que a atuação do pedagogo na escola não se restringe ao ensino. Como integrante da comunidade escolar, tem entre suas atribuições a participação na construção da proposta pedagógica da escola, documento que explicita a filosofia da instituição e no qual se define o seu compromisso com a comunidade atendida a partir da reflexão sobre as funções sociopolíticas e culturais da educação (VEIGA, 2001). Portanto, implica no apoderamento do “saber crítico-contextual” (SAVIANI, 2016, p. 12), visto que, no exercício da coordenação pedagógica e da gestão escolar, cumpre-lhe diretamente a tarefa de conduzir e mediar a elaboração do projeto pedagógico, fomentando e liderando discussões sobre temas socialmente relevantes e a efetiva contribuição da educação para a edificação do “viver sustentável”. Um ideal coletivo, cuja concretização depende da assunção compartilhada de um compromisso humanitário para o qual o professor precisa saber “[...] compreender o movimento da sociedade identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação de modo a detectar as necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo processo educativo sob sua responsabilidade” (SAVIANI, 2016, p. 12).

Projetar uma sociedade sustentável requer comprometimento de cada cidadão em alguma escala e a imbricação de conceitos, princípios e valores desde as primeiras experiências humanas, de modo que o pensar e o agir sustentáveis sejam incorporados enquanto práticas sociais.

Segundo Saviani (2008b, p. 13),

[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Assim, não se trata de responsabilizar individualmente o pedagogo pela formação de uma educação para sustentabilidade, mas de reconhecer o potencial interventivo que reside em sua função enquanto professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Incontestavelmente, a promoção da sustentabilidade perpassa pelos caminhos da educação e é o pedagogo o profissional que media a formação humana desde a mais tenra idade, podendo, portanto, contribuir diretamente para a construção de relações sociais com

maior equidade entre sujeitos e grupos populacionais que, conforme Oliveira e Brasileiro (2021, p. 106), se apresenta como:

[...] uma das interfaces mais desafiadoras desse paradigma, tendo em vista, entre outros aspectos, a complexidade das relações humanas, a diversidade populacional, as diferentes necessidades e expectativas que os sujeitos e grupos sociais apresentam, fatores que se flexibilizam conforme os aspectos culturais, relacionais e ambientais do contexto de pertencimento.

Licenciados em pedagogia são, portanto, agentes privilegiados de conscientização e orientação humanas. Logo, sua formação deve considerar a integralidade do fenômeno educacional e, conseqüentemente, do desenvolvimento humano, tornando-os capazes de comprometerem-se em promover as convicções de humanidade que precisam ser disseminadas e fortalecidas entre as novas gerações em favor da sustentabilidade planetária.

Na perspectiva da politecnicidade, projetada por Karl Marx (SAVIANI, 2002), considerando as finalidades da educação nacional declaradas na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que incluem o pleno desenvolvimento da pessoa (Art. 205), independentemente da função que o pedagogo venha a desenvolver profissionalmente, a qualidade da formação pressupõe o domínio de conhecimentos científicos generalizados sobre a educação enquanto ciência, a formação humana e as demandas educacionais, considerando as relações entre desenvolvimento humano sustentável e educação integral.

Propostas de formação fragmentadas descaracterizam a necessária densidade teórico-crítica e prática exigida à qualidade social da formação, desconsideram a multiplicidade e complexidade dos processos que se desenvolvem na escola, que não se limitam ao ensino e a aprendizagem formais, mas se efetivam por meio das relações entre os sujeitos sócio-históricos, na dimensão da educação enquanto prática social.

Considerações finais

A reforma do Estado brasileiro para promover a internacionalização da economia diante do processo de reestruturação produtiva e das mudanças no mundo do trabalho, empreendida a partir dos anos de 1990, e presentes neste novo século, foi arraigada dos princípios economicistas neoliberais.

No campo educacional, a reforma iniciada na década de 1990 e retomada contundentemente a partir de 2016 é demarcada pela concepção técnica-instrumental, pautada na noção restrita de competências, ainda mais acentuada desde o ano de 2017, procurando sustentar um discurso limitante do “direito à aprendizagem”, que se contrapõe à luta histórica mundialmente encampada pela educação plena como direito humano fundamental.

