

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DERLAN TROMBETTA**

**A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 02/2015 E O PROCESSO INSTITUINTE DAS POLÍTICAS  
DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS**

**PORTO ALEGRE**

**2022**

DERLAN TROMBETTA

**A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 02/2015 E O PROCESSO INSTITUINTE DAS POLÍTICAS  
DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Beatriz Luce

Linha de pesquisa: Política e Gestão de Processos Educacionais

Porto Alegre

2022

### CIP - Catalogação na Publicação

Trombetta, Derlan

A Resolução CNE/CP N° 02/2015 e o processo instituinte das políticas de formação de professores nas universidades federais / Derlan Trombetta. -- 2022.

245 f.

Orientadora: Maria Beatriz Luce.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Formação de Professores. 2. Diretrizes Curriculares Nacionais. 3. Atuação. 4. Política Institucional. 5. Recontextualização. I. Luce, Maria Beatriz, orient. II. Título.

DERLAN TROMBETTA

**A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 02/2015 E O PROCESSO INSTITUINTE DAS POLÍTICAS  
DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em Porto Alegre, Maio de 2022.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Beatriz Luce (UFRGS) – Orientadora

---

Prof. Dr. Sergio Roberto Kieling Franco (UFRGS)

---

Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado (UFG)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elena Maria Billig Mello (Unipampa)

## AGRADECIMENTOS

Neste momento olho, retrospectivamente, para a minha caminhada e vejo tantas mãos, braços, abraços, olhares e afetos. Tantos pretextos, textos e contextos para olhar e caminhar em diferentes direções. Mas algumas dessas mãos, olhares, vozes e afetos deixaram marcas profundas e me sustentaram nesta caminhada. A essas pessoas quero agradecer de forma especial neste momento.

Começo com a Jane, companheira de jornada afetiva e profissional, há mais de vinte anos. Quanta compatibilidade! Até renal! Na construção desta tese a pandemia de Covid-19 chegou quando estávamos compartilhando um rim em transplante na Santa Casa. Foram seis meses de confinamento em Porto Alegre. Atraso no cronograma da pesquisa. Fim da licença! Muitas angústias nos últimos dois anos, mas sempre do meu lado, firme e me apoiando em tudo. Como ela diz: unidos até “pelos laços renais”!

Agradeço de modo especial aos meus filhos, Henrique e Helena, parceiros nesta caminhada acadêmica. O Henrique, concluindo o curso de História, e a Helena, cursando Relações Internacionais. Compartilhamos muitas conversas, aprendizados sobre pesquisa e vida acadêmica. Cumplicidade, afeto e companheirismo que me fortaleceram.

Às grandes famílias Trombetta e Donini Rodrigues, que sempre estiveram presentes na minha caminhada!

À colega, amiga e comadre Patrícia Gräff, pelas trocas de ideias sobre a pesquisa e por compartilhar, juntamente com o Marcos, o afeto do Tomás, nosso afilhado, que sempre nos inundou de carinho e paz no vazio desse período de confinamento pandêmico.

Aos colegas do Grupo de Orientação, em especial Mateus Saraiva, Juliana Lemers, Juliana Hass, Ângela Chagas, Bruna Souza e Laudirege Lima, pelos belos e qualificados momentos de convívio e de trocas. Lamento apenas que a pandemia tenha nos privado quase dois anos de convívio “físico” e crescimento coletivo.

À minha orientadora, professora Maria Beatriz Luce, pela acolhida no programa, pela confiança, pela liberdade para escolher caminhos, pela forma firme e afetuosa como conduziu a orientação do meu percurso no PPGEDU/UFRGS.

Agradeço à UFFS, pela liberação para cursar o doutorado. À UFRGS, pela acolhida no PPGEDU. Minha gratidão a essas instituições aumenta meu compromisso com a defesa e qualificação da universidade pública.

Não creio que as mulheres e os homens do mundo, independente até de suas opções políticas, mas sabendo-se e assumindo-se como mulheres e homens, como gente, não aprofundem o que hoje existe como uma espécie de mal-estar que se generaliza em face da maldade neoliberal. Mal-estar que terminará por consolidar-se numa rebeldia nova em que a palavra crítica, o discurso humanista, o discurso solidário, a denúncia veemente da negação do homem e da mulher e o anúncio de um mundo ‘genteficado’ serão armas de incalculável alcance (FREIRE, 1996, p. 144-145).

## RESUMO

Esta tese teve como objetivo pesquisar a singularidade da atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores, da Resolução CNE/CP nº 02/2015, no processo instituinte das políticas de formação de professores em universidades federais. Foram selecionadas quatro universidades, com trajetórias diferenciadas na formação de professores, para poder explorar a diversidade e complexidade da atuação das políticas no contexto da prática. As universidades pesquisadas foram: Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Trata-se de uma perspectiva qualitativa de pesquisa, de cunho documental, que se utiliza do recurso de entrevistas semiestruturadas, com 12 sujeitos-chave na atuação da Política nessas instituições. Com o intuito de identificar, de forma abrangente e crítica, o processo de interpretação e tradução da Política, no contexto das instituições federais, fez-se uma análise do contexto macro – de influência da Política –, do contexto meso – de produção do texto da Política – e do contexto micro – de atuação da Política. Referenciado em Ball (1992; 2001; 2002; 2004; 2006), Dardot e Laval (2016; 2017), o primeiro movimento da pesquisa situa as políticas de formação de professores no contexto por meio do qual elas são influenciadas pela racionalidade neoliberal, que pretende submeter a formação de professores às tecnologias políticas do gerencialismo e da performatividade. Mas são influenciadas, também, pelos movimentos de resistência a essa racionalidade, que buscam a autonomia da docência a partir de lutas coletivas e compromissos do *comum* (DARDOT; LAVAL, 2017a). O segundo movimento da pesquisa ocorre no contexto de produção do texto da Política e investiga, a partir dos Documentos Finais dos Encontros da ANFOPE de 1983 a 2018, dos Documentos Finais da CONAE 2010 e 2014 e dos documentos normativos para a formação de professores – o Parecer CNE/CP nº 02/2015 e a Resolução do CNE/CP nº 02/2015 –, o processo de produção do texto da Política no âmbito do Conselho Nacional de Educação. Teoricamente referenciado na *teoria da atuação da política* de Ball, Maguire e Braun (2016), o terceiro movimento investiga o processo de atuação das diretrizes da Resolução CNE/CP nº 02/2015. A investigação mergulhou no contexto da prática para, por meio dos documentos, textos, artefatos e discursos dos sujeitos-chave, mapear os movimentos e descrever o processo de atuação da Política nas instituições formadoras, assim como para mostrar como foram interpretadas e traduzidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Resolução CNE/CP nº 02/2015 nas Políticas Institucionais de formação de docentes dessas universidades. A tese defendida é de que há uma singularidade nas respostas às demandas da Resolução CNE/CP nº 02/2015, pois a Política não foi meramente implantada, já que passou por complexos processos de recontextualização e ressignificação nos “palcos” em que atuou para produzir as políticas institucionais de formação de professores dessas universidades. Ademais, produziram-se dois movimentos de resistência à sua implementação: um interno, provocando uma articulação mais sólida entre os cursos de licenciatura, e um movimento externo, que fortaleceu as lutas na resistência às políticas gerencialistas e performativas orientadas pelos interesses de mercado e materializadas na BNC-Formação da Resolução CNE/CP nº 02/2019.

Palavras-chave: **Formação de Professores. Diretrizes Curriculares Nacionais. Atuação. Política Institucional. Recontextualização.**

## ABSTRACT

This thesis had the objective to research the singularity of the acting (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) of the National Curriculum Framework of Teacher Education, from the CNE/CP Resolution nº 02/2015, in the instituting process of the policies of teacher education in federal universities. Four universities with differentiated trajectories in teacher education were selected in order to explore the diversity and complexity of policy action in the context of practice. The researched universities were: Federal University of Rio Grande (FURG); Federal University of Santa Maria (UFSM); Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS); Federal University of the Southern Border (UFFS). It is a qualitative research perspective, of a documentary nature, using the resource of semi structured interviews, with twelve key-subjects in the acting of the Policy in these institutions. With the intention to identify the interpretation and translation process of the Policy, in the context of the federal institutions in an embracing and critical way, an analysis was made of the macro context - of the Policy's influence -, of the meso context - of the Policy's text production -, and of the micro context - of the Policy's acting. Referenced in Ball (1992; 2001; 2002; 2004; 2006), Dardot and Laval (2016; 2017), the first movement of the research, situates the teachers' education policies, in the context in which they are influenced by neoliberal rationality, that intends to submit the teachers' education to the technological policies of managerialism and performativity. They are also influenced by the movements of resistance to this rationality, that seeks the teaching of autonomy from collective struggles and commitments of the *common* (DARDOT; LAVAL, 2017a). The second movement of the research takes place at the context of the Policy's text production and investigates, through Final Documents of ANFOPE Encounters from 1983 to 2018, Final Documents of CONAE 2010 and 2014 and normative documents for teacher education - CNE/CP no. 02/2015 Report and CNE/CP no. 02/2015 Resolution -, the process of Policy's text production in the National Council of Education. Theoretically referenced in Ball's *theory of political action*, Maguire and Braun (2016), the third movement, investigates the actuation process of the guidelines from CNE/CP nº 02/2015 Resolution. The investigation immersed in the context of practice to, through documents, texts, artifacts and discourses of the key-subjects, map the movements and describe the actuation process of the Policy in formative institutions to show how the National Curriculum Guidelines of teacher education from the CNE/CP nº 02/2015 were interpreted and translated in Institutional Policies of teacher education of these universities. The defended thesis is that, there is a singularity in the responses of the demands from CNE/CP nº 02/2015 Resolution, because the Policy wasn't merely implemented, but, it went through complex processes of recontextualization and resignification at the "stages" where it acted to produce institutional policies of teacher education at this universities, producing two resistance movements: an internal, provoking a stronger articulation between licentiate courses and, the external movement, strengthening the struggles in/with resistance to managerial and performative policies oriented by market interests, materialized in BNC-Formation of the Resolution CNE/CP nº 02/2019.

**Keywords: Framework of Teacher. Curriculum Guidelines. Policy Enactment. Institutional Policy. Recontextualization.**



## RÉSUMÉ

Cette thèse avait pour but rechercher la singularité de la performance (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) des Directives curriculaires nationales pour la formation des enseignants, de la Résolution CNE/CP n° 02/2015, dans le processus instituant de Politiques pour la formation des enseignants dans les universités fédérales. Donc, quatre universités avec des trajectoires différenciées dans la formation des enseignants ont été sélectionnées afin de tirer parti de la diversité et de la complexité de l'action politique dans le contexte de la pratique. Les universités participant de l'étude sont: l'Université fédérale de Rio Grande (FURG); Université Fédérale de Santa Maria (UFSM); Université fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS); Université fédérale de Fronteira Sul (UFFS). Il s'agit d'une perspective de recherche qualitative, de nature documentaire, utilisant la ressource des entretiens semi-structurés, avec douze sujets clés dans la performance de la Politique dans ces institutions là. Afin d'identifier le processus d'interprétation et de traduction de la Politique, dans le contexte des institutions fédérales de manière globale et critique, une analyse a été faite du contexte macro - d'influence de la Politique -, du contexte méso - de production du texte politique -, et du contexte micro, - d'action politique. Référencé dans Ball (1992; 2001; 2002; 2004; 2006), Dardot et Laval (2016; 2017), le premier mouvement de recherche, situe les politiques de formation des enseignants dans le contexte où elles sont influencées par la rationalité néolibérale, qui envisage de soumettre la formation des enseignants aux technologies politiques du managérialisme et de la performativité. Ils sont également influencés par des mouvements de résistance à cette rationalité, qui recherchent l'autonomie d'un enseignement fondé sur des luttes collectives et des engagements envers l'idée de *commun* (DARDOT; LAVAL, 2017a). Le deuxième mouvement de la recherche s'inscrit dans le cadre de la production du texte d'orientation et investigate, à partir des Documentos Finais des Conférences de l'ANFOPE de 1983 à 2018, des Documentos finais de la CONAE 2010 et 2014 et les documents normatifs pour la formation des enseignants - Avis CNE / CP n° 02/2015 et Résolution CNE n° 02/2015 -, le processus d'élaboration du texte d'orientation dans le cadre du Conseil national de l'éducation. Théoriquement ancré dans la théorie de l'action politique de Ball, Maguire et Braun (2016), le troisième mouvement étudie le processus d'action des lignes directrices de la résolution CNE/CP n° 02/2015. La recherche a approfondi le contexte de la pratique pour, en partant des documents, des textes, des artefacts et des discours des sujets clés, cartographier les mouvements et décrire le processus d'action de la politique dans les établissements d'enseignement pour montrer comment les lignes directrices nationales sur les programmes ont été interprétées et traduit à la formation des enseignants de la Résolution CNE/CP n° 02/2015 dans les Politiques Institutionnelles pour la formation des enseignants de ces universités. La thèse défendue est qu'il y a une unicité dans les réponses aux demandes de la Résolution CNE/CP n° 02/2015, puisque la Politique n'a pas été simplement mise en œuvre, toutefois est passée par des processus complexes de recontextualisation et de resignification sur les "scène" dans lesquelles elle ont agi pour produire des politiques institutionnelles pour la formation des enseignants dans ces universités, produisant deux mouvements de résistance : un interne, provoquant une articulation plus solide entre les cours de premier cycle, et le mouvement externe, renforçant les luttes dans/avec la résistance aux politiques managériales et performatives guidées par intérêts du marché et matérialisée dans la BNC-Formation de la Résolution CNE/CP n° 02/2019.

**Mots-clés: Formation des enseignants. Directives curriculaires nationales. Performances des politiques. Politique institutionnelle. Recontextualisation.**

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 – Questões-chave.....	111
Quadro 2 – Temas estruturantes da entrevista.....	115
Quadro 3 – Modelo para a organização das propostas na Terceira Etapa.....	208
Figura 1 – Modelo dos domínios curriculares da UFFS*.....	198
Figura 2 – Organização, tempos e objetivos do processo de construção da política institucional da UFFS .....	205

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BCN	Base Comum Nacional
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CADE	Coordenadoria de Apoio de Desenvolvimento de Ensino
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CE	Centro de Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEPE	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CGAE	Câmara de Graduação e Assuntos Estudantis
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
COC	Comitê Organizador do Campus
CODE	Coordenadoria de Desenvolvimento de Ensino
COEPE	Conferência de Ensino Pesquisa e Extensão
COGRAD	Colegiado de Pró-Reitores de Graduação
COI	Comitê Organizador Institucional
COMGRAD	Comissão de Graduação
COMLIC	Comissão das Licenciaturas
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONLICEN	Conferência das Licenciaturas
CONSUN	Conselho Universitário

CONSUNI	Conselho Universitário
COORDGRAD	Coordenadoria de Planejamento da Graduação
COORDSAÚDE	Coordenadoria da Saúde
COORLICEN	Coordenadoria das Licenciaturas
COPA	Coordenadoria de Planejamento Acadêmico
CRE	Coordenadoria de Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCGRAD	Divisão de Cursos de Graduação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCPGRAD	Departamento de Cursos e Políticas de Graduação
DEBAS	Departamento de Estudos Básicos
DECORD	Departamento de Consultoria e Registro Discente
DIADG	Diretoria de Avaliação e Desenvolvimento da Graduação
DIGEA	Diretoria de Gestão Acadêmica
DIPED	Diretoria Pedagógica
DOP	Diretoria de Organização Pedagógica
EAD	Educação a Distância
FACED	Faculdade de Educação
FEPAD	Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FME	Fórum Municipal de Educação
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades-Centros-Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FORUMLIC	Fórum das Licenciaturas
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GED	Grupo de Estudos das Diretrizes Nacionais
GT-PIL	Grupo de Trabalho de Elaboração do Projeto Político Pedagógico de Formação de Professores das Licenciaturas
ICHI	Instituto de Ciências Humanas e da Informação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IE	Instituto de Educação
IES	Instituições de Educação Superior
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LIFE	Laboratório Interdisciplinar de Formação de Professores
MEC	Ministério da Educação
NAP	Núcleo de Apoio Pedagógico
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NED	Núcleo de Estudos em Docência
NEEGEO	Núcleo de Estudos em Educação e Geografia
NUFIC	Núcleo de Formação Inicial e Continuada e Estágios
NUPROPE	Núcleo de Projetos Pedagógicos
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PANGEA	Grupo das Licenciaturas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDI	Projeto Desenvolvimento Institucional
PI	Política Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIED	Programa de Incentivo aos Estágios de Docência
PLI	Programa de Licenciaturas Interdisciplinares
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNFPMEB	Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROFMAT	Mestrado Profissional em Matemática
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROLICEN	Programa de Licenciaturas
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RENAFOR	Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação
REUNI	Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais
RP	Residência Pedagógica
SAEBE	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

S-C	Sujeito-Chave
SESU	Secretaria de Educação Superior
SIB	Sistema de Bibliotecas
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINSC	Sistema de Gerenciamento de Eventos
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SNE	Sistema Nacional de Educação
TAE	Técnico em Assuntos Educacionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRV	Tópicos Transversais para a Formação Docente
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UPA	Universidade de Porto Alegre