Frente a esse desmonte, o movimento dialético de organizações como Anfope, Anpae, Anped e Forundir foi determinante para a fiscalização e controle civil sobre a ação estatal na definição da política educacional, atuando para assegurar determinado progresso na concepção de educação nacional, consignada nas Resoluções CNE/CP nº 02/2002, CNE/CP 01/2006 e CNE/CP 02/2015, estabelecendo diretrizes para a formação docente pautadas na sólida formação teórica e interdisciplinar, na relação teoria e prática, além da pesquisa como mecanismo propício e basilar da formação inicial.

A ação destas entidades teve o mérito de contribuir para a democratização dos debates em torno da política educacional de formação de professores, permitindo a inserção de instituições, sociedade civil, profissionais e estudantes, constituindo espaços político-pedagógicos de defesa das concepções e princípios democráticos, dialógicos e colaborativos para a educação como direito humano fundamental.

A partir do golpe de 2016, a reforma educacional foi incisivamente reacendida visando, basicamente, subsumir a educação escolar às exigências impostas pelo sistema produtivo. A BNCC (BRASIL, 2017) concretizou a reformulação do currículo nacional reiterando o estabelecimento da “pedagogia das competências” como pilar da educação básica de formação do “capital humano” para atender as novas demandas de qualificação da força de trabalho e satisfazer às necessidades mais imediatas do mercado, num prisma pragmatista e utilitarista, sem compromisso com propostas educacionais que visem à formação de sujeitos sociais.

Para a operacionalização do projeto de reforma social, engendrado a partir da reformulação do currículo escolar, o sistema nacional alcançou a formação de professores e, da mesma forma como estabeleceu a padronização do currículo, arbitrou que a formação docente também deve obedecer a um padrão nacional - a base nacional comum da formação de professores (BNC - Formação), institucionalizada pela Resolução CNE/CP nº 02/2019.

Este dispositivo legal, editado unilateralmente, desconsidera a trajetória histórica de debate e empenho das instituições formadoras para organizar os cursos de pedagogia conforme a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que materializou, em grande parte, no plano legal, os princípios da base comum nacional, que vem sendo defendida pelas organizações representativas do campo educacional.

No âmbito do CNE, endossa-se haver uma discussão específica sobre o curso de licenciatura em pedagogia que indica a retomada das habilitações técnicas como pressuposto da formação, numa proposta reducionista, ancorada na noção de competências, destinada a atender às necessidades do sistema produtivo, que requer trabalhadores e trabalhadoras subservientes. Para tanto, o Estado lança mão de estratégias de avaliação sistêmica que visam regular e controlar a atuação dos professores e das unidades escolares e garantir que a reforma educacional pretendida seja suficientemente implementada pela padronização do currículo escolar, manipulado para a disseminação de ideologias favoráveis ao projeto de reforma social neoliberal.

É fundamental compreender o contexto em que as políticas educacionais estão sendo traçadas e materializadas, os contornos economicistas ultraliberais e as sucessivas estratégias de desintelectualização dos professores - profissionais que devem atuar diretamente na escolarização humanizada da classe trabalhadora, com a finalidade de reproduzir a hegemonia dos grupos dominantes.

Comprometidas com a qualidade social da educação, o desafio posto às organizações socioeducacionais, profissionais, estudantes e instituições formadoras é fortalecer um movimento que interpele o subterfúgio estatal de desmonte e descaracterização do curso de pedagogia, por meio da resistência propositiva de uma pedagogia contra-hegemônica que conteste as tendências fragmentadoras do processo formativo, em defesa da formação de professores em instituições universitárias públicas, com qualidade social, com financiamento estatal, laica e inclusiva, promotora de uma educação para a sustentabilidade, portanto, comprometida com as gerações futuras.

A proposição coletiva deve considerar a necessidade de uma pedagogia concreta, reputada na concepção dos estudantes como indivíduos concretos, que constroem sua humanidade a partir da síntese de relações sócio-históricas. Uma pedagogia que se articule sobre a sólida formação teórica e interdisciplinar concernente ao fenômeno educacional em sua integralidade, tendo a teoria e prática como unidade que intersecciona todo o processo formativo. É imperioso que a formação inicial reafirme o compromisso

social do professor, especialmente daqueles que atuam na formação das crianças de zero a dez anos, tomando por base a concepção sócio-histórica de conhecimento e de compreensão da realidade e das lutas históricas factuadas entre classes, a gestão democrática e a formação continuada aliadas ao atendimento das demandas cotidianas da escola, da sociedade e de seus cidadãos.