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>O PERCURSO DA PESQUISA: REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.</b>	<b>23</b>
<b>2.1.1</b>	<b>O contexto de influência das políticas: as contribuições teóricas de Dardot e Laval.....</b>	<b>25</b>
<b>2.1.2</b>	<b>O ciclo de políticas: o contexto da produção do texto da política e a teoria da atuação.....</b>	<b>34</b>
<b>2.2</b>	<b>JUSTIFICATIVA, PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS .....</b>	<b>43</b>
<b>2.2.1</b>	<b>Por que pesquisar as políticas de formação de professores?.....</b>	<b>43</b>
<b>2.2.2</b>	<b>Por que pesquisar a atuação da Política nessas IES? .....</b>	<b>45</b>
<b>2.2.3</b>	<b>O problema de pesquisa e a tese.....</b>	<b>46</b>
<b>2.3</b>	<b>REFERENCIAL METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>	<b>47</b>
<b>2.3.1</b>	<b>Procedimentos para a busca de dados e informações .....</b>	<b>48</b>
<b>3</b>	<b>O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA DA POLÍTICA: A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE ENTRE A PROJEÇÃO DO MERCADO E AS LUTAS DO COMUM.....</b>	<b>53</b>
<b>3.1</b>	<b>A RAZÃO DE MERCADO CONDUZINDO AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>58</b>
<b>3.2</b>	<b>AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E AS NOVAS SUBJETIVIDADES DOCENTES .....</b>	<b>61</b>
<b>3.3</b>	<b>A CONFIGURAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO BRASIL .....</b>	<b>66</b>
<b>4</b>	<b>O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO DA POLÍTICA .....</b>	<b>74</b>
<b>4.1</b>	<b>O MOVIMENTO DOS EDUCADORES E A BASE COMUM NACIONAL .....</b>	<b>74</b>
<b>4.2</b>	<b>A BASE COMUM NACIONAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>81</b>
<b>4.3</b>	<b>O CONTEXTO DE EMERGÊNCIA DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 02/2015 .....</b>	<b>94</b>
<b>4.4</b>	<b>O TEXTO DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 02/2015: A BCN E OS PROJETOS INSTITUCIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>100</b>
<b>5</b>	<b>A ATUAÇÃO DAS DIRETRIZES (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 02/2015) NO CONTEXTO DA PRÁTICA: O PROCESSO INSTITUINTE DAS POLÍTICAS .....</b>	<b>105</b>
<b>5.1</b>	<b>OS TEXTOS E ARTEFATOS DA POLÍTICA E O TRABALHO COM OS DOCUMENTOS .....</b>	<b>110</b>
<b>5.2</b>	<b>ENTREVISTAS COM OS SUJEITOS-CHAVE.....</b>	<b>111</b>

5.3	O PROCESSO INSTITUINTE DA POLÍTICA NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG .....	117
5.3.1	<b>A estrutura de gestão que atua diretamente nas políticas curriculares de formação de professores .....</b>	<b>118</b>
5.3.2	<b>O Fórum das Licenciaturas .....</b>	<b>120</b>
5.3.3	<b>O Grupo de Estudos das Licenciaturas - Pangea .....</b>	<b>121</b>
5.3.4	<b>A interpretação da política .....</b>	<b>121</b>
5.3.5	<b>A tradução da Política: o processo instituinte da política de formação de professores da FURG .....</b>	<b>130</b>
5.3.6	<b>A Política Institucional – a estratégia da política.....</b>	<b>139</b>
5.4	O PROCESSO INSTITUINTE DA POLÍTICA NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM .....	141
5.4.1	<b>A estrutura de gestão que atua diretamente nas políticas curriculares de formação de professores .....</b>	<b>144</b>
5.4.2	<b>A interpretação da política .....</b>	<b>147</b>
5.4.3	<b>A tradução da Política: o processo instituinte da política de formação de professores da UFSM .....</b>	<b>156</b>
5.4.4	<b>A Política Institucional – a estratégia da política.....</b>	<b>162</b>
5.5	O PROCESSO INSTITUINTE DA POLÍTICA NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS.....	166
5.5.1	<b>A estrutura de gestão que atua diretamente nas políticas curriculares de formação de professores .....</b>	<b>171</b>
5.5.2	<b>A Coordenadoria da Licenciaturas – COORLICEN.....</b>	<b>171</b>
5.5.3	<b>A interpretação da política .....</b>	<b>173</b>
5.5.4	<b>A tradução da Política: o processo instituinte da política de formação de professores na UFRGS .....</b>	<b>181</b>
5.5.5	<b>A Política Institucional – a estratégia da política.....</b>	<b>190</b>
5.6	O PROCESSO INSTITUINTE DA POLÍTICA NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS .....	196
5.6.1	<b>A estrutura de gestão que atua diretamente nas políticas curriculares de formação de professores .....</b>	<b>200</b>
5.6.2	<b>O Fórum das Licenciaturas .....</b>	<b>200</b>
5.6.3	<b>A interpretação da Política .....</b>	<b>202</b>



<b>5.6.4</b>	<b>A tradução da Política: o processo instituinte da política de formação de professores na UFFS.....</b>	<b>209</b>
<b>5.6.5</b>	<b>A Política Institucional – a estratégia da política.....</b>	<b>214</b>
<b>5.7</b>	<b>SIGNIFICANDO A ATUAÇÃO DA POLÍTICA .....</b>	<b>217</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>218</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>225</b>
	<b>APÊNDICE A – DOCUMENTOS NORMATIVOS DAS POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>237</b>
	<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....</b>	<b>238</b>
	<b>APÊNDICE C – QUADRO DE DOCUMENTOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG .....</b>	<b>239</b>
	<b>APÊNDICE D – QUADRO DE DOCUMENTOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM.....</b>	<b>241</b>
	<b>APÊNDICE E – QUADRO DE DOCUMENTOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS.....</b>	<b>243</b>
	<b>APÊNDICE F – QUADRO DE DOCUMENTOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS.....</b>	<b>245</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O percurso desta pesquisa foi cercado de entusiasmo, mas também de dúvidas e angústias. À medida que me coloquei em marcha, num metódico exercício de imaginação, de buscas e de construção, comecei fazendo escolhas que foram explicitando o objeto e o meu modo de olhá-lo e investigá-lo, produzindo marcas, passo a passo.

Na caminhada, além das ferramentas teórico-metodológicas escolhidas, minha experiência, que me movimenta e constitui a minha identidade discente/docente/pesquisador, foi permanente companheira. Nisso, aproximo-me do entendimento de Teixeira (2011, p. 81), quando afirma que o que nos importa, inquieta e leva a fazer perguntas está sempre ligado à nossa história individual ou coletiva. É a nossa história que nos coloca os problemas, é por isso que pesquisamos “[...] problemas e fatos nos quais estamos existencialmente implicados”.

Nesta tese, o objetivo central foi investigar, no contexto de quatro universidades federais da Região Sul do País, a atuação da política proposta pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) na Resolução CNE/CP nº 02/2015, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2015a). Por “atuação da política”, nesta tese, faço uso do sentido atribuído por Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13), que a definem como um processo *diverso* e constantemente *contestado*, sujeita a múltiplas *interpretações* à medida que é *encenada* de maneiras *originais e criativas* nas instituições.

A escolha da atuação da Política como tema desta pesquisa foi motivada pelo meu envolvimento como docente em cursos de licenciatura e gestor de ensino em uma universidade pública federal, especialmente no período em que essa política atuou no processo de construção da Política Institucional (PI) de formação de professores, desencadeando um grande e intenso movimento coletivo de discussões, disputas, deliberações e criação de importantes espaços, como o Fórum das Licenciaturas dessa instituição. Soma-se a essa motivação, a constatação de que a formação de professores vem assumindo centralidade no atual cenário global das políticas educacionais, influenciada pela racionalidade neoliberal, que impõe a performatividade e o gerencialismo como tecnologias para produzir e controlar os professores.

É comum ler em relatórios de organismos internacionais diagnósticos que se baseiam em suposições de que, no contexto da sociedade do conhecimento, o fracasso da escola é devido “a professores ineficientes e incompetentes” (MAGUIRE, 2013, p. 79). Em função desse diagnóstico, propõem, tais órgãos, a formação de um “novo” professor, que responda aos propósitos desse novo contexto. Assim, exercem eles forte pressão sobre as políticas

educacionais em todo mundo, para que se adequem às exigências de modelos gerencialistas e performativos, com padronização do currículo e da formação de professores, atendendo ao perfil ditado pelo mercado.

Embora esse movimento homogeneizador seja hegemônico, ele é constantemente contestado, seja em experiências institucionais específicas de formação de professores, seja em movimentos regionais ou supranacionais que buscam se contrapor e superar esse modelo. A experiência do Movimento dos Educadores brasileiros, articulado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), resiste, desde muito, à padronização tecnicista dessas políticas, propondo uma Base Comum Nacional (BCN) para a formação de educadores. Pautada em referencial histórico-crítico, essa Base coloca a formação para a docência na educação básica como núcleo articulador do currículo para a formação de professores. Esse é um exemplo de resistência que influenciou a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Pedagogia em 2006 e as DCN para a formação de professores em 2015. Com isso, podemos conferir à mobilização, às pesquisas e às proposições desse movimento a força da luta coletiva orientada pela concepção de *comum* como princípio de solidariedade, algo que ganha força na contraposição à *razão de mercado*.

A partir da leitura desse contexto e da minha implicação/envolvimento em uma experiência específica de “atuação da política”, foi possível explicitar o problema de pesquisa interrogando: **como se deu o processo instituinte das políticas de formação de professores nas IES federais a partir da atuação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Resolução CNE/CP nº 02/2015?**

Nessa questão de pesquisa, com o conceito de atuação exploro as diferentes maneiras como uma política é interpretada, traduzida e refeita em cada contexto institucional, num processo complexo, dinâmico e não-linear. *Interpretação e tradução* assumem o sentido atribuído por Ball, Maguire e Braun (2016, p. 68-69), em que interpretação é o processo inicial de *fazer sentido à política* através de um movimento de leitura, que faz a *decodificação* do texto de forma *retrospectiva e prospectiva* e a partir daí constrói a *agenda institucional*. A tradução é o movimento *iterativo*, a atuação, que aproxima a política da *prática* para produzir os *textos institucionais* e colocá-los em ação. Portanto, esse referencial contribuiu para interrogar a política de modo contextualizado, em sua complexidade instituinte, considerando a ação dos sujeitos-chave envolvidos na realidade estudada.

No intuito de ter uma amostra minimamente ilustrativa dessa realidade, investiguei a atuação dessa política em quatro universidades federais do Sul do Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade

Federal de Rio Grande (FURG) no RS e Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), que é uma Instituição de Ensino Superior (IES) multicampi, presente nos estados de SC, PR e RS. Essas IES serão detalhadamente apresentadas e a escolha por cada uma justificada, no primeiro capítulo.

Na pesquisa, segui acompanhado de autores que percorrem os caminhos dos Estudos Educacionais Críticos. Nessa direção, Pierre Dardot, Christian Laval e Stephen J. Ball são referências para o exercício de análise do papel do Estado, da educação e das políticas educacionais no contexto em que o Estado é governado pela lógica gerencialista neoliberal e busca responsabilizar os cidadãos, individualmente, pelo seu sucesso ou fracasso no mundo social.

De Dardot e Laval (2016; 2017) tomei ferramentas de análise construídas por eles para identificar a forma como a racionalidade neoliberal organiza a conduta dos indivíduos por meio da generalização da concorrência e do empreendedorismo como modelo de subjetivação. Deram-me essas condições para analisar a episteme neoliberal e, a partir dela, compreender como as políticas de formação de professores são influenciadas pelo contexto em que o neoliberalismo se impõe como a *razão do mundo contemporâneo*. Dos mesmos autores, aproveitei também a categoria **comum**, como princípio político de resistência e alternativo para analisar e dialogar com as experiências históricas de resistência à racionalidade e práticas neoliberais.

A partir das proposições teóricas de Stephen Ball e Richard Bowe, construídas em conjunto com outros colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL; BOWE, 1992; BALL, 1994; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), encontrei ferramentas teórico-metodológicas, como a concepção de ciclo de políticas, que me possibilitaram analisar o contexto de influência das políticas, no qual são travadas as disputas em torno da identidade docente, e o contexto de produção do texto da Resolução CNE/CP nº 02/2015. Porém, foi na teoria da atuação da política no contexto da prática, apresentada por Ball, Maguire e Braun (2016), que encontrei as principais ferramentas de análise desta pesquisa. Com as categorias interpretação e tradução da política, juntamente com a análise dos textos, dos contextos e do papel dos sujeitos-chave, foi-me possível mapear e compreender a atuação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 em cada contexto institucional. Tais ferramentas possibilitaram-me olhar para as políticas para além dos tradicionais modelos lineares e tecnicistas de análise, de modo a examinar o processo instituinte da Política, a sua singularidade e complexidade, acompanhando e compreendendo os movimentos, estruturas e acordos construídos durante a sua atuação.

Nesta pesquisa, a política, por conseguinte, foi tomada a partir de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13-14) como *textos e coisas (legislação e estratégia nacional)* e, também, “como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados”. Portanto, a concepção de *atuação da política* foi central nessa pesquisa e, à medida que busquei entender como a política atuou no contexto da prática, busquei identificar, além dos seus textos constituintes, aqueles que foram denominados sujeitos-chave no processo de atuação da política. Eles são, ao mesmo tempo, *atores e sujeitos, sujeitos e objetos* da política, porque, ao atuar, a política marca o contexto e os sujeitos, modificando-os e sendo modificada por eles num complexo e criativo processo de *interpretação e recontextualização*.

Apresentados, até aqui, o tema, o objeto e a pergunta da pesquisa, assim como as escolhas teórico-metodológicas, autores e conceitos-ferramentas utilizados para alcançar o objetivo deste processo investigativo, passo agora ao modo como está organizado o texto que compõe esta tese.

No segundo capítulo trato do referencial teórico-metodológico, das escolhas, decisões tomadas e conceitos-ferramentas que me ajudaram no processo de investigação e compreensão do tema. Mostro o percurso investigativo, o passo a passo desta pesquisa, com a abordagem teórica que me ajudou a definir o campo, os sujeitos-chave e o modo como foi possível acessá-los, para coletar os dados e analisá-los.

No terceiro capítulo, evidencio a garimpagem realizada por pesquisas e publicações sobre políticas curriculares de formação de professores e uma análise do contexto macro, ou seja, o contexto de influência da política, em que o percurso formativo, seu papel e até mesmo a identidade docente são disputadas. Partindo das reflexões produzidas por Stephen Ball, Pierre Dardot e Christian Laval, situo as políticas de formação de professores no contexto em que elas são influenciadas pela racionalidade neoliberal, cuja intenção é submeter as políticas públicas aos interesses do mercado, padronizando a formação de professores em escala global a partir de um projeto gerencialista e performativo, que não pretende apenas reformar os professores, mas mudar o próprio significado do que é ser docente. Contudo, na contramão desse projeto hegemônico, permanentemente se colocaram os movimentos em defesa da educação como um bem comum e universal. Mostro, também, como Dardot e Laval (2017a) trabalham com a categoria *comum* como princípio político alternativo e de que forma, em nome do *comum*, o Movimento dos Educadores Brasileiros buscou construir uma práxis *instituinte emancipadora*, que coloca o professor como um agente de transformação social, causa abraçada por algumas entidades como: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

(ANFOPE); Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR); Associação Nacional de política e Administração da Educação (ANPAE); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

No capítulo quatro, mergulho no contexto da produção do texto da Política de formação de professores da Resolução CNE/CP nº 02/2015, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. A análise do contexto é feita a partir dos Documentos Finais dos Encontros da ANFOPE, publicados entre 1983 e 2018, dos Documentos Finais das CONAE 2010 e 2014 e do Parecer CNE/CP nº 02/2015 e da Resolução CNE/CP nº 02/2015. Inicialmente, analiso o contexto em que esta Política foi construída, os seus antecedentes históricos, para situá-la no cenário das disputas desse campo e identificar os interesses que estavam em jogo no processo de produção da sua redação final. Apresento a resistência ao modelo tecnicista de formação de professores vindo do regime militar e ao modelo gerencialista e performativo proposto pelos organismos internacionais e assumidos pelos governos de matriz neoliberal que governaram o Brasil no final da década de 1980 e na década de 1990.

Finalizo o capítulo quatro com um exercício interpretativo, apresentando as principais proposições da Resolução CNE/CP nº 02/2015 e as suas implicações para a estrutura dos cursos de formação de professores e para a organização das instituições formadoras. Um dos elementos centrais dessa Política foi a proposição de que as instituições formadoras articulem a formação inicial e a formação continuada através de uma Política Institucional (PI)<sup>1</sup> de formação de professores. A partir desse elemento, a pesquisa focou na singularidade do processo de atuação dessa Política no contexto da prática, para ver como as DCN de formação de professores, da Resolução CNE/CP nº 02/2015, num processo instituinte de política, foram interpretadas e traduzidas nas PI das universidades que foram o *locus* desta pesquisa.

No quinto capítulo, apresento o contexto de atuação da Política, investigando os movimentos que ocorreram nos espaços das IES para adequar os seus projetos de formação de

---

<sup>1</sup> Utilizei, nesta pesquisa, segundo *a teoria de atuação política* de Ball, Maguire e Braun (2016), o conceito de Política Institucional (PI) de formação de professores, e não de Projeto Institucional de formação de professores, como é referido pela Resolução CNE/CP nº 02/2015 e utilizado pela FURG e pela UFRGS para designar a suas políticas institucionais. Fiz isso a partir da compreensão de que o processo de atuação dessa Resolução, no contexto dessas instituições, não produziu meros projetos de formação de professores, mas políticas orientadoras, porque “[...] atuações são sempre mais que apenas a implementação, elas reúnem dinâmicas contextuais, históricas e psicossociais em uma relação com os textos e os imperativos para produzir ação e atividades que são políticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 103).

professores às diretrizes da Resolução CNE/CP nº 02/2015. Guiado pela *teoria da atuação da política* de Ball, Maguire e Braun (2016), concentrei-me no contexto da prática para, consoante documentos, textos, artefatos e discursos dos sujeitos-chave, fazer um mapeamento da atuação da Política nas instituições formadoras e mostrar como foram interpretadas e traduzidas as DCN da Resolução CNE/CP nº 02/2015 nas PI de formação de professores dessas universidades.

Nesse momento da pesquisa, as categorias *interpretação e tradução* são tomadas como categorias-chave do processo de atuação da Política e da sua articulação com a prática num processo instituinte de políticas. A investigação da atuação da Política foi dividida em dois momentos. O primeiro foi, então, para mapear e conhecer o processo de interpretação do seu texto, em que a pesquisa priorizou analisar os documentos, os discursos e demais artefatos que mostraram como ela foi significada, que leitura inicial foi feita, que explicações foram produzidas e que decisões foram tomadas em relação a ela, no contexto de cada uma das quatro instituições investigadas. O segundo momento foi para identificar o processo de tradução da Política, ver as interações que ocorreram para construir os textos institucionais e colocar esses textos em ação. Busquei, assim, compreender como cada instituição atuou em relação à Política, as táticas utilizadas, conversas, reuniões, eventos, materiais/artefatos e decisões que resultaram em desdobramentos, reordenação ou refundamentação da Política por meio da construção da PI de formação de professores dessas universidades, que colocaram as diretrizes da Resolução CNE/CP nº 02/2015 em ação no contexto local.

Na conclusão da tese expressei que, neste momento histórico, o movimento de construção das PI de formação de professores, a partir das demandas da Resolução CNE/CP nº 02/2015, está situado no contexto da **estratégia** da Política, uma vez que essa se conectou com as proposições históricas do Movimento dos Educadores e produziu maior organicidade na estrutura de formação de professores das IES. Hoje há uma mobilização nacional das instituições formadoras em defesa da BCN, presente na Resolução de 2015 e revogada pela Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BNC-Formação). Neste momento, em que o Ministério da Educação (MEC) e o CNE propõem o retorno às políticas gerencialistas e performativas, orientadas pelos interesses da *razão do mercado* e patrocinadas pelas forças políticas reacionárias que assumiram o poder político no Brasil em 2016, a defesa do legado da Resolução CNE/CP nº 02/2015 e das PI construídas pelas instituições formadoras representa uma dimensão estratégica de resistência e de luta **comum** contra a padronização curricular imposta pela BNC-Formação, que propõe formar professores como meros práticos habilitados para aplicar um currículo padronizado.

## 2 O PERCURSO DA PESQUISA: REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

*A única práxis instituinte emancipadora é aquela que faz do comum a nova significação do imaginário social (DARDOT; LAVAL, 2017a, p. 478).*

Explorar a complexidade que envolve a pesquisa e análise das políticas educacionais requer um cuidadoso exercício de escolhas. É sobre esse exercício que trata este capítulo. Falo das decisões, os caminhos percorridos, as opções teóricas e metodológicas e a forma que encontrei para organizar esses movimentos. Com esse propósito, dividi o capítulo em três partes, que apresento na sequência.

A primeira parte tem o objetivo de apresentar o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, pois foi em tal conteúdo que identifiquei as ferramentas e conceitos básicos que me ajudaram no processo de investigação e compreensão acerca do tema. Para tanto, aproximei-me dos estudos de Pierre Dardot, Christian Laval e Stephen J. Ball, que conferiram a esta pesquisa uma ancoragem teórica de vertente crítica, na medida em que analisam o papel do Estado, da educação e das políticas educacionais no contexto de um Estado fustigado pela lógica gerencialista neoliberal, que responsabiliza os cidadãos, individualmente, pelo seu sucesso ou fracasso no mundo social. Porém, para dar conta de analisar a complexidade e o movimento das políticas educacionais e curriculares, dialoguei também com perspectivas pós-críticas de pesquisa. Apple, Ball e Gandin (2013, p. 20), ao pesquisarem campo correlato ao de análise de políticas, ressaltam que a maioria dos estudos no campo da sociologia da educação são “[...] ecléticos (no melhor sentido), integracionistas – mesmo conciliatórios”. Fiz, pois, o exercício de construir uma combinação teórica que pudesse manter muita reflexividade e coerência em relação aos documentos, aos sujeitos-chave e à escrita desta pesquisa.

Na primeira parte, com o Ciclo de Políticas de Stephen Ball, apresento o contexto de influência e o contexto de produção do texto das políticas. Na segunda parte deste mesmo capítulo, os elementos mobilizadores da pesquisa. Assim, explico os motivos/justificativa para perseguir esse tema, a questão de pesquisa com a qual problematizo os modos de esse tema se apresentar no contexto e seus desdobramentos, especialmente os objetivos que apontam para as buscas necessárias ao entendimento mais amplo e profundo sobre ele e a problemática que o envolve. Por fim, na terceira parte, os aspectos metodológicos da pesquisa mostram como foi sendo produzido o caminho investigativo, os passos dados, as ferramentas, conceitos teóricos e abordagem de pesquisa que deram condições de definir o campo, os sujeitos-chave e o modo como foi possível acessá-los, para coletar os dados e analisá-los.



## 2.1 REFERENCIAL TEÓRICO PARA ANÁLISE DA POLÍTICA

Fazer pesquisa com política educacional implica acessar um amplo e pertinente campo empírico, somado a uma imprescindível teoria que possibilite problematizar e significar o conteúdo, o percurso e o objeto investigado. Segundo Mainardes (2015), na perspectiva de Stephen Ball é indispensável uma teoria para pesquisar e interpretar as políticas, porque o nosso objeto de estudo é construído a partir da epistemologia em que operamos, logo, “[...] precisamos pensar sobre a base ontológica da política, precisamos pensar sobre a relação da política com a maneira como pensamos como o mundo social funciona [...]” (MAINARDES, 2015, p. 162). Para Ball (2011), a teoria é necessária para desnaturalizar as práticas e abrir espaços para novas possibilidades, nesse sentido ela é

[...] um veículo para ‘pensar diferente’, é uma arena para ‘hipóteses audaciosas’, e para ‘análises provocantes’. A teoria é destrutiva, disruptiva e violenta. Oferece uma linguagem para o desafio e formas de pensamento diferentes das articuladas por nós, pelos dominantes. Oferece uma linguagem rigorosa e irônica para além do contingente. O propósito da teoria é desfamiliarizar práticas e categorias vigentes para fazê-las parecer menos evidentes e necessárias, abrindo espaço para a invenção de novas experiências (BALL, 2011, p. 93).

Seguindo Ball, nesta pesquisa a teoria refere um conjunto de conceitos e ferramentas que me possibilitaram acessar, problematizar e produzir entendimentos sobre o processo de interpretação e tradução da política investigada, para compreendê-la no espaço/tempo em que ela está atuando. Portanto, esta primeira seção se dedica a apresentar os conceitos teórico-metodológicos que tiveram um papel fundamental na condução das análises desta pesquisa e mostram a maneira como olhei para o objeto de estudo. Foi no campo teórico que encontrei um modo de operar com o objeto de pesquisa e seus desdobramentos. Aproximo-me da concepção de *círculo de política*, recurso teórico-metodológico desenvolvido por Stephen Ball – apresentado e detalhado mais adiante – e que oferece conceitos e ferramentas primordiais para a análise de políticas em distintos contextos, como: da influência, da produção do texto e o contexto da prática onde ocorre a atuação da política por meio da *interpretação e tradução*. Esses contextos são utilizados na pesquisa para olhar a Política e as políticas<sup>2</sup>, de modo a compreendê-las em sua complexidade na recontextualização que opera em cada instituição pesquisada num processo instituinte.

---

<sup>2</sup> Utilizo Política com letra maiúscula ao me referir a uma política específica, como é o caso, nesta tese, da Política da Resolução CNE/CP nº 02/2015.

De Dardot e Laval (2016; 2017), os elementos teóricos produzidos para analisar a episteme neoliberal contribuíram para compreender as políticas de formação de professores no contexto da influência, no qual o neoliberalismo, muito mais que uma mera teoria econômica, apresenta-se como a nova *razão do mundo contemporâneo*. Em contraposição a essa racionalidade, utilizo a categoria **comum**, construída pelos autores, como um princípio político alternativo e de resistência a ela. Com Ball, Maguire e Braun (2016), outros elementos teóricos e metodológicos possibilitaram olhar para os modelos lineares e tecnicistas de análise de políticas e perceber que a linearidade e a técnica não dão conta da dimensão e dinamicidade da atuação da política. Que a política não é meramente implementada, mas codificada e decodificada em textos e artefatos de política e sua formulação é um complexo processo de compreensão e tradução. Portanto, pesquisá-la exige um esforço metodológico de interpretação e tradução, na relação complexa e instável do contexto instituinte das políticas.

Na sequência, organizo duas seções. Na primeira, apresento as contribuições de Pierre Dardot e Christian Laval sobre o neoliberalismo, para analisar o contexto de influência das políticas. A seguir, introduzo o Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe e o seu potencial para analisar o contexto de produção do texto da política e o contexto de atuação dela.

### **2.1.1 O contexto de influência das políticas: as contribuições teóricas de Dardot e Laval**

O contexto da influência é onde os discursos sobre a política são construídos e dão origem a uma determinada política. Referenciado em Ball e Bowe (1992), Mainardes (2006, p. 51) afirma que “É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”. É nele também que “[...] os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política”. Essas ideias e discursos circulam pelo mundo a partir de influências do meio acadêmico, da mídia, publicações e por influência política e econômica de agências internacionais, como o Banco Mundial, OCDE, UNESCO, entre outras, cujas intenções “[...] só podem ser entendidas como uma instância ideológica de produção de um sistema mundial integrado com as linhas de mercado [...]”. Essas agências exercem influência sobre o processo de criação das políticas no âmbito nacional. Porém, essas influências “[...] são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação” (MAINARDES, 2006, p. 52).

Além da perspectiva apontada por Mainardes (2006), a partir de Ball e Bowe (1992), para analisar o contexto da influência da política fiz uma aproximação aos pensadores sociais franceses Pierre Dardot e Christian Laval, que apresentaram, nos últimos anos, interrogações e

possibilidades para a pesquisa em Ciências Humanas em geral, abrindo várias janelas para pensar, também, a educação. Os autores fazem um aprofundado estudo da sociedade neoliberal a partir do caminho traçado por Michel Foucault em seus estudos sobre biopolítica e problematizam teoricamente o pensamento crítico, fazendo uma releitura instigante da obra de Karl Marx, buscando uma “[...] renovação real do pensamento crítico de que necessitamos para enfrentar o neoliberalismo e reinventar um futuro possível” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 276). Busquei algumas perspectivas do pensamento de Dardot e Laval (2016; 2017) para pensar a educação e, de modo especial, as políticas educacionais, procurando situá-las no contexto atual do debate sobre elas.

Dardot e Laval criaram, em 2004, o Seminário *Question Marx*, com o objetivo de “[...] reinterrogar o quadro teórico e a base histórica da crítica social e política que foi o pensamento de Marx” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 275). A crítica recai sobre o “progressismo” marxista por alimentar a crença de que a evolução histórica nos levará necessariamente a uma sociedade superior e, em função disso, afirmam a necessidade histórica de produzir “[...] novas enunciações para produzir novos possíveis históricos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 278). Para fazer isso, não pretendem simplesmente retomar as bases do pensamento marxiano, mas, diante do triunfo do neoliberalismo e da desagregação da esquerda, buscar novas possibilidades para a interpretação e o enfrentamento ao capitalismo atual. Os autores construíram tal posicionamento a partir de uma aproximação aos movimentos sociais e políticos, com os quais mantêm uma interlocução permanente, discutindo as análises e proposições que são construídas em tais âmbitos. Ao partirem da convicção de que, para possibilitar o avanço dos movimentos sociais, é necessário construir formas de pensamento que se conectem com a nova realidade, eles interrogam, permanentemente, a tradição crítica. Essa postura intelectual os remete a uma releitura do campo acadêmico, afirmando que não faz mais sentido a velha oposição entre o “intelectual específico” e o “intelectual universal”, que é uma dualidade típica do pensamento social francês da década de 1970.

Vivemos uma época de descompartmentalização, de hibridação, de fertilizações recíprocas. As teorias e as disciplinas se articulam, os estudiosos e os filósofos se comunicam entre eles, os laboratórios e as instituições mais produtivas, são interdisciplinares. Em outras palavras, estamos assistindo a uma recomposição do campo intelectual pela intensificação das práticas ‘transfronteiriças’ (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 280).

Para superar essa dualidade, Dardot e Laval (2016, p. 281) apontam para a necessidade de construir um “comum intelectual”. Fazem esse movimento não com a pretensão de produzir

uma nova teoria totalizadora, um novo “[...] ‘ismo’ que seja capaz de conduzir todas as lutas sociais e apagar suas particularidades”. Tampouco pretendem produzir uma doutrina que funcione como uma ‘máquina de produzir certezas’. O que eles buscam é reforçar a ideia de que vivemos em uma época na qual não é conveniente, para o fortalecimento das lutas sociais, acentuar tanto a especificidade das lutas, mas sim reforçar sua coordenação para produzir um processo de “comunização” das lutas sociais e, assim, fortalecê-las.

Na obra *A Nova Razão do Mundo: Ensaio sobre a Sociedade Neoliberal*, lançada na França em 2009 e traduzida no Brasil, o neoliberalismo é apresentado não apenas como a nova forma de ser do liberalismo, mas como a razão do capitalismo contemporâneo, que se desvencilhou das amarras clássicas do liberalismo para se constituir como “norma geral de vida”. Nessa obra, os autores defendem a tese de

[...] que o neoliberalismo antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar uma **racionalidade** e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

Com o predomínio da razão neoliberal “[...] o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma da nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar e nos relacionar com os outros e conosco mesmo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16). É uma racionalidade econômica e política que influencia as formas como nos relacionamos com o mundo e com os outros, a maneira como vivemos, produzindo, assim, certas subjetividades, ou seja, a maneira como nos produzimos como sujeitos. A forma como o neoliberalismo exerce seu poder sobre a sociedade e sobre os indivíduos se apoia em discursos, práticas e dispositivos de coerção ou governo que se dá através da potencialização e generalização das situações de concorrência e do estabelecimento da empresa como modelo de subjetivação.

Transitando nessa recomposição intelectual transfronteiriça que mencionei acima, os autores encontraram em Michel Foucault, mais precisamente na obra *Nascimento da Biopolítica*, elementos para ampliar suas categorias de análise da sociedade capitalista. Foi na aproximação ao pensamento de Foucault que Dardot e Laval (2016, p. 19) perceberam as limitações e/ou insuficiências do marxismo para analisar o neoliberalismo a partir da perspectiva monocausal do econômico. A partir dele, os autores percebem que o neoliberalismo emprega um conjunto de técnicas de poder que são inéditas na história do capitalismo, e que

essas técnicas funcionam como dispositivos para conduzir as condutas das pessoas e produzir, por sua vez, novas subjetividades.

[...] não se trata mais de perguntar como, de maneira geral, as relações capitalistas impõem-se à consciência operária como ‘leis naturais evidentes’; trata-se de compreender, mais especificamente, como a governamentalidade neoliberal escora-se num *quadro normativo global* que, em nome da liberdade e apoiando-se nas margens de manobra concedidas aos indivíduos, orienta de maneira nova as condutas, as escolhas e as práticas desses indivíduos (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 21).

Dardot e Laval (2016) constataam que o neoliberalismo não é apenas uma expressão do capital financeiro, ou um conjunto de receitas de política econômica, mas um modo de governo dos homens efetivado a partir de um conjunto de técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens. Esse modo de governo, então, afeta todas as instituições e, sobretudo, a educação, que tem um papel privilegiado nesse processo de fabricação das novas subjetividades, por meio das situações de concorrência que coloca em prática para conseguir o autogoverno do indivíduo.

Dessa forma, o neoliberalismo utiliza diferentes dispositivos de governo para conduzir os indivíduos de forma indireta e, para fazê-lo, constrói dispositivos que conduzem primeiramente a própria conduta do sujeito em relação a si mesmo. Por isso, a educação configura-se num local de permanente disputa na sociedade atual, haja vista a necessidade de influenciar a forma de produzir os sujeitos necessários para essa nova racionalidade. Nesse novo contexto do neoliberalismo, o mais importante não é o valor criado pela força de trabalho no processo de produção, mas sim o valor que o indivíduo se torna em si mesmo e que precisa ser valorizado, permanentemente, ao longo de toda a sua existência.

É o sujeito que se relaciona consigo próprio durante toda a sua vida sob o modo de autoavaliação como um capital; algo como o capital feito sujeito [...] Esta forma singular de subjetivação não advém do processo espontâneo de automovimento do capital, mas de dispositivos práticos de produção de uma ‘subjetivação contábil e financeira’, tais como os dispositivos da performance e da avaliação [...] (ANDRADE; OTA, 2015, p. 293-294).

Para os objetivos desta pesquisa, foi importante compreender o papel controverso do Estado no contexto neoliberal, e compreender o seu lugar na elaboração das políticas educacionais. Assistimos, desde a década de 1970, sucessivos erros de diagnósticos, de intelectuais e militantes políticos e sociais, sobre a natureza e o alcance político do Estado, apontando para o seu enfraquecimento e interpretando o neoliberalismo como uma política econômica ou uma mera ideologia. A crise econômica mundial de 2008, que iniciou nos Estados

Unidos e se espalhou pelo mundo, só foi contornada com um forte protagonismo do Estado, fato que levou muitas autoridades políticas e intelectuais a acreditarem na hipótese de que estávamos vivendo o fim do neoliberalismo. O contrário, porém, evidenciou-se, quando assistimos à adaptação do Estado ao novo contexto, que se mostra acompanhado de um brutal fortalecimento do neoliberalismo, impondo um pesado ajuste fiscal e uma lógica financeira dos mercados sobre as ações do Estado.

Somo-me a Dardot e Laval (2016, p. 15), quando afirmam ser falsa a ideia corrente de que temos uma oposição entre Estado e mercado. Os autores rejeitam a ideia de que o neoliberalismo trabalha na lógica de impor um estado mínimo, para eles isso não passa de um discurso ideológico. O que se observa, nas últimas décadas de hegemonia neoliberal, é que o Estado não desaparece nem se apaga, o que muda é o seu papel. Ele não é mais nem o “guarda noturno” dos liberais do século XIX, com seu ideal de *laissez-faire*, nem o controlador de tudo e nem o promotor do bem-estar social. O Estado, no neoliberalismo, assume a função de promover a norma da concorrência. Nesse sentido, não é um Estado frágil, nem um Estado mínimo, apartado das principais decisões e ações na esfera global e local. Pelo contrário, observamos, em diferentes lugares, o Estado adotando políticas com forte caráter intervencionista, com o objetivo de modificar as relações sociais e também modificar o papel desempenhado pelas instituições e mecanismos de proteção social, de modo especial na educação, com a padronização dos currículos e a implantação de práticas de performance e avaliação, com o propósito de “[...] orientar as condutas criando uma concorrência generalizada entre os sujeitos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 19).

O Estado neoliberal é ‘governamentalizado’, no sentido de que novos dispositivos institucionais que o distinguem visam criar situações de concorrência, introduzir lógica de escolha, desenvolver medidas de desempenho, cujo efeito é modificar a conduta dos indivíduos, mudar sua relação com as instituições e, mais precisamente transformá-los em consumidores e empreendedores. As políticas educacionais e acadêmicas são exemplos perfeitos dessa dinâmica (ANDRADE; OTA, 2015, p. 288).

Para Dardot e Laval (2016, p. 337-338), o papel que o Estado assume neste momento histórico é o de expansão do mercado para além do próprio mercado, instaurando uma nova “ordem-quadro” a partir da intensificação do princípio “constituente da concorrência” e a função de “supervisionar o quadro geral”, zelando para que essa governamentalidade seja respeitada por todos os agentes econômicos e sociais. No modelo de governamentalidade neoliberal, o Estado não é somente o guardião vigilante de tal quadro, ele próprio é submetido à lógica da concorrência. Ao mesmo tempo que tem o papel de construir o mercado, ele é obrigado a ver a

si próprio como empresa submetida às regras do mercado. A governamentalidade neoliberal e a universalização das normas de concorrência vão além dos limites do Estado e a empresa é colocada como modelo de subjetivação, que deve levar os indivíduos a se constituírem como empreendedores.

Disso tudo, pode-se concluir que os autores, ao afirmarem a prioridade neoliberal pela subjetivação empresarial, pretendem politizar a subjetividade e abandonar o terreno clássico da luta de classe? Não é esse, todavia, o entendimento deles. O que eles rechaçam é a crença de que a prioridade da luta política ainda seja a conquista do poder político para depois mudar as subjetividades. Analisando várias experiências políticas do século XX, como o socialismo de Estado, é possível ver que a conquista do poder não significou necessariamente o abandono das antigas formas disciplinares de subjetivação e que, em muitas circunstâncias, elas podem ser retomadas e inclusive agravadas. Ao defender uma subjetivação alternativa, Pierre Dardot e Christian Laval, em entrevista a Andrade e Ota (2015), afirmaram que não estão propondo uma mera conversão do indivíduo a si mesmo, numa experiência atemporal, ou uma mera resistência. A subjetivação que eles propõem implica numa perspectiva alternativa/emancipatória, tanto em termos de governamentalidade, como de razão política. Subjetivação é a produção de si na luta por meio dela. A essa nova razão política os autores chamam de “razão do comum”, que é uma racionalidade que não está dada e que não virá por um determinismo histórico, como defende a teoria marxista clássica. Ela precisa ser construída a partir de “situações do comum”, por meio do trabalho coletivo para a construção da nova realidade com suas regras e normas (ANDRADE; OTA, 2015, p. 295).

Partindo da constatação de que a razão neoliberal é a forma atual do capitalismo e que as práticas neoliberais têm promovido a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação, Dardot e Laval (2017a) buscam, nesse emaranhado ideológico, abrir possibilidades de luta e resistência para além da doutrina totalizante do marxismo clássico, que tem produzido uma sensação de impotência em amplos setores da militância social, e do fatalismo pessimista, segundo o qual, diante do poder avassalador da razão do capitalismo contemporâneo, nada pode ser feito. Assumindo a tarefa de construir novas possibilidades de luta e resistência, eles publicaram em 2014, na França, a obra *Comum: ensaio sobre a revolução do século XXI*<sup>3</sup>. O conceito de comum, desenvolvido pelos autores, emerge da sua leitura da ordem atual e de longa interlocução com os movimentos de lutas sociais e culturais contemporâneos contra a ordem capitalista e o Estado empresarial. Lutas

---

<sup>3</sup> A obra foi publicada no Brasil em 2017 pela Editora Boitempo.

essas motivadas por questões ecológicas, altermundistas, contra as transformações neoliberais nas universidades, contra a privatização da água e a apropriação dos espaços públicos pelos poderes privados, pela defesa de identidades sociais, entre tantas outras causas. Nesses movimentos, identificaram uma lógica geral que chamaram de *comum*. Conceito que tomaram emprestado de Michael Hardt e Antonio Negri, da trilogia *Império, Multidão e Commonwealth*<sup>4</sup>, que produziram a primeira teoria do comum, forma mais política do conceito em aproximação com a tradição crítica. Dardot e Laval (2017a, p. 18), no entanto, utilizam o conceito de *comum* de uma forma bem particular e com um sentido mais rigoroso; o comum passa a designar “[...] um conjunto de práticas, lutas, instituições e pesquisas” que confrontam a razão neoliberal e que abrem caminho para um futuro não capitalista. O retorno ao comum é a possibilidade de construir um princípio político que viabiliza o elo entre setores sociais, práticas, conflitos e atividades de resistência ao capitalismo e às formas dominadoras do Estado.

No atual contexto, em que os paradigmas estão permanentemente em confronto para definir o sentido do mundo, Dardot e Laval (2017a) afirmam que a tarefa de construir o comum não pode ser nem metafísica, nem um exercício ingênuo de solidariedade. Nessa esteira, fazem uma espécie de genealogia do conceito de comum, desde a sua raiz etimológica e histórica, e identificam a influência de três tradições na produção de sentido desse conceito. A primeira, relaciona-se com a perspectiva teológica que tem o comum “[...] como finalidade suprema das instituições políticas e religiosas [...] princípio da ação e conduta para todos que têm corpos e almas sob sua responsabilidade” (DARDOT; LAVAL, 2017a, p. 27). A segunda influência, de natureza jurídica, preocupa-se em designar e classificar os bens que são considerados comuns a todos e que não podem ser apropriados individualmente, como ar, água e demais recursos naturais. A terceira tem origem filosófica e faz uma vinculação entre o comum e um universal, com a perspectiva de estabelecer elementos que sejam comuns para a humanidade.

Partindo da compreensão de que a ação humana prática é sempre uma atividade com o outro, que envolve cooperação e reciprocidade, o comum não é um bem ou objeto, sujeito à vontade individual, ou uma virtude que possa ser compartilhada. É um princípio político que deriva de uma atividade prática das pessoas engajadas na mesma tarefa de produzir comuns.

[...] somente a atividade prática dos homens pode tornar as coisas comuns, do mesmo modo que somente essa atividade prática pode produzir um novo sujeito coletivo, em vez de afirmar que tal sujeito preexista a esta atividade na qualidade de titular de direitos. Se existe ‘universalidade’, só pode tratar-se de uma universalidade prática

---

<sup>4</sup> A trilogia *Império, Multidão e Commonwealth* é referenciada teoricamente em Maquiavel, Espinosa e Marx e procura atualizar a ideia de comum para apresentar as condições concretas e materiais de superar a exploração capitalista e pensar novas formas de organização social.



[...] O comum é o princípio político a partir do qual devemos construir comuns e ao qual devemos nos reportar para preservá-los, ampliá-los e lhes dar vida. É, por isso mesmo, o princípio político que define o novo regime de lutas em escala mundial (DARDOT; LAVAL, 2017a, p. 53-54).

O projeto do comum não poderá ser um projeto acabado e dogmático nos moldes de um programa de partido político e nem pode ser resultado da produção de alguns intelectuais iluminados, alertam Dardot e Laval (2017a). Para ganhar força, o movimento de construção do comum deverá reinventar a democracia na própria luta, porque serão novas práticas, novas condutas e suas lutas decorrentes que produzirão a força política do comum. A emancipação não é um retorno da essência humana alienada pelo capitalismo como defende a teoria marxista, antes é um processo de produção de si mesma na luta e por meio dela. Nesse sentido, podemos afirmar que os autores concebem o comum como princípio político de contestação das concepções técnicas, jurídicas e econômicas, que submetem todos à racionalidade técnica/instrumental neoliberal.

Longe de finalizar toda luta e toda relação de poder, a emancipação como instituição do comum tem por efeito transferir o conflito para uma nova arena ou novo terreno: aquela da coprodução das normas *in su* pelos comuns sociais e políticos, tanto no nível local quanto em escala mundial (ANDRADE; OTA, 2015, p. 310).

Temos então, em Dardot e Laval (2017a), o comum como aquilo que deve ser instituído através do autogoverno e estendido a todas as formas de atividade coletiva como uma tarefa histórica de reinstituição democrática da sociedade. Tal reinstituição democrática precisa ser colocada em escala mundial, passando necessariamente por um “novo espírito do internacionalismo”, capaz de colocar em comum formas de luta e práticas políticas alternativas ao neoliberalismo.

A reivindicação do *comum* foi trazida à luz primeiro pelas lutas sociais e culturais contra a ordem capitalista e o Estado empresarial. Termo central da alternativa ao neoliberalismo, o ‘comum’ tornou-se princípio efetivo dos combates e movimentos que há duas décadas resistem à dinâmica do capital e conduzem a formas originais de ação e discurso. Longe de ser pura invenção conceitual, é a fórmula de movimentos e correntes de pensamento que pretendem opor-se a tendência dominante de nossa época: a da ampliação da apropriação privada a todas as esferas da sociedade, da cultura e da vida (DARDOT; LAVAL, 2017a, p. 16).

À medida que Dardot e Laval (2016; 2017a) explicitam o funcionamento da governamentalidade neoliberal, possibilitam a esta pesquisa identificar e acolher ferramentas analíticas fundamentais para investigar o contexto de influência das políticas de formação de professores e, nessa perspectiva, compreender como o modelo de professor está sendo

disputado pelas políticas neoliberais fomentadas pelos grandes organismos internacionais. Somada às ferramentas analíticas identificadas, a categoria de comum, como princípio político alternativo, contribuiu para minha compreensão acerca da potência dos movimentos de resistência, de luta de setores da sociedade civil e dos movimentos sociais contra o imperativo neoliberal que determina o mercado como a nova razão do mundo. Encontrei, portanto, na obra desses autores um referencial de análise potente e ainda pouco explorado no âmbito das pesquisas em políticas educacionais.

A emergência do “comum” como uma categoria e um princípio político de contestação das concepções técnicas, jurídicas e econômicas predominantes na sociedade atual, como um ato político instituinte de um projeto articulador das lutas políticas na sociedade, fornece grandes possibilidades para compreender o atual contexto das políticas de formação de professores. Esse referencial foi-me importante para investigar o complexo contexto em que se situam as lutas do movimento dos educadores brasileiros, os quais, desde a década de 1980, lutam contra a racionalidade homogeneizante neoliberal que produz um modelo de professor global pragmático/praticista. Esse movimento, que se organizou em torno de entidades acadêmicas como ANFOPE, ANPED, FORUNDIR, ANPAE, CEDES, CNTE, entre outras, defende a Base Nacional Comum para a formação de professores formulada pela ANFOPE, referenciada numa concepção socio-histórica de educação, e tem na formação para a docência da educação básica a centralidade da sua proposta. Veremos isso com mais detalhes no capítulo dois.

Iniciei este capítulo com a epígrafe “A única práxis instituinte emancipadora é aquela que faz do comum a nova significação do imaginário social” (DARDOT; LAVAL, 2017a, p. 478), focando o olhar no processo de construção das diretrizes para a formação de professores aprovadas pelo CNE na Resolução 02/2015, como uma “práxis instituinte” do comum. Uma prática que foi se construindo ao longo da luta dos educadores e se materializou numa instância de representação colegiada, que é o CNE, e propagou-se como diretrizes curriculares que estão atuando em diferentes espaços coletivos institucionais

Cada comum deve ser instituído por uma prática que abra certo espaço ao definir as regras do seu funcionamento. Essa instituição deve continuar para além do ato pelo qual o comum é criado. Deve ser sustentada ao longo do tempo por uma prática que tenha a possibilidade de modificar as regras por ela própria estabelecidas. Chamamos esta prática de *práxis instituinte*. A práxis instituinte não é do âmbito da ‘gestão’, no sentido de administração sem poder de decisão [...] Portanto, a práxis instituinte é *uma prática de governo dos comuns* pelos coletivos que lhes dão vida (DARDOT; LAVAL, 2017a, p. 618).

Encontrei práticas instituintes do comum estudando o conjunto de documentos produzidos em cada um dos 19 encontros bianuais coordenados pela ANFOPE, de 1983 a 2018, e em documentos oficiais das políticas curriculares para a formação de professores no Brasil, além dos documentos da Conferência Nacional de Educação (Conae). Esse movimento está presente, também, no processo de construção das políticas institucionais de formação de professores das IES investigadas. Identifiquei fartos relatos e documentos que mostram a forte atuação de instâncias coletivas que dão vida a atividades instituintes do “comum”, ou, como denominam Dardot e Laval (2017a), “práticas de governo dos comuns” no movimento de interpretação, tradução e recontextualização da política de formação de professores realizado em conselhos de representantes, câmaras temáticas, seminários, conferência das licenciaturas, fórum das licenciaturas, colegiados, entre outros. Trato de evidenciar tais constatações nos capítulos três e quatro.

### **2.1.2 O ciclo de políticas: o contexto da produção do texto da política e a teoria da atuação**

Na seção anterior, dialoguei com o referencial de Pierre Dardot e Christian Laval, que, a partir da tradição crítica, atualizada pela leitura da biopolítica de Foucault, fizeram um exercício teórico-reflexivo para compreender a emergência e a normalização do neoliberalismo como razão do mundo e apresentam a emergência do comum, por meio das lutas dos movimentos sociais, como possibilidade de enfrentamento e superação dessa racionalidade, oferecendo-nos um arcabouço teórico para compreender **o contexto em que políticas são formuladas, o contexto de influência**. Nesta seção me aproximarei das formulações de Stephen Ball e Richard Bowe, apresentadas por Mainardes, Ferreira e Tello (2011) e Mainardes (2006), para compreender **o contexto da produção do texto e o contexto da atuação** da política.

A análise de políticas educacionais tem se desenvolvido significativamente nas últimas décadas, produzindo um vasto campo teórico-metodológico no debate internacional. Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 153-154) apresentaram um estudo mostrando que, a partir dos anos 1980, encontramos numerosas críticas aos modelos lineares e tecnicistas de análise de políticas, e, em razão disso, novas abordagens emergiram, que veem as políticas numa perspectiva crítico-dialética, que privilegiam a análise do contexto no qual as políticas são formuladas e implantadas. Referenciados em pesquisas de Taylor (1997) e Ozga (2000), os autores observam que, nos anos de 1990, tornou-se mais forte a compreensão das políticas como “processo e produto”, pois elas emergem da articulação entre “[...] textos e processos,

negociações no âmbito do Estado e para além dele, valores, ideologias, poder e contestação” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 155). No Brasil, embora ainda não tenhamos referenciais analíticos consolidados, esse campo teórico-metodológico tem ganhado força, principalmente a partir dos Programas de Pós-Graduação.

As pesquisas contemporâneas em políticas educacionais, segundo Mainardes, Ferreira e Tello (2011), à medida que buscam superar os limites, tanto das abordagens “descritivas e pluralistas”, que encaram as políticas com certa neutralidade e acreditam que o poder circula entre “diferentes parceiros”, quanto das abordagens marxistas, que entendem as políticas públicas como resultado das disputas de poder no interior da luta de classes e o Estado com papel preponderante nesse processo de formulação, vêm assumindo, nas últimas décadas, uma abordagem pós-estruturalista, que “[...] aponta a importância de analisar o discurso das políticas [...] a fluidez do poder e a sua posse por diferentes agentes” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 156).

Nesse campo de análise de políticas educacionais, Stephen J. Ball tem sido uma referência e suas ideias foram bastante difundidas, influenciando muitos pesquisadores da área. Ligado ao campo da sociologia das políticas educacionais, ele fez um percurso teórico-metodológico para compreender o contexto em que as políticas são produzidas. Da mesma forma que Dardot e Laval, Ball aproximou-se de Foucault e observou que estamos vivendo dentro de uma episteme neoliberal, que se estabeleceu em todos os campos da vida social, produzindo um conjunto de verdades que estão diretamente vinculadas à lógica meritocrática do mercado. Tal realidade submete o Estado e os indivíduos à sua normatividade, impactando também nas políticas educacionais.

O novo quadro de políticas, em geral, e a forma do mercado, em particular, constituem o novo ambiente moral tanto para consumidores quanto para produtores – ou seja, uma forma de ‘civilização comercial’ (Benton, 1992, p. 118)<sup>5</sup>. No seio deste novo ambiente moral, as escolas e as universidades são induzidas a uma ‘cultura de auto-interesse’ (Plant, 1992, p. 87)<sup>6</sup>. As motivações pessoais sobrepõem-se aos valores im pessoais. Os ‘procedimentos de motivação’ inseridos neste novo paradigma de gestão pública elicitam e geram os impulsos, relações e valores que fundamentam o comportamento competitivo e a luta pela vantagem (BALL, 2001, p. 106).

Em entrevista concedida ao professor Jefferson Mainardes (MAINARDES, 2015, p. 162-163), Stephen Ball indica a necessidade de que os estudos de políticas olhem para além das

---

<sup>5</sup> BENTON, T. Adam Ferguson’s critique of the ‘enterprise culture’. In: HEELAS P.; MORRIS P. (Ed.). *The values of the enterprise culture: the moral limits of markets*. London: Routledge, 1992.

<sup>6</sup> PLANT, R. Enterprise in its place: the moral limits of markets. In: HEELAS P.; MORRIS P. (Ed.). *The values of the enterprise culture*. London: Routledge, 1992.

suas “características de superfície”, para que seja possível compreender as “características sistêmicas neoliberais” neles presentes. Dessa forma, ele não adere a teorias e conceitos analíticos modernos rígidos sobre a realidade e a estruturas sociais que negam a complexidade do mundo social e da educação. Na entrevista, afirmou que não encara as políticas como um processo linear e neutro, mas sim um complexo processo social, relacional e, por isso, também, temporal discursivo. As políticas são, segundo ele, um processo político permeado de interesses e de relações de poder. Em função disso, quando pesquisamos políticas educacionais, precisamos indagar: “[...] com quais pressupostos de poder, de subjetividade, de verdade, o analista de política opera? [...] Com que tipo de sujeitos supomos que estamos lidando e qual a base discursiva de sua interpretação?” (MAINARDES, 2015, p. 162-163). Mesmo sem a pretensão de fazê-lo, ele oferece, por conseguinte, um conjunto de ferramentas conceituais e analíticas que ajudam a compreender a realidade social complexa e desordenada e que podem ser utilizados para estudos de políticas em diferentes contextos.

Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 156-157) afirmam que o primeiro esforço empreendido por Ball no estudo das políticas educacionais foi procurar separar, do ponto de vista investigativo, o texto da política, do seu discurso, para poder explorar a complexidade que envolve a pesquisa e a análise das políticas educacionais. Debruçou-se, então, sobre a questão da interpretação e do discurso, procurando analisar a posição dos sujeitos na significação da política: seriam eles apenas “produzidos pelo discurso” ou “atores interpretativos”? Ele propõe que as políticas sejam analisadas tanto como texto quanto como discurso, uma vez que:

Os **textos** são produto de múltiplas influências e agendas, e a sua formulação envolve intenções e negociações dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Neste processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas, e apenas algumas vozes são ouvidas. [...] A política como **discurso** estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem efeito de distribuir ‘vozes’, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157, grifo nosso).

Evidentemente, essas duas dimensões se complementam. Conforme Mainardes (2006, p. 54), “Ao passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos próprios leitores”. Essa perspectiva procura superar os modelos lineares e tecnicistas de análise de políticas e toma o espaço de atuação em política como um espaço singular, em que o processo de interpretação e atuação ganha contornos próprios à medida que ele é atuado por diferentes sujeitos com distintos interesses. É essa a perspectiva que dá suporte teórico-metodológico ao estudo que realizei.

O segundo esforço conceitual e analítico empreendido por Stephen J. Ball, junto com Richard Bowe e outros colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL; BOWE, 1992; BALL, 1994), foi a formulação, em 1992, da abordagem do **ciclo de políticas** (*policy cycle approach*), que acabou se constituindo num método para a pesquisa de políticas educacionais. Para Mainardes (2006, p. 51-52), eles pretenderam superar o modelo de análise de políticas educacionais que separa o processo de formulação do processo de implementação, ignorando os embates e disputas inerentes a esses processos. Os autores propuseram, inicialmente, um ciclo contínuo, não estanque ou linear, mas inter-relacionado, de três contextos da política. Os três principais ciclos de políticas definidos por Ball e seus colaboradores são: a) o contexto de **influência**, que é o espaço em que as políticas oficiais têm origem e onde, também, são produzidos os discursos políticos para legitimar as políticas; b) o contexto da **produção do texto**, que é o espaço em que são apresentados os textos políticos e os legislativos para formatar a política; e c) o contexto da **prática**, que é o momento/local em que a política é interpretada, ressignificada e inclusive modificada pelos discursos e práticas institucionais dos profissionais que se mobilizam para colocá-la em prática.

Mainardes (2006, p. 54) mostrou que, posteriormente, os autores reformularam essa ideia inicial sobre o Ciclo de Políticas, porque receberam várias críticas pela sua forma prescritiva e, também, porque perceberam que esse formato de análise apresentava uma rigidez na linguagem para designar o ciclo de políticas, algo que eles não pretendiam. Para eles, o processo político é influenciado por um grande número de intenções e disputas e aquelas três arenas não eram suficientes para representá-lo. Em função disso, publicaram uma versão mais complexa do ciclo de política, em que rejeitam a separação entre o momento de formulação da política e sua implementação, porque essa postura não leva em conta as disputas que ocorrem ao longo desse processo. Expandiram, então, o ciclo de políticas, acrescentando outros dois contextos: o dos resultados, ou efeitos, e o da estratégia política, ambos vinculados ao contexto da prática. Com essa ampliação, eles procuraram deixar mais claro que as políticas têm efeitos e não simplesmente resultados e, por isso, precisam ser analisadas a partir do impacto e das relações que elas têm com a desigualdade, a liberdade individual e a justiça.

Levando em consideração a importância do contexto para a análise de políticas, e que é a partir dele que podemos perceber a influência dos elementos econômicos, sociais, políticos, especialmente a ação dos movimentos sociais e dos grupos de pressão na formulação das políticas, Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 158) afirmam que, para fazer a análise das políticas, é necessário

[...] considerar os antecedentes e o contexto das políticas (contexto econômico e político, contexto social e cultural), incluindo os antecedentes históricos, as relações com outros textos e políticas e os efeitos a curto e longo prazos que as políticas podem gerar nas práticas. [...] que sejam considerados o contexto, os textos e as consequências da política.

Mainardes (2006) ainda afirma que Stephen J. Ball e Richard Bowe consideram que, no processo das políticas, os profissionais que atuam nas instituições educacionais não ficam excluídos por completo da formulação das políticas educacionais, e que, na abordagem do ciclo de políticas, apresentam os textos de políticas com duas características para mostrar como os profissionais que atuam nas instituições educativas estão nelas envolvidos. Um texto de natureza mais prescritiva, o *readerly*, que permite pouco espaço de participação dos profissionais da educação, que são os leitores do texto da política, tornando-os consumidores passivos do texto. Outros textos são mais abertos, o *writerly*, que podem ser interpretados e reescritos pelo intérprete que é um intérprete, criativo ou coautor do texto e pode ter uma participação mais ativa na sua interpretação, preenchendo eventuais lacunas. A partir dessa nova perspectiva, Ball e Bowe afirmam que, no contexto da prática, a política não é simplesmente implementada, ela está sujeita à interpretação e recriação dos sujeitos que a põem em ação e, nesse processo instituinte, eles poderão modificar significativamente a proposta original. “Os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, desta forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações no processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2006, p. 53).

A **terceira** contribuição conceitual analítica fornecida por Ball, em parceria com Maguire e Braun, foi a ideia de **atuação da política** ou *theory of policy enactment*<sup>7</sup>, contida no livro *How schools do policy*, publicado em 2012, na Inglaterra<sup>8</sup>. Nessa obra, os autores avançam nas formulações sobre a abordagem do ciclo de políticas, apresentam a teoria da atuação e afirmam que as políticas não são meramente implementadas, mas que estão sujeitas a modificações nos processos de recontextualização<sup>9</sup> e recriação. Foi uma pesquisa que procurou

---

<sup>7</sup> O termo foi tradicionalmente utilizado no contexto legislativo para descrever o processo de formulação das leis. Nesse livro os autores utilizam o termo no sentido teatral, em que o texto legal é um *script* que pode ser interpretado de diferentes formas, portanto, a preocupação é ver como as políticas são encenadas e colocadas em ação em cada contexto específico.

<sup>8</sup> Esse livro foi publicado no Brasil em 2016, pela UEPG, sob o título: *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ver Ball, Maguire e Braun (2016).

<sup>9</sup> Ball, Maguire e Braun (2016, p. 14) tomam o termo recontextualização na perspectiva de Bernstein, como o processo criativo de atuação da política que torna as ideias e textos de política em ação em práticas contextualizadas.

entender como as políticas se tornam vivas e atuantes na prática, ou seja, são interpretadas e materializadas de diferentes formas, nas diferentes instituições de formação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Na mesma obra Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13) dizem que muitas vezes os especialistas ou intérpretes de política educacional, quando escrevem sobre elas, fazem-no de forma muito superficial e pragmática, numa tentativa de resolver um problema, sem aprofundar-se no significado da política. Para esses, as políticas são meramente normativas, ligadas à prática, e são vistas como uma ação do governo. Semelhante postura geralmente não leva em consideração a complexidade desse fenômeno, os diferentes momentos dos processos e de atuação das políticas que estão presentes nas atividades a elas inerentes, nas negociações e alianças feitas para colocar o texto em ação.

Na pesquisa, os autores concebem as políticas como *textos e artefatos* que englobam planos e legislações nacionais e, também, processos discursivos. A política é

[...] um processo tão diverso e repetidamente contestado e/ou sujeito a diferentes ‘interpretações’ conforme é encenado (colocado em cena, em atuação) (ao invés de implementado) de maneiras originais e criativas dentro das instituições e das salas de aula, mas de maneiras que são limitadas pelas possibilidades de discurso. [...] o que se entende por política será tomado como textos e ‘coisas’ (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados. A política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13).

Decorrente dessa concepção, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 14) reforçam a convicção de que a política não é implementada de forma linear e automática, ela “[...] é complexamente codificada em textos e artefatos e é decodificada (e recodificada) de forma igualmente complexa”. Assim, a formulação da política é um processo de *compreensão e tradução* em que a atuação em política se relaciona com as “forças econômicas e sociais, as instituições, as pessoas, os interesses, os eventos e as oportunidades” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14). De modo que, para compreender como as ideias e os textos de política se tornam *práticas contextualizadas* através de um complexo processo de tradução, faz-se necessário um esforço metodológico com processos criativos de *interpretação e recontextualização*.

Esses textos não podem simplesmente ser implementados! Eles têm que ser traduzidos a partir do texto para a ação – colocados ‘em’ prática – em relação à história e ao contexto com os recursos disponíveis. ‘A prática é sofisticada, contingente, complexa e instável’ [...] (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14).



Ainda, Ball, Maguire e Braun (2016) percebem que, para compreender e documentar a maneira como uma política é colocada em ação, atenção aos movimentos e interpretações feitas são imprescindíveis, porque as maneiras como uma política faz sentido, dentro de diferentes instituições, é muito diversa. Ela passa, muitas vezes, por processos tortuosos, em que pode ser disputada ou negada/ignorada, pode ser mediada e resultar em acordos. Envolve sempre processos de atuação coletivos e colaborativos,

[...] na interação e inter-relação entre os diversos atores, textos, conversas, tecnologias e objetos (artefatos) que constituem respostas em curso à política, às vezes duráveis, muitas vezes frágeis, dentro da rede de cadeias. Há negociações e traduções aligeiradas e banais que acontecem nestes pontos de conexão ao longo do tempo e do espaço [...]. A política não é feita em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um ponto de ‘tornar-se’, mudando de fora para dentro e de dentro para fora. É analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 15).

Com a utilização do termo “atuação”, os autores têm a intenção de mostrar que a interpretação e a materialização das políticas são feitas de formas muito variadas e que os profissionais das instituições de ensino, que atuam na interpretação e tradução da política, têm um certo controle sobre o processo e não são apenas seus meros implementadores. Em cada IES ocorre um processo instituinte da política. Em entrevista a Avelar (2016, p. 6), Ball explica que a construção dessa categoria foi um esforço empreendido para fugir das determinações das teorias modernas, focadas na ideia de implementação, pelas “[...] suspeições epistemológicas, empíricas e teóricas que o termo carrega [...]”. A proposta de substituir a ideia de implementação pela de atuação tem a intenção de mostrar que uma política não entra nas instituições formativas de forma mecânica e neutra, ela é sempre um processo criativo em que o resultado do processo de atuação é sempre outra coisa do que aquilo que estava escrito no texto da política.

Na teoria da atuação, Ball, Maguire e Braun (2016) entrelaçam três facetas constituintes do trabalho com políticas e do processo da política, *o material, o interpretativo e o discursivo*. A atuação é sempre um processo discursivo, tomado da perspectiva foucaultiana como

[...] o conjunto de condições de acordo com os quais uma prática é exercida, de acordo com os quais essa prática dá origem parcial ou total a novas declarações, e de acordo com o qual ela pode ser modificada (FOUCAULT, 1986, p. 208-209)<sup>10</sup>. Nós exploramos políticas como estratégias discursivas; por exemplo, conjunto de textos, eventos, artefatos e práticas que falam com processos sociais mais amplos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 31-32).

---

<sup>10</sup> FOUCAULT, Michel. *The Archaeology of knowledge*. New York: Tavistock Publications, 1986.

Para os autores não existe implementação linear e neutra da política: ao mesmo tempo que a política cria o contexto, o contexto também precede a política. Quando as políticas são colocadas em ação elas acontecem em condições materiais específicas e com recursos variados. Por isso, quando se elabora um quadro de documentos para analisar a atuação em políticas, deve-se levar em consideração o “conjunto de condições objetivas em relação ao conjunto de dinâmicas ‘interpretativas’ subjetivas” e, também, “[...] o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor atuações das políticas no âmbito institucional” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 37).

A interpretação e a tradução são peças-chave do processo da política e da articulação política com a prática, e estão impregnadas de relações de poder. Para os autores (2016), a **interpretação** é sempre uma primeira leitura da política, procurando compreendê-la e fazendo uma *decodificação* do texto para dar sentido às políticas e, ao mesmo tempo, configura-se num movimento *retrospectivo e prospectivo*, sendo “[...] feita em relação à cultura e à história da instituição e às biografias das políticas dos atores-chave” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 68). Assim, quando uma instituição formadora toma posição em relação à política, a interpretação opera. É um processo de aproximação ao texto e à linguagem da política, nem sempre coerente e claro. É o momento em que se pergunta sobre o que a política está propondo e o que ela exige. A “[...] interpretação é um processo político institucional, uma estratégia, uma ‘cadeia de gênero’ um processo de explicitação e esclarecimento e criação de uma agenda institucional” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69).

Já a **tradução** é, para os autores (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 73-74), uma forma de *leitura ativa* da política, composta por um processo complexo e diversificado de ações, para transformar as expectativas da política em ações que se encaixam na história, nos textos e na estrutura de cada instituição. Por isso, a tradução é sempre um processo de *re-representação*, *re-ordenação* e *re-fundamentação* que se efetiva por intermédio de inúmeras práticas *discursivas e materiais*. Esse momento envolve um conjunto de ações articuladas como palestras, encontros, conferências, grupos de trabalho e elaboração de documentos internos que transformam as expectativas da política em algo coerente e viável institucionalmente. É nesse momento que, num processo instituinte, as políticas são produzidas e colocadas em ação. Dessa perspectiva, tradução é algo muito diferente da simples implementação do texto da política original, ela é um processo dinâmico e original de *produção e de criação*, de *invenção e de conformidade* – por isso a atuação em política será sempre única em cada instituição.

A atuação da política, por conseguinte, é um processo criativo e o resultado dela será sempre diferente daquilo que estava escrito no texto original. Quando a política entra nos

contextos, ela passa por um processo de filtragem e o foco dela também tende a ser modificado em função do olhar, do entendimento e da atuação dos sujeitos-chave. Em função disso, o conceito e o papel dos sujeitos-chave foram muito importantes nesta pesquisa, considerados a partir da perspectiva apresentada por Ball, Maguire e Braun (2016, p. 76) em relação aos participantes, receptores e agentes da política. Eles são os atores políticos que têm o desafio de apresentar as políticas e decidir, individual ou coletivamente, o que pode e o que deve ser feito. São esses agentes que trabalham para construir um equilíbrio entre tornar a política aceitável, “palatável” e assim produzir os mecanismos e os processos que possibilitam a elas acontecer. Esse processo envolve, muitas vezes, narrativas sofisticadas, que servem para unir as pessoas e fazer as coisas avançarem numa continuidade histórica ou propondo rupturas com o passado.

À medida que investiguei o processo de interpretação e de tradução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Resolução CNE/CP nº 02/2015, em quatro universidades federais, um aprofundamento reflexivo e de análise foi-me exigido para manter coerência na escrita para que a pesquisa fizesse sentido, tanto do ponto de vista teórico quanto empírico. Se ao iniciar esta pesquisa tivesse partido com a convicção de que as políticas são simplesmente implementadas, o foco dela se concentraria em avaliar se elas estão sendo desenvolvidas de forma adequada ou não. Entretanto, ao levar em conta a teoria da atuação, busquei captar as alterações, movimentos, adaptações e traduções realizadas pelos sujeitos e pelas instituições no contexto da prática, no movimento que elas realizam para interpretar e traduzir a Política, que é um movimento instituinte de política.

Dessa forma, a teoria da atuação foi um importante aporte teórico e metodológico que me orientou na pesquisa e me forneceu ferramentas para analisar a atuação das DCN de formação de professores definida pela Resolução CNE/CP nº 02/2015 nas instituições que foram foco desta pesquisa. No processo de construção das políticas institucionais de formação de professores, palcos diversos foram montados, em que diferentes atores assumiram o protagonismo e interferiram direta e indiretamente na tradução do texto legal num documento de política institucional. Observei que os sujeitos não implementam a política, eles atuam construindo ou traduzindo o texto oficial num texto próprio, singular.

Para compreender a maneira como determinada política é recepcionada ou descartada ao longo do tempo, Ball, Maguire e Braun (2016) mostraram que é necessário conhecer um pouco da história, da estrutura, da tradição e da cultura desses espaços formadores, dessas *comunidades de prática*, olhando para o “contexto material do processo da política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 16). No curso desta pesquisa, ao analisar a maneira como cada universidade realizou o processo de interpretação e tradução das diretrizes da Resolução

CNE/CP nº 02/2015, aproximei-me da história de formação de professores de cada uma das instituições e busquei compreender como essa política foi colocada em ação nesses espaços. Isso só foi possível na medida em que adentrei no contexto de atuação dessa política, porque ali “[...] há uma complexa teia de interpretações, traduções, ‘leituras ativas’ e trabalho de escrita ao redor da política, e a efetividade do discurso da política, que produz determinados tipos de sujeitos professores” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 17).

A partir da “lente” teórica fornecida pelo ciclo de política de Ball e seus parceiros, três questões me mobilizaram e orientaram neste processo de busca. A primeira questão dialogou com o **contexto de influência da política**, para ver como a identidade do professor está sendo disputada no contexto neoliberal. A segunda, de caráter histórico, dialogou com o **contexto da produção do texto**, investigando a influência do Movimento dos Educadores, sob a liderança da ANFOPE, que produziu uma proposta de Base Curricular Nacional para a formação de professores, na definição da Resolução CNE/CP nº 02/2015. A terceira questão da pesquisa dialogou diretamente com o **contexto de atuação da política**, para investigar como as diretrizes da Resolução CNE/CP nº 02/2015 foram interpretadas e traduzidas institucionalmente na formação de professores das quatro universidades federais.

## 2.2 JUSTIFICATIVA, PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS

### 2.2.1 Por que pesquisar as políticas de formação de professores?

As políticas públicas de educação, de modo geral, e as de formação dos professores, em particular, estão em disputa e passam por uma fase de forte pressão para que se adaptem às exigências do mercado. Organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), apontam que o fracasso da escola no contexto da *sociedade do conhecimento* é resultado da falta de capacidade dos professores para exercerem as suas funções. A partir desse “diagnóstico” parcial, eles propõem reformas para produzir um novo professor para esse novo contexto. O caminho apontado leva à centralização e padronização do currículo e, a partir disso, à regulamentação de como os professores devem ensinar e como eles e os seus alunos devem ser avaliados. Há, nitidamente, uma pressão para regular e controlar a produção social do professor e o seu trabalho através de políticas e práticas gerencialistas e performativas.

No Brasil, o processo de regulamentação da formação de professores, influenciado pelos valores da eficácia e eficiência provindos do mundo empresarial via organismos internacionais, iniciou, efetivamente, em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, (BRASIL, 1996). A partir dela, surgiram várias normas e estruturas para adequar a educação e a formação de professores a esses novos valores: foram formulados novos parâmetros curriculares nacionais, alinhados com a capacitação por competências; surgiram algumas iniciativas para um sistema de avaliação dos professores por desempenho, seguindo uma lógica meritocrática, com gratificação por produtividade, vinculada ao desempenho dos alunos. Foram propostos também os institutos superiores de educação e, com eles, o curso Normal Superior, com a atribuição de formar professores para a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental. Uma proposta de formação aligeirada, de caráter meramente técnico/instrumental.

No início deste século houve, no Brasil, uma pequena diminuição no ímpeto das práticas gerencialistas e performativas, com a eleição de um governo de esquerda. Mas, em função da pressão dos organismos internacionais e de alianças políticas, somadas aos interesses das fundações empresariais que atuam na área da educação, tais práticas permanecem nas políticas educacionais em geral e na formação de professores. Nessa direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, Resolução CNE/CP nº 01/2002, supervalorizavam a prática em detrimento da formação teórica, assumindo um alinhamento com as políticas internacionais para a formação de um “professor global”, capaz de responder às demandas performativas das novas tecnologias políticas da reforma neoliberal (BRASIL, 2002).

Setores ligados ao movimento dos educadores, às faculdades e centros de formação de professores resistiram ao modelo de formação proposto, e seguiram colocando em pauta de reivindicação a implementação da Base Comum Nacional (BCN) para a formação de educadores. Tal base foi uma construção histórica do movimento que tem, na defesa da formação para a docência, o núcleo principal do currículo para a formação de professores. A articulação desse movimento influenciou a elaboração das DCN do curso de Pedagogia, expressa na Resolução CNE/CP nº 01/2006 e nas DCN para a formação de professores da Resolução CNE/CP nº 02/2015. Ambas as diretrizes trouxeram avanços significativos, segundo avaliação do movimento dos educadores, dos principais pesquisadores da área e instituições formadoras, especialmente as públicas.

Entretanto, a instabilidade política vivida no Brasil, que culminou com o afastamento da presidenta Dilma Rousseff em 2016, gerou uma reviravolta nas políticas educacionais e, de modo particular, nas políticas de formação de professores. A partir daí a forte presença de

entidades empresariais, ligadas à educação, nas estruturas de governo e no Conselho Nacional de Educação (CNE) foi marcante. O setor empresarial voltou a ter grande influência na definição das políticas educacionais brasileiras, agindo em geral no sentido de adequar a agenda educacional brasileira à agenda global. Essas entidades orbitam, principalmente, em torno do Movimento Todos pela Educação, tendo papel de destaque na mobilização pela aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Essa nova normatização teve grande impacto nas políticas de formação de professores, sobretudo com a revogação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 e a aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/2019, denominada BNC-Formação, alinhada à BNCC e aos interesses das fundações empresariais.

A mudança nas diretrizes de 2015, apenas quatro anos depois da sua aprovação, gerou resistências e está movimentando as instituições formadoras, principalmente as públicas, que se manifestam contra a BNC-Formação e reafirmam o compromisso e identidade com as diretrizes de 2015. Há um movimento forte das licenciaturas em defesa da construção de políticas institucionais que se contrapõem ao pragmatismo e tecnicismo da BNC-Formação.

Os aspectos acima destacados justificam e marcam a pertinência desta pesquisa, que coloca em relevo as políticas de formação de professores e, de modo específico, o contexto de atuação, em quatro IES públicas, da Resolução CNE/CP nº 02/2015. Nas instituições busquei identificar os movimentos de interpretação e tradução dessa Política, para compreender sua forma singular de atuação e como é recontextualizada em cada IES.

## **2.2.2 Por que pesquisar a atuação da Política nessas IES?**

Esta pesquisa teve como campo de investigação quatro universidades federais do sul do Brasil. Três situadas no Rio Grande do Sul: a Universidade Federal do Rio Grande (FURG), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A quarta universidade, por ser multicampi, representa os três estados do Sul – Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Trata-se da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), com sede em Chapecó/SC, dois *campi* no Paraná e três no Rio Grande do Sul. Um aspecto comum entre essas universidades, para além de serem públicas, é que todas têm uma consolidada trajetória na área de formação de professores, ainda que tenham diferenças estruturais e de gestão desses cursos.

Dada a relativa proximidade geográfica, o interesse em conhecer o processo de atuação da política em universidades da Região Sul do País e a possibilidade de realizar uma pesquisa *in loco*, conduzi-me à UFSM, que se destaca pela longa caminhada, sendo por muito tempo a

única universidade pública na Região Central do RS, além do profícuo trabalho desenvolvido na área de formação de professores. Na FURG, instituição litorânea, encontrei um expressivo e comprometido trabalho com as redes de educação básica e que une educação e meio ambiente, inclusive oferecendo doutorado em educação ambiental. A instituição desenvolve, também, um programa de extensão chamado “Profissão Professor”, por meio do qual estreita, ainda mais, a relação com a comunidade. Na capital do estado do RS, a UFRGS marca a história da formação de professores, especialmente a partir de fortes movimentos em defesa das licenciaturas, articulação com a educação básica, criando e sustentando instâncias internas como fóruns, órgãos colegiados e produção de políticas orientadoras para a formação de professores. E, finalmente, a escolha da “caçula” UFFS, com pouco mais de uma década de existência, que desponta com uma experiência multicampi e interestadual, abraçando os três estados do sul do Brasil, espalhando a formação de professores, com base nas reivindicações dos movimentos populares e com peculiar experiência de trabalho coletivo/colaborativo na construção da política institucional de formação docente. Todas serão detalhadamente apresentadas no quarto capítulo, quando entra em cena a Política da Resolução CNE/CP nº 02/2015.

A opção por pesquisar essas quatro IES foi para que eu pudesse ter uma amostra, relativamente abrangente e diversificada, da atuação da Política em realidades com um mínimo de semelhança nas suas estruturas e funcionamento, e que também me possibilitasse olhá-las desde a perspectiva teórica e empírica, chegando a visualizar a singularidade das respostas à Política e os distintos percursos, estratégias e interpretações que conduziram à produção da política institucional de formação de professores. Em que pesem as semelhanças estruturais, cada instituição recontextualiza a política de modo singular e vinculado à sua própria história.

### 2.2.3 O problema de pesquisa e a tese

Diante do exposto até aqui, para justificar a temática e a pertinência da pesquisa, apresentei o seguinte problema de pesquisa para esta tese:

**Como se deu o processo instituinte das políticas de formação de professores das IES federais a partir da atuação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Resolução CNE/CP nº 02/2015?**

Para dar conta dessa questão, persegui os seguintes objetivos:

- ✓ Analisar o contexto macro, **de influência da política**, no qual a identidade docente está sendo disputada nas políticas de formação de professores.

- ✓ Analisar o contexto **de produção do texto da política**, para identificar os principais sujeitos e movimentos que participaram da construção das DCN para formação de professores na Resolução CNE/CP nº 02/2015.
- ✓ Identificar a singularidade do processo de construção das políticas institucionais a partir da **atuação** da Resolução CNE/CP nº 02/2015, no contexto da prática de quatro universidades federais.
- ✓ Investigar o **contexto da estratégia da Política** para identificar o papel das PI na reorganização das licenciaturas e na resistência à padronização curricular da BNC-Formação.

Esta pesquisa acaba por mostrar que as respostas às demandas da Resolução CNE/CP nº 02/2015 foram singulares, ou seja, a Política não foi meramente implantada nessas instituições, ela passou por complexos processos de recontextualização e ressignificação ao longo do seu processo instituinte.

### 2.3 REFERENCIAL METODOLÓGICO DA PESQUISA

A investigação seguiu uma abordagem qualitativa. Com essa abordagem, meu objetivo foi o de evitar uma mera compreensão descritiva do objeto estudado, para poder produzir uma compreensão abrangente e crítica. Nessa perspectiva, empreendi uma análise do contexto macro – de influência da Política –, do contexto meso – de produção do texto da Política – e do contexto micro – de atuação da Política.

Na pesquisa qualitativa, o conhecimento não se resume a um conjunto de dados, o objeto passa a ter significado na complexidade das relações sociais. Para Chizzotti (2000, p. 79), a pesquisa qualitativa “[...] parte do fundamento que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, e uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Severino (2007, p. 214-218), ao descrever as características qualitativas do trabalho científico na pós-graduação, afirma que ele precisa ser *pessoal, autônomo, criativo e rigoroso*. *Pessoal*, porque a escolha do tema e a pesquisa em si é um ato político, em que o pesquisador está implicado e que ao mesmo tempo possui uma dimensão social. *Autônomo*, no sentido que depende da capacidade do pesquisador em conduzir o processo de pesquisa numa relação dialética com outros pesquisadores, outras pesquisas e com o próprio objeto pesquisado. *Criativo*, no sentido de não ser uma mera apropriação dos conhecimentos produzidos, mas ser capaz de, com rigorosidade científica e utilizando-se de métodos e técnicas apropriadas, contribuir para o desenvolvimento da ciência. Deve ser também *rigoroso*, porque a pesquisa



acadêmica exige, além da disciplina metodológica, a *logicidade* e a *competência*. “Não se faz ciência sem esforço, perseverança e obstinação”.

A pesquisa qualitativa não se preocupa com o controle e o direcionamento do processo, envolve muita criatividade e improvisação, mas não dispensa explicitação das decisões e apresentação do percurso realizado para que todos possam acompanhar e compreender as bases da pesquisa. A seguir, apresentarei o percurso que fiz, explicitando as etapas, as instituições investigadas e os sujeitos-chave que contribuíram com a pesquisa.

### **2.3.1 Procedimentos para a busca de dados e informações**

Para coletar os dados e informações necessárias, realizei: a) pesquisa das principais produções da área políticas curriculares para a formação de professores; b) análise documental dos Encontros Nacionais da ANFOPE, Documento Final da CONAE 2010, DCN de formação de professores exaradas pelo CNE no Parecer CNE/CP nº 02/2015 e Resolução CNE/CP nº 02/2015, além das Políticas Institucionais (PI) de formação de professores das IES pesquisadas; c) organização de um quadro de documentos composto por notícias, relatórios, apresentações, atas, seminários e publicações a partir de buscas nas páginas institucionais e visitas presenciais às instituições que não dispunham dessas informações nessas páginas; d) entrevista com três sujeitos-chave de cada IES investigada em seu processo de atuação das DCN da Resolução CNE/CP nº 02 20015.

O **primeiro movimento** da pesquisa, que apresento no capítulo três, foi uma busca por estudos e pesquisas sobre as políticas curriculares para a formação de professores de modo a problematizar e mapear o contexto da influência de tais políticas. Nele, abordei as atuais discussões e disputas em torno do papel e da identidade do professor, apresentando os contornos da sua atualidade, dialogando com as principais pesquisas e teóricos dessa área. A partir do referencial teórico-metodológico produzido por Stephen Ball e seus colaboradores, e dialogando com Pierre Dardot, Christian Laval e outros autores dessa área, busquei situar as políticas de formação de professores no contexto em que elas são influenciadas pela racionalidade neoliberal, cuja intenção é submeter as políticas públicas aos interesses do mercado. Consoante tal racionalidade, os organismos internacionais prescrevem as políticas educacionais, de maneira geral, e a formação de professores, de modo particular, com o objetivo de produzir uma padronização da formação de professores em escala global, a partir de um projeto gerencialista e performativo em torno de um modelo global de docente. Esse modelo de formação prioriza a formação focada nas habilidades técnicas e na experiência prática dos

professores, colocando em segundo plano a formação intelectual, compromissos políticos, valores culturais originais e projetos de vida. Trata-se de uma perspectiva neotecnicista, em que a formação para a docência não ocupa um lugar central, antes o contrário, nela o professor é visto como um técnico do Estado, treinado para transmitir um currículo nacional padronizado.

No **segundo movimento** da pesquisa, que consta do capítulo quarto, os documentos que serviram de base para a investigação foram os Documentos Finais dos Encontros da ANFOPE de 1983 a 2018, Documento Final da CONAE 2010 e 2014 e documentos normativos para a formação de professores, principalmente o Parecer e a Resolução do CNE de 2015 (Apêndice A), analisados com o objetivo de contextualizar o processo de produção do texto da Política elaborado pelo CNE. Inicialmente investiguei o movimento de resistência ao modelo gerencialista e performativo proposto pelos organismos internacionais. Encontrei essa resistência no movimento histórico dos educadores brasileiros, organizados principalmente em torno da ANFOPE, que desde a década de 1980 militam na construção e na defesa da Base Comum Nacional de formação de professores. O estudo se baseou na verificação do conjunto de documentos produzidos nos vinte encontros bianuais coordenados pela ANFOPE, desde 1983. Analisei, igualmente, documentos oficiais das políticas curriculares para a formação de professores no Brasil e os documentos finais da CONAE. Primeiramente apresentei o contexto em que esta Política foi construída, considerando os seus antecedentes históricos, para situá-la no cenário das disputas desse campo e identificar os interesses que estavam em jogo no processo de produção do seu texto final. Trabalhando na perspectiva do comum como princípio político alternativo à racionalidade neoliberal, busquei analisar o percurso feito pelo Movimento dos educadores, que, de forma coletiva, construiu a proposta de Base Comum Nacional (BCN) para a formação de professores, sendo de preocupação central a formação para a docência na educação básica, e como tal base foi incorporada às Diretrizes Curriculares da Resolução CNE/CP nº 02/2015.

Também no segundo movimento da pesquisa fiz uma incursão no texto de diretrizes da Resolução CNE/CP nº 02/2015, buscando compreender suas proposições, os desafios e efeitos pretendidos no processo de normatização à reconfiguração da formação de professores dos cursos de licenciatura das universidades brasileiras. Essa Resolução foi fundamental no percurso da investigação. Fiz um exercício interpretativo para explicitar as categorias que são fundamentais no documento e, a partir delas, ser capaz de olhar para a singularidade do processo de sua atuação no contexto prático, para ver como elas foram interpretadas e traduzidas nas políticas institucionais das universidades *locus* desta pesquisa.

No **terceiro movimento** da pesquisa, que apresento no capítulo cinco, o caminho da pesquisa se abriu para outro nível de interrogações e buscou compreender os movimentos que ocorreram nos espaços das IES, desde a aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/2015, para adequar os seus projetos de formação a essas diretrizes, seus princípios, fundamentos, dinâmicas formativas e procedimentos orientadores. Nesse momento, o **trabalho com os documentos, textos e artefatos** da política que busquei em cada uma das IES (Apêndices C, D, E, F) foram fundamentais para a pesquisa.

Para identificar o processo de atuação da Política em seus momentos distintos, dividi-o em **três momentos**. No primeiro, o foco foi nos documentos e relatos que revelavam o **processo de interpretação da política**, com olhar atento sobre a forma como cada instituição significou a política. Procurei identificar, nos documentos e nas entrevistas, qual foi a leitura inicial, as explicações produzidas, os esclarecimentos, o que foi decidido fazer e a organização do cronograma e agenda das ações. Foram fontes desse momento da pesquisa os textos e os discursos orientadores sobre o que era preciso ser construído. Tais materiais foram coletados nas páginas institucionais dessas universidades na internet, em notícias da imprensa regional e, quando necessário, em visitas presenciais nas instituições, reunindo um quadro de documentos com relatos, eventos, folders, cartazes, chamamentos, vídeos, convites, súmulas, atas, sistematizações, entre outros, que identificaram o primeiro movimento para colocar a política em ação. Todo esse material de registro das instituições estudadas foi organizado em quadros (Apêndices C, D, E, F), a contribuir para uma melhor leitura e compreensão do processo de interpretação da Política.

Na sequência, organizei o segundo momento do trabalho com os documentos, olhando para o **processo de tradução da política**. Nesse momento investiguei como cada instituição atuou sobre a Política, que leituras ativas fez e se elas resultaram em desdobramentos, reordenação ou refundamentação da política institucional de formação de professores. Busquei descrever o processo instituinte das políticas mostrando como foram feitos os textos institucionais para colocar a Política da Resolução CNE/CP nº 02/2015 em ação.

Nos dois momentos, no de interpretação e no de tradução, além dos documentos, utilizei-me da entrevista como meio para, numa relação com os documentos e “artefatos” da Política, investigar o contexto de atuação desta. As entrevistas contribuíram para a investigação porquanto me aproximaram do processo de interpretação e tradução do texto da Política em cada contexto institucional. Tomei, nesta pesquisa, a entrevista como uma ferramenta para a construção do objeto estudado, com o intuito de coletar informações com maior profundidade do objeto. Para isso, trabalhei com entrevistas semiestruturadas, processo que, na perspectiva

de Triviños (1987, p. 152), “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”, porque, a partir do objeto de estudo, é possível organizar as perguntas prévias, preservando certa flexibilidade para que o entrevistado amplie o universo de descrição e análise do objeto, ao mesmo tempo sustentando “a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações”.

As entrevistas foram realizadas com três sujeitos-chave em cada instituição investigada, que estavam diretamente envolvidos com o processo de interpretação e de tradução da Política no contexto institucional. Foram entrevistados professores, diretores e técnicos em assuntos educacionais ligados a pró-reitorias de graduação, Faculdades de Educação, fóruns e colegiados das licenciaturas. A escuta dos sujeitos-chave do processo de construção da política institucional foi importante para a pesquisa, afinal, foram esses sujeitos que fizeram a filtragem, a mobilização e a focalização da política, para colocá-la em ação.

A escolha dos entrevistados teve como critério os protagonismos que tiveram durante a atuação da referida Política em cada instituição. Esse protagonismo foi identificado na análise dos documentos e no diálogo com alguns sujeitos-chave. O Projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRGS em dezembro de 2020 e aprovado em 07 de abril de 2021, com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE nº 42399921.9.0000.5347. Como as entrevistas ocorreram no período da Pandemia de Covid-19, os contatos e a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram realizados por e-mail. As entrevistas ocorreram entre os meses de abril a agosto de 2021, de forma online, por meio da plataforma eletrônica Webex, com gravação consentida pelos entrevistados. Num segundo momento, as gravações foram transcritas, para uma melhor análise.

Para as entrevistas, parti de um roteiro de perguntas direcionadas por algumas hipóteses e categorias estabelecidas no processo de análise documental (Apêndice B). Nelas, os sujeitos foram provocados a discorrer sobre: questões contextuais e de concepção da Política, a forma como os sujeitos-chave percebem o contexto mais amplo em que as políticas são elaboradas, ou seja, o contexto de influência das políticas e as concepções a ele subjacentes; as diferentes formas, movimentos e instrumentos utilizados para interpretar a Política no momento de seu acesso; o movimento feito pela IES e o papel dos sujeitos-chave na elaboração dos documentos institucionais da Política e a estratégia da Política, para investigar o lugar desta nas ações institucionais, resistências e o papel dela em relação à nova mudança nas diretrizes curriculares provocada pela aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/2019.

No terceiro momento de investigação da atuação da política, enfoquei o **contexto da estratégia da política** e as principais mudanças produzidas/suscitadas por ela, além da

importância da Política Institucional para a formação de professores dessas instituições e para a resistência às políticas pragmáticas e tecnicistas que estão ativas na Resolução CNE/CP nº 02/2019 e nas ações do atual governo em parceria com as fundações empresariais, a promover a desprofissionalização docente, presente nessas novas diretrizes.

O recorte temporal desta pesquisa corresponde ao período aproximado de cinco anos, desde o momento de aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 seguindo até 2021, uma vez que, mesmo tendo sido revogada no final de 2019, a Resolução CNE/CP nº 02/2015 continuou como referência e atuando nas instituições. A adequação dos cursos de licenciaturas às DCN da Resolução CNE/CP nº 02/2019 passa a ser obrigatória a partir de 2023.

A articulação entre a teoria e a prática foi uma preocupação constante no curso desta pesquisa, embora não tenha sido uma tarefa fácil, exigindo muito esforço do pesquisador. Nos próximos capítulos, procuro apresentar uma análise do contexto de influência da Política, de produção de seu texto, e do contexto micro, que foi o contexto de atuação da Política.

### **3 O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA DA POLÍTICA: A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE ENTRE A PROJEÇÃO DO MERCADO E AS LUTAS DO COMUM<sup>11</sup>**

Neste capítulo, analisamos o contexto de influência das políticas de formação de professores, apresentando os contornos da sua atualidade. Segue o diálogo com Ball (1992; 2001; 2002; 2004; 2006) e com Dardot e Laval (2016; 2017), que nos ajudam a compreender a influência de elementos econômicos, sociais, políticos e a ação dos grupos de pressão na formulação das políticas que vêm produzindo novas identidades docentes. Nesse movimento, situamos as políticas de formação de professores no contexto em que opera a nova “razão do mundo” – o neoliberalismo. E, na contramão dessa racionalidade neoliberal, analisamos também os movimentos de resistência que buscam a autonomia da docência a partir de lutas coletivas e compromissos comuns. É nesse cenário, entre a regulação do mercado e a expansão de lutas comuns, que podemos situar as reflexões sobre as políticas educacionais e a formação de professores desenvolvidas neste capítulo.

Nesse sentido, em Stephen J. Ball podemos encontrar uma referência teórico-metodológica para a análise de políticas educacionais, não ao que elas se referem apenas, mas a como e em que medida é possível compreendê-las no contexto de sua produção. Deve-se reconhecer que, a partir da racionalidade hegemônica neoliberal que se consolidou no final do século XX, organismos internacionais, ligados aos interesses do mercado, passaram a propor políticas educacionais, de maneira geral, e sobre a formação de professores, em especial. Seu objetivo, com isso, é uma padronização do ensino escolar e da formação docente em escala global, referenciada num projeto homogeneizador e instrumentalista, que prioriza as habilidades técnicas e práticas, colocando em segundo plano a formação intelectual, os compromissos políticos, os valores morais e culturais, os projetos de vida dos professores e a igualdade de condições para as maiorias sociais.

Ball aproxima-se dos escritos de Michel Foucault, mostrando que estamos vivendo numa episteme neoliberal que perpassa todos os campos da vida social com um conjunto de verdades diretamente vinculadas à lógica gerencialista e meritocrática de mercado – numa normatividade que submete o Estado e os indivíduos.

O novo quadro de políticas, em geral, e a forma do mercado, em particular, constituem o novo ambiente moral tanto para consumidores quanto para produtores – ou seja,

---

<sup>11</sup> Este capítulo apresenta conteúdo trabalhado para a publicação de artigo no v. 21, n. 3 da Revista Currículo Sem Fronteiras. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/trombetta-luce.html>. Por esta razão, mantive o escrito no plural.

uma forma de ‘civilização comercial’ (Benton, 1992, p. 118). No seio deste novo ambiente moral, as escolas e as universidades são induzidas a uma ‘cultura de auto-interesse’ (Plant, 1992, p. 87). As motivações pessoais sobrepõem-se aos valores impessoais. Os ‘procedimentos de motivação’ inseridos neste novo paradigma de gestão pública elicitam e geram os impulsos, relações e valores que fundamentam o comportamento competitivo e a luta pela vantagem (BALL, 2001, p. 106).

Em entrevista a Mainardes (2015, p. 162), Ball chama a atenção para a necessidade de o pesquisador de políticas ter consciência de quais são os “pressupostos de poder, de subjetividade, de verdade” em que opera, para poder olhar além daquilo que chama de “epistemologia de superfície”, aquela que fica presa na aparência dos dados. Essa reflexão prévia é necessária para que se possa empreender uma “epistemologia profunda”, enxergar as políticas, não como algo linear, mas como “um processo social relacional, um processo temporal discursivo”, ou seja, um movimento permeado de “relações de poder”, e, assim, compreender as “características sistêmicas neoliberais” nelas presentes. Mesmo sem a pretensão de fazê-lo, Ball (1994), Ball e Bowe (1992), Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball, Maguire e Braun (2016) oferecem um conjunto de ferramentas conceituais e analíticas que nos ajudam a compreender uma realidade social complexa e desordenada, por conseguinte, a olhar para as políticas em diferentes contextos.

Com Dardot e Laval (2016), vemos que o neoliberalismo não pode ser encarado como uma mera ideologia ou uma política econômica orientada por essa ideologia. Os autores dialogam com Foucault (2008), em *Nascimento da Biopolítica*, mostrando que o neoliberalismo produziu uma forma muito mais eficiente de governar a economia e a sociedade, gerando uma nova governamentalidade<sup>12</sup>, uma nova maneira de dirigir não só o Estado e a economia, mas, também, “conduzir a conduta” de todos os indivíduos, “É um sistema normativo que ampliou a sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 8). O neoliberalismo, desse modo, constituiu-se na razão do capitalismo contemporâneo, desvencilhando-se tanto das amarras do liberalismo clássico quanto do estado de bem-estar keynesiano, para construir uma “norma geral da vida” e dirigir a conduta de todos.

Tais estudos indicam, na seara das políticas na atualidade, que a racionalidade hegemônica neoliberal, consolidada no final do século XX, vem alcançando, de modo geral, um nível cada vez maior de influência e condução na produção das políticas educacionais, e,

---

<sup>12</sup> Categoria foucaultiana que é empregada por Ball (2010) na mesma perspectiva usada por Mitchell Dean “[...] a noção de governamentalidade implica, primeiro, um projeto para a análise do estado que não mais repouse sobre a justaposição dos níveis micro e macro do poder, e, segundo, uma autonomia conceitual de uma analítica do micro poder e da teoria da soberania” (DEAN, 1994, p. 160 *apud* BALL, 2010 p. 52).

de modo específico, sobre a formação de professores, por meio de organismos ligados aos interesses do mercado. Uma ação que, estrategicamente, padroniza o ensino escolar e a formação docente em escala global, priorizando habilidades técnicas e práticas, e relegando a formação intelectual a um nível inferior, assim como quaisquer compromissos políticos, valores morais e culturais, projetos de vida dos professores e igualdade de condições para as maiorias sociais.

Nesse contexto, percebemos como se apresentam os diferentes interesses em torno das políticas públicas para a formação de professores e como influenciam as identidades docentes. Ao identificarmos o campo político majoritário, vinculado aos interesses ideológicos e valores do neoliberalismo, que pretende reformar os professores para conformá-los aos interesses do mercado, notamos que advogam a simplificação e o barateamento do processo de formação, pois, aos seus intentos, faz-se suficiente docentes treinados para desenvolver nos estudantes habilidades e competências prescritas por um currículo padronizado, exigido pelo mundo do trabalho. Postulam a gestão gerencialista, que se utiliza da performatividade como motriz das políticas de formação de professores, mediante um processo permanente de monitoramento, avaliação e premiação. No entanto, há um processo de resistência a esse modelo de formação de professores, mobilizado por setores da sociedade que concebem a educação numa perspectiva crítica e emancipatória e veem nela uma ferramenta para a justiça social e a construção de espaços e processos comuns. Defendem, tais grupos, uma formação mais abrangente dos profissionais da educação, para que estes tenham mais autonomia intelectual, compreendendo a complexidade das relações pedagógicas no ambiente escolar e as relações da escola com o meio social.

Com efeito, Dardot e Laval (2017a) propuseram um conjunto de reflexões que nos possibilitam pensar para além das prescrições do neoliberalismo, criando condições para transformações de caráter revolucionário, em processo político instituinte de uma nova realidade. Isso se daria por meio da atividade coletiva autônoma articulada “a práticas de natureza muito diversa”, ou seja, quando a sociedade tem no eixo central da sua ação o **princípio do comum, como princípio político alternativo**. Nessa perspectiva, a ação humana prática é sempre uma atividade com o outro, a envolver cooperação e reciprocidade. O comum não é um bem ou objeto sujeito à vontade individual ou uma virtude que possa ser compartilhada. É um princípio político que deriva de/em uma atividade prática das pessoas engajadas na mesma tarefa de produzir comuns, pois



[...] somente a atividade prática dos homens pode tornar as coisas comuns, do mesmo modo que somente essa atividade prática pode produzir um novo sujeito coletivo, em vez de afirmar que tal sujeito preexista a esta atividade na qualidade de titular de direitos. Se existe ‘universalidade’, só pode tratar-se de uma universalidade prática [...] O comum é o princípio político a partir do qual devemos construir comuns e ao qual devemos nos reportar para preservá-los, ampliá-los e lhes dar vida. É, por isso mesmo, o princípio político que define o novo regime de lutas em escala mundial (DARDOT; LAVAL, 2017a, p. 53-54).

Para Dardot e Laval (2017b, p. 9), o comum é um princípio político porque a política é “[...] a atividade de deliberação pela qual os homens se esforçam para determinar juntos o que é justo, bem como a decisão e ação decorrentes dessa atividade coletiva”. Compreende-se, portanto, que a participação política é ao mesmo tempo *obrigação e atividade*. Essa obrigação se origina do *agir comum* e se fortalece no compromisso coletivo de construir as próprias regras de suas atividades. O comum não é um objeto, *está aquém de qualquer objetivação*. Ele é o princípio que move a busca pelo bem comum.

Dessa perspectiva decorre que a educação e a formação de professores, de modo particular, não são processos individuais e *apropriáveis*, como o neoliberalismo pretende que sejam, ao focar o processo político no indivíduo por meio de estratégias de governo, como o gerencialismo e a performatividade. Dardot e Laval (2017b, p. 10), ao proporem o comum como novo princípio político para a ação humana, acreditam que “[...] a obrigação política procede inteiramente do *agir comum*, extrai força do compromisso prático que une todos os que elaboraram juntos as regras de sua atividade”. Assim, um espaço comum, como a educação, não pode ser apropriado por interesses privados, porque deve ser “reservado ao interesse comum”. Para os autores, cabe “à práxis instituinte determinar o que é inapropriável”, posto que

Instituir o inapropriável é subtrair uma coisa à apropriação-pertencimento para realizar melhor a sua apropriação-destinação. Em suma, é proibir de *se apropriar* dela para a apropriar melhor a sua destinação social – por exemplo, a terra às necessidades de alimento. *É regar seu uso sem fazer-se proprietário dela*, isto é, sem se arrogar o poder de dispor dela como dono. Por isso, mesmo compreendendo que podemos continuar a falar de ‘bens comuns’ como palavra de ordem na luta, será preferível abster-se de falar de ‘bens’: não existem ‘bens comuns’, existem comuns que devem ser instituídos (DARDOT; LAVAL, 2017b, p. 11).

A emergência do *comum* como uma categoria de análise, fundamentada no princípio político de contestação das concepções técnicas, jurídicas e econômicas predominantes na sociedade atual, e como um ato político instituinte de um projeto articulador das lutas políticas na sociedade, fornece grandes possibilidades para compreendermos o atual contexto e produzirmos transformações. Se pretendemos superar o neoliberalismo e construir possibilidades de existência para além do egoísmo social e da negação da solidariedade,

[...] temos que desenvolver uma capacidade coletiva que ponha a imaginação política para trabalhar a partir da experimentação e das lutas do presente. O *princípio do comum* que emana hoje dos movimentos, das lutas e das experiências remete a um sistema de práticas diretamente contrárias à racionalidade neoliberal e capazes de revolucionar o conjunto de relações sociais [...] precisamos trabalhar por uma *outra razão do mundo* (DARDOT; LAVAL, 2016. p. 9).

Como o princípio político do comum emana dos movimentos e das lutas contra a racionalidade instrumental e homogeneizante do neoliberalismo, o comum se torna um espaço aberto para a diferença e para aglutinar os movimentos que buscam afirmar suas identidades, seja de gênero raça/etnia, sexualidade, entre outras, para construir as relações em outras bases. Porém, Dardot e Laval (2017a) não acreditam que possamos confrontar a razão neoliberal, que é “uma estrutura social total”, apenas com movimentos identitários ou de *contraconduta*. Para eles, precisamos de um “projeto de transformação radical da sociedade”, não para restaurarmos o que tínhamos antes do neoliberalismo, mas para construir algo novo, ou seja, “[...] a fundação de uma nova ordem pela invenção de instituições políticas destinadas a subverter a estrutura da sociedade” (DARDOT; LAVAL, 2017a, p. 615). Assim, um projeto dessa dimensão

[...] só pode ser concebido se for articulado a práticas de natureza muito diversas, isto é, econômicas, sociais, políticas e culturais. Se acabarem por despontar suficientes linhas de força comuns, graças aos atores dessas práticas, poderá cristalizar-se uma “significação imaginária” que dê sentido àquilo que até então parecia não passar de ações ou posicionamentos dispersos, dispares ou até mesmo marginais (DARDOT; LAVAL, 2017a, p. 614-615)

Nas últimas décadas emergiram vários movimentos que colocaram a “imaginação política para trabalhar” fazendo uma forte resistência à racionalidade neoliberal e mostrando que “um outro mundo é possível”. Na educação também observamos um forte movimento de resistência às tentativas de controlá-la mediante mecanismos gerencialistas e performativos e de negar sua função pública, “comum”, para transformá-la em mercadoria. No campo da formação de professores, é exemplar a luta do Movimento dos Educadores Brasileiros, que, organizados em torno de algumas entidades, principalmente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), vêm propondo, desde a década de 1980, uma Base Comum Nacional (BCN), centrada na docência e referenciada numa concepção socio-histórica, com o objetivo de formar professores com autonomia intelectual, moral e técnica para conduzir seu trabalho de modo comprometido com a democracia e a justiça social e, assim, produzir, em comum, o comum. Essa discussão compõe a próxima seção.

### 3.1 A RAZÃO DE MERCADO CONDUZINDO AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Iniciamos a seção problematizando o papel do Estado na elaboração das políticas educacionais, ator importante no cenário em movimento. Até pouco tempo, as políticas educacionais eram vistas como resultado da ação autônoma do Estado, mediando complexas e contraditórias relações de classe. Porém, seu lugar na elaboração das políticas foi se modificando nas últimas décadas. Afonso (2001, p. 16) alerta que, não obstante as evidências de um enfraquecimento do Estado, produzido pelo processo de globalização do capitalismo, “[...] continua a ser necessário fazer referência ao papel e lugar do Estado-nação, mesmo que seja para melhor compreender a sua crise atual e a redefinição do seu papel [...]”. Na nova fase de acumulação capitalista, que ganhou força a partir da década de 1970, ocorreram mudanças intensas não só no sistema produtivo, mas também nas relações políticas, sociais e culturais. O Estado tem sido submetido, cada vez mais, aos interesses do capital. Progressivamente o Estado-providência, que no pós-guerra teve protagonismo com as políticas públicas de bem-estar social, sucumbe à imposição de um Estado mínimo, gerencialista, que repassa para os indivíduos e à iniciativa privada a responsabilidade pelo bem-estar individual e coletivo.

Se no modelo anterior de Estado tínhamos uma organização mais burocrática, com divisão hierárquica e especializada do trabalho, paulatinamente esse modelo foi substituído por “[...] um modelo gerencial, cuja essência é uma administração fundamentada em estratégias empresariais competitivas, mais descentralizada, ágil e capaz de controlar os resultados com vistas à elevação da eficiência e ‘qualidade’ dos serviços oferecidos” (CUNHA; MARCONDES; LEITE, 2015, p. 687). Nessa perspectiva, Ball (2001, p. 112) identifica o modelo de Estado avaliador, “[...] que promove também um novo quadro ético e um modo geral de regulação auto-regulada muito mais ‘autônoma’[...]”. Modificam-se as maneiras como o Estado exerce o poder, implementando a forma gerencial de governo, através da introdução, no âmbito das políticas, da cultura de performatividade, com a intenção de produzir nos trabalhadores uma atitude de responsabilidade pelo bem-estar, seu e da empresa/local em que trabalham. Nesse novo modelo de organização, os sujeitos são governados/geridos para se sentirem “[...] continuamente responsabilizados e constantemente vigiados [...]” (BALL, 2001, p. 110).

No predomínio da razão neoliberal, “[...] o que está em jogo é nada mais nada menos que a **forma da nossa existência**, isto é, a forma como somos levados a nos comportar e nos relacionar com os outros e conosco mesmo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16, grifo nosso). É uma racionalidade econômica e política que influencia os modos como nos relacionamos com

o mundo e com os outros, a maneira como vivemos, produzindo-se, assim, certas subjetividades, isto é, a maneira como nos produzimos como sujeitos. A forma como o neoliberalismo exerce seu poder sobre a sociedade e sobre os indivíduos se apoia em discursos, práticas e dispositivos de coerção ou governo que se dão através da potencialização e generalização das situações de concorrência e do estabelecimento da empresa como modelo de subjetivação.

Com o novo gerencialismo, o Estado passou a ter a função de expandir o mercado para além do próprio mercado, promovendo o que Dardot e Laval (2016, p. 378) chamam de “ordem-quadro” a partir da intensificação do princípio da concorrência e, também, de supervisionar o “quadro geral” para que a governamentalidade neoliberal seja respeitada por todos os agentes econômicos e sociais. O neoliberalismo, por conseguinte, governa todos os indivíduos de forma indireta por meio de dispositivos que guiam, primeiramente, a própria conduta do sujeito em relação a si mesmo. Nesse novo jogo simbólico, o mais importante não é o valor criado pela força de trabalho no processo de produção, mas sim o valor “que o indivíduo se torna em si mesmo” e que precisa ser valorizado e perseguido permanentemente, ao longo de toda a vida. O indivíduo torna-se um empreendedor de si mesmo.

Ball (2006) afirma que o neoliberalismo criou um ambiente moral novo, em que a ética é encarada numa perspectiva individual, provocando uma depreciação e negação de concepções morais relativas à esfera pública, criticando-se a ideia de planejamento estatal e de construção e provimento do bem-estar coletivo. Para os neoliberais, “[...] tanto unionismo quanto profissionalismo-burocrático são vistos como fatores que contribuem para as ‘falhas’ do sistema planejado de provisão pública e como os maiores obstáculos no caminho do desenvolvimento de mercados sociais ‘efetivos’” (BALL, 2016, p. 14). Em função disso, observou ele (e nós confirmamos no presente de nosso país) um ataque permanente às organizações coletivas, ao movimento operário, sindicatos, enfim, a todos os movimentos que ligam o sujeito a um projeto de construção coletiva, a uma visão de destinos comuns possíveis.

Nessa dinâmica, o gerencialismo se constituiu na forma predominante de gestão da sociedade como um todo e da educação em particular, com a introdução de incentivos à moda do mercado, relacionados à performance e responsabilização – i.e., *accountability*. Por conseguinte, são derivadas novas “subjetividades profissionais”. “Não é simplesmente que o que nós fazemos mudou; quem nós somos, as possibilidades para quem nós deveríamos nos tornar também mudaram” (BALL, 2006, p. 18). A pesquisa e a análise das políticas públicas, as políticas em educação, de modo especial, precisam levar em conta esse contexto, sob o risco de falsear a realidade ou se submeter a essa nova governamentalidade sem se dar conta.

As reformas na educação fazem parte desse cenário, sustentadas principalmente pelo Banco Mundial, pela UNESCO e OCDE, que criaram, conforme Ball (2002, p. 4), um “ambiente de devolução”, que tem como tecnologias políticas a forma do mercado e, como regra, a capacidade de gestão e a performatividade. Essas tecnologias são postas como alternativas à tradição política estada no Estado e no bem-estar social. “Elas são colocadas em confronto e comparadas com as velhas tecnologias do profissionalismo e da burocracia”. Segundo o autor, é nesse movimento que os mencionados organismos introduziram, nas políticas educacionais, “os terrores da performatividade”, definidos como “[...] uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança” (BALL, 2002, p. 4). A educação se tornou “insumo” essencial para a competitividade capitalista e, em função disso, a formação de professores foi assumindo lugar de destaque para garantir tal competitividade. Em razão dessa realidade, ela passou a ser objeto de políticas que visam a torná-la mais adequada aos novos interesses e valores do mercado.

As organizações internacionais, ao terem evidências de que os professores são fator de grande impacto no processo de aprendizagem dos alunos, vêm colocando a formação de professores na centralidade das reformas educacionais. Nos últimos anos, a OCDE tem feito muitos movimentos para situar a formação docente na agenda das reformas educacionais e promovido as Cúpulas Internacionais sobre a Profissão Docente. Para Oliveira (2020), são as orientações políticas propaladas nesses encontros, através de relatórios e dados estatísticos, que chegam aos mais diferentes países como “[...] evidências de práticas políticas eficazes”, a reproduzir as concepções de cunho economicista desse organismo, em que “[...] os valores defendidos são de uma educação competitiva, que se organize por meio de instrumentos que sejam eficazes para medir os progressos e que premie os mais competentes”. As cúpulas, por intermédio da difusão de práticas de “boa docência”, alimentam a lógica “competitiva e meritocrática” que progressivamente “[...] vai se instalando como lógica hegemônica na qual os números expressam ‘verdades’ e classificam sujeitos e instituições” (OLIVEIRA, 2020, p. 96).

Segundo Diniz-Pereira e Zeichner (2008, p. 15), assistimos, nas últimas décadas, a fortes tentativas de instalação de programas e projetos cujos modelos de formação de professores seguem a agenda da desregulamentação “sugerida” pelos grandes organismos internacionais (BM, UNESCO, OCDE), logo, que objetivam sujeitar/flexibilizar a formação de professores às forças de mercado, sob o argumento de que a competição aumentará a qualidade. O predomínio da perspectiva neoliberal na elaboração das políticas para a educação e, conseqüentemente, para a formação de professores, imprimiu uma lógica meritocrática de desregulamentação que

pretende formar professores “práticos”. Tais políticas, como dissemos, vêm disputando a alma do professor e produzindo novas subjetividades profissionais, não simplesmente porque mudou o que é ser professor, mas porque está mudando o que o professor faz e, também, aquilo que o professor poderá ser. É a subjetividade do professor que está sendo disputada nesse jogo.

### 3.2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E AS NOVAS SUBJETIVIDADES DOCENTES

Com reflexões de autores como Ball (2002; 2005; 2006), Maguire (2013), Diniz-Pereira e Zeichner (2008), Bernstein (2003), Dias (2014) e Cunha, Marcondes e Leite (2015), pretendemos mostrar que as reformas gerencialistas na educação não propõem somente mudanças técnicas ou estruturais, mas mudanças que têm a intenção de reformar também os professores, mudar o significado de ser professor, alterando a própria identidade social do professor.

Vimos que, à medida que o neoliberalismo impôs o mercado como razão do mundo, o gerencialismo e a performatividade se tornaram as tecnologias políticas de gestão da sociedade, predominantes como um todo e da educação de modo particular; que as reformas promovidas por essa nova racionalidade se apresentam como alternativas mais eficazes do que aquelas centradas no Estado de bem-estar; e que as reformas introduziram políticas de incentivos na forma do mercado em todos os campos das atividades sociais.

Na maioria dos relatórios dos organismos internacionais, que propõem as reformas, os professores, ditos incompetentes e ineficientes, são considerados os principais responsáveis pelo baixo desempenho do aluno, da escola e do sistema social como um todo. Em função desse diagnóstico, Maguire (2013, p. 79) identifica uma mobilização mundial com vistas à formação de “um ‘novo’ professor para a ‘nova’ ordem mundial. A solução apresentada pelos reformadores a esse problema indica que governos e legisladores, “de forma técnica”, devem determinar o que os professores devem ensinar, como ensinar e de que forma eles e os seus alunos devem ser avaliados. Há, nitidamente, uma pressão para regular e controlar a produção social do professor e o trabalho do professor, no sentido de seus interesses.

Observando as mudanças na formação de professores, que ocorreram recentemente em alguns países como EUA, Canadá, Nova Zelândia, Austrália e em países da Europa e da Ásia, Maguire (2013, p. 80) constata que foram estabelecidas essas novas diretrizes e adotou-se uma lista de competências para a formação inicial dos professores e para o seu recrutamento. Centradas nas práticas de sala de aula, essas diretrizes passaram a indicar aquilo que consideram ser “as melhores práticas” da atividade docente. Há uma clara opção por priorizar as habilidades

técnicas e a experiência dos professores, colocando em segundo plano compromissos políticos, valores de desenvolvimento social e cultural e projetos de vida coletivos. As reformas pretendem o professor “[...] como um técnico do Estado, treinado para transmitir um currículo nacional”. A prioridade é fazer com que os professores cumpram as diretrizes, as competências estabelecidas e não pensem criticamente as suas práticas; devem “[...] focalizar em ensinar em vez de em aprender; fazer em vez de pensar; habilidades em vez de valores” (MAGUIRE, 2013, p. 80). Esses são os principais preceitos dos reformadores guiados pela razão do mercado.

Embora as reformas neoliberais não tenham um texto fundamental no qual estejam explicitadas as suas prescrições, elas se tornam claras e influentes a partir de um conjunto de publicações com orientações, avaliações e critérios para o financiamento. De maneira geral, essas recomendações não se comprometem com a formação de um professor com autonomia intelectual para conduzir a sua prática pedagógica. O que pretendem, segundo Maguire (2013, p. 82), é produzir “[...] muito mais um gerente empresarial que um intelectual orgânico”. Conquanto a tradução dessas políticas não seja um processo homogêneo, pois têm peculiaridades nos diferentes espaços nacionais, podemos observar resultados muito parecidos, como: dificuldades de atrair e manter os professores no magistério; improvisações e aligeiramento no processo de formação; grande rotatividade de professores nas escolas de periferia e nas que apresentam maiores desafios para a docência, para onde acabam indo os menos experientes e menos qualificados; grande flexibilidade na atuação e na contratação de professores, resultando numa alta descartabilidade desses sujeitos.

Nesse contexto, a estabilidade de uma carreira de longo curso, como um projeto de vida em serviço público, que a profissão conquistou na segunda metade do século XX, em muitos países está sendo desmantelada. Em seu lugar está sendo posta a cultura da empresa, da performatividade, do Estado avaliador, que submete o professor a um jogo de pressão permanente para produzir resultados, sem reconhecimento social.

Diante desse cenário nos perguntamos: de que forma essas políticas gerencialistas, centradas na performatividade, estão influenciando a produção de novas identidades docentes? Observamos que, à medida que houve a flexibilização do trabalho docente, formas de contratação menos burocráticas, desmantelamento das carreiras e enfraquecimento da atuação dos sindicatos, os professores ficaram sujeitos às regras de competição estabelecidas pelo Estado-avaliador e passaram a seguir os preceitos do mercado. Ficaram cada vez mais sujeitos a um jogo competitivo, à avaliação profissional contínua e a novas formas de controle que vão progressivamente determinando a sua nova forma de ser.

Com essas mudanças, Ball (2004, p. 13) observa os professores cada vez mais envolvidos numa nova “cultura de performatividade competitiva”, que tem o papel de construir uma governamentalidade que quer o professor como um técnico a serviço da eficiência e da produtividade. Por que interessa aos reformadores submeter os professores a essa nova cultura performativa?

[...] facilita o papel de monitoramento do Estado, ‘que governa a distância’ – ‘governando sem governo’. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. [...] Os discursos da responsabilidade (*accountability*), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis – a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho (BALL, 2004, p. 13).

Mediante esse esclarecimento, retomamos que, com esses mecanismos, as reformas vão consolidando o gerencialismo e a performatividade como tecnologias políticas principais para formar e guiar os novos professores, transformando-os em empreendedores. As leituras que são difundidas, de um sistema de avaliação nacional que poderia ter a finalidade de subsidiar o planejamento e reflexões dos professores, acabam por classificá-los como bem-sucedidos ou fracassados. Nesse novo ambiente é cada vez mais necessário produzir indicadores, tabelas classificatórias, tanto no âmbito local, nacional ou internacional, para criar comparações e disputas que, por si só, elevam as apostas nesse jogo cada vez mais competitivo e, também, mais raso. Cria-se uma política de números que, segundo Oliveira (2020, p. 96) “[...] expressam ‘verdades’ e classificam sujeitos e instituições”. São essas novas tecnologias de comparação, mensuração e responsabilização que estão governando a educação e os professores, dando outro sentido ao que é ensinar e como ensinar, determinando a forma como os professores pensam e se relacionam com os outros.

Para Maguire (2013, p. 81), a possibilidade de o professor ser um profissional autêntico e autônomo, nesse novo modelo reformista, é mínima, porque os professores estão cada vez mais submetidos a currículos e metodologias preestabelecidas. O novo profissionalismo produz um professor colonizado, definido pela sua performatividade e flexibilidade, um seguidor de regras, pois o que conta na prática profissional é satisfazer a decisões tomadas externamente, geralmente relacionadas ao cumprimento de metas. Essas tecnologias performativas produzem, nos docentes, um sentimento de inautenticidade, de perda da autonomia.

A partir da experiência britânica, principal modelo para as reformas que desde a década de 1980 se espalharam pelo mundo, Ball (2002, p. 4-5) fez um exercício investigativo e analítico



para mostrar que as tecnologias políticas das reformas educacionais “[...] não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para ‘reformular’ professores e para mudar o significado de ser professor”. Portanto, as reformas disputam a “alma do professor”.

Embora as reformas propostas pelos organismos internacionais se apresentem com o propósito de desregulamentação, de flexibilização e de concessão de autonomia aos gestores, de acordo com Ball (2002), elas são processos de “re-regulação”, porque o Estado, nesse novo contexto, não abre mão do controle, apenas estabelece novas formas de controle, produz uma forma de regulação “menos visível”, mas centrada nos sujeitos, “autorregulada”. Introduce-se, assim, uma cultura de performatividade, na qual “[...] os professores são representados e encorajados a reflectir sobre si próprios como indivíduos, que fazem cálculos sobre si próprios, ‘acrescentam valor’ a si próprios, aumentam sua produtividade [...]” (BALL, 2002, p. 6). Essa performatividade, a que é submetido o professor, tem dois efeitos aparentemente conflitantes:

[...] um aumento da individualização, incluindo a **destruição de solidariedades baseadas numa identidade profissional comum**, e a filiação em sindicatos, contra a construção de **novas formas institucionais de filiação e ‘comunidade’**, baseada numa cultura de empresa. Isto envolve o ‘re-trabalhar’ das relações entre o comprometimento e empenhamento individuais e a acção na organização, aquilo a que Willmott (1993, p. 517) chama ‘a governação da alma dos empregados’ (BALL, 2002, p. 9, grifo nosso).

As antigas formas de identificação dos professores, como uma categoria profissional, que tinha corpo e lutas coletivas, foram sendo desprezadas pela ação dos reformadores e paulatinamente substituídas por novas formas, construídas a partir da cultura da empresa. Em outro texto, Ball (2006) afirma que, com as reformas, o professor é afetado por um forte sentimento de incerteza, de culpa, de perda da estabilidade e de autonomia, fazendo emergir uma nova subjetividade<sup>13</sup>, que surge de um longo e intenso processo de “autovigilância”, mas, também, de “mútua vigilância”. “Neste contexto, a profissionalidade é substituída por responsabilização, coleguismo por competição e comparação interpessoal de performances” (BALL, 2006, p. 15). Progressivamente o profissionalismo desaparece e emerge o professor como prático, desvinculado do contexto social e de uma prática ético-cultural. Assim, segundo Ball (2005, p. 542), perdem os docentes a autenticidade, porque são afastados da “reflexão

---

<sup>13</sup> Empregamos o conceito de subjetividade definido por Ball (2010, p. 19), como “[...] padrões segundo os quais contextos experienciais e emocionais, sentimentos imagens e memórias são organizados para formar a nossa própria imagem, o sentido de nós próprios e dos outros e as nossas possibilidades de existência”.

moral”, que estabelece o sentido histórico da educação e o seu papel em diálogo com “as coletividades do mundo social”. Dessa forma,

[...] o profissionalismo está chegando ao fim, está sendo desalojado de sua ‘existência precária e resplandecente’. Está em curso uma mudança profunda em algumas das ‘múltiplas forças independentes, que **condicionam a formação da identidade profissional dos professores na prática**’ (Dillabough, 1999, p. 390). Essa mudança é tão profunda que, no regime do ‘pós-Estado de Bem-Estar’, **o profissionalismo como prática ético-cultural não tem lugar, não tem futuro** (BALL, 2005, p. 540, grifo nosso).

Com a ajuda de Bernstein (2003, p. 103), podemos dizer que as reformas operam com mecanismos que, desde fora, projetam as “identidades” docentes, retirando a autonomia e corroendo “uma base coletiva” que é substituída por compromissos pragmáticos de curto prazo. Ball (2005, p. 543) chama a isso de “instrumentalismo desengajado”, que retira o professor do histórico processo de pertencimento e compromisso com a escola e com a comunidade, exigindo dele um “desligamento de sua experiência social”, dos seus vínculos de classe, principalmente com sindicatos e movimentos sociais. Os professores perdem, inclusive, a possibilidade de lutar por respeito, porque não são mais autorizados “[...] a falar por si mesmos em debates públicos sobre sua prática [...]”; o que fala por eles são os números, as estatísticas, o desempenho, a performance. Assim, os professores têm as suas identidades reconstruídas nesse processo, em que os

[...] compromissos humanísticos do verdadeiro profissional – a ética do serviço – são substituídos pela teleológica promiscuidade do profissional técnico – o gerente. A eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência. Essa mudança na consciência e na identidade do professor apoia-se e se ramifica pela introdução, na preparação do professor, de **formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência**. ‘Trata-se de uma educação resultante de supostas exigências funcionais ou instrumentais, não de objetivos pessoais, culturais ou políticos’ (Muller, 1998, p. 188;<sup>14</sup> ver também Ryan, 1998). Durante o treinamento, **o professor é ‘re-construído’ para ser um técnico** e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexão. **Ensinar constitui apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas** (BALL, 2005, p. 548, grifo nosso).

O professor como profissional engajado é substituído por um novo modelo, o técnico. Na sua nova forma de atuação, a busca de resultados se sobrepõe à ética e o controle das suas ações à autonomia pedagógica. Esse novo professor vai sendo formado por novos mecanismos de treinamento em habilidades e competências funcionais ou instrumentais, previamente

---

<sup>14</sup> MULLER, J. The Well-Tempered learner: self-regulation, pedagogical models and teacher education policy. *Comparative Education*, v. 34, n. 2, p. 177-193, 1998.

estabelecidas e desvinculadas do seu contexto pessoal, cultural e político. O professor perde seu profissionalismo, ele é treinado e reconstruído para se transformar num técnico. O ato de ensinar passa a ser um ato mecânico, desprovido de reflexão e crítica, ou seja, ensinar se transforma em um conjunto de competências técnicas adquiridas no treinamento.

Ao reconhecer as mudanças provocadas pelas reformas gerencialistas, advindas dos organismos internacionais, que afetam diretamente as políticas de formação de professores em diferentes regiões do mundo, buscando produzir um novo perfil de docentes para esse novo contexto, torna-se importante considerar o contexto brasileiro e seus estudiosos. Dias (2014, p. 9) afirma que essas políticas circulam como textos e discursos, reafirmando o protagonismo dos professores para a melhoria do cenário educacional e que “Tal produção destacou o modelo do currículo por competências e a defesa de um perfil profissional docente a ser projetado para o ‘novo’ modelo de professor”. Partindo de uma “interpretação discursiva” das políticas curriculares, a autora chama atenção para as múltiplas possibilidades de leitura e interpretação que essas políticas criam e que “[...] os textos das políticas estão abertos a diferentes leituras e interpretações, estando sempre sujeitos a ressignificação