A qualidade do processo de formação inicial necessita estar articulada às mudanças conjunturais, visando a construção de uma sociedade mais democrática, mais justa, igualitária e inclusiva – uma sociedade sustentável. A formação deve primar pelo trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho do professor, desde a sua concepção, perpassando pela avaliação permanente da qualidade social dos cursos de formação como responsabilidade coletiva e institucional, em conformidade com o projeto pedagógico de cada instituição e de cada curso, observando a sua identidade local e regional, sem perder de vista os aspectos globais deste processo.

Para isso, as instituições formadoras devem ser autônomas para construírem seus projetos pedagógicos sincronizados com as demandas sociais coexistentes, em benefício da melhoria da educação básica e da escola pública comprometida com um projeto emancipador de educação, de escola e sociedade, ou seja, comprometido com a formação humana para atuar em prol da sustentabilidade planetária.

Referências

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: Faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomás Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. SP: Cortez, 1999.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y Estratégias para la educación**. Washington, DC: World Bank, 1995.

BOFF, L. **Sustentabilidade: o que é: o que não é**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 09/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 01/2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 01/2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 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. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 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. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415**. Altera a Lei nº 9.394/1996 e Lei nº 11.494/2007. Brasília, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 02/2019**. 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: MEC, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais De Pedagogia**: Proposta Preliminar - em discussão. Brasília, 2021 (*slides*).

BRZEZINSKI, I. Formação de professores para a educação básica e o curso de Pedagogia: a tensão entre o instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, – v.23, n.2, p. 229-251, mai./ago. 2007.

FÓRUM NACIONAL DE DIRETORES DE FACULDADES, CENTROS DE EDUCAÇÃO OU EQUIVALENTES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORUNDIR). Comunicação sobre reunião CNE - Comissão Bicameral - **Revisão DCNs Pedagogia**. Uberlândia, fevereiro de 2021. PDF.

GRANDISOLI, Edson et al. Participação, cocriação e corresponsabilidade: um modelo de tripé da educação para a sustentabilidade. In: GRANDISOLI, Edson et al (orgs). **Educar para a sustentabilidade**: visões de presente e futuros. [Recurso eletrônico]. São Paulo: IEE-USP: Reconnectta; Editora na Raiz, 2020. PDF.

JACOMELI, Mara Regina Martins. **Dos Estudos Sociais aos Temas Transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas brasileiras (1971-2000)**. 2004. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. Campinas, 2004.

KRAEMER, M. E. P. A universidade do século XXI rumo ao desenvolvimento sustentável. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, v. 3, n. 2, p. 1, 2004.

KUENZER, A. As relações entre conhecimentos tácitos e conhecimentos científicos através da base microeletrônica - primeiras aproximações. **Revista Educar**, Especial, p. 43-69, Editora UFPR, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe/nspea03.pdf>. Acesso em: maio de 2015.

LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: Novos questionamentos. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 201, 2006.

LIBANEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização**. 10ª ed. SP: Cortez, 2011.

LIBÂNIO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001a. Editora da UFPR.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSÍGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 147-167.

MOROSONI, Marília Costa. Qualidade da Educação Superior: Tendências do Século. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2043>. Acesso em jul. 2021.

OLIVEIRA, Lílian Aquino. BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. A avaliação da formação de professores para a promoção e o desenvolvimento da educação para sustentabilidade em contexto Amazônico. In: BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo; PACÍFICO, Juracy Machado (orgs). **Educação para a Amazônia: estudos e pesquisas em movimento** [recurso eletrônico] Santarém, PA: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021. PDF.

PEREIRA, Leoclécio Dobrovoski Silva. **Crise nas licenciaturas e a luta pela educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Acompanhando a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável: subsídios iniciais do Sistema das Nações Unidas no Brasil sobre a identificação de indicadores nacionais referentes aos objetivos de desenvolvimento sustentável/Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento**. Brasília: PNUD, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: Movimento - **Revista de Educação**, Ano 3, Número 4,

2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 01 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo e pedagogia. **Revista Histedbr On line**, v. 11 n. 41e: abr. 2011 (n. esp.), p.16-27. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639892>. Acesso em: 01 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008a. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano** [livro eletrônico]: novas aproximações / Dermeval Saviani. – Campinas, SP : Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2002. Disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r41.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021

TORRES, Rosa M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Lívia; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez; PUC-SP; Ação Educativa, 1996.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

Enviado em: 24/08/2021.

Aceito em: 26/12/2021.

Publicado em: 23/01/2022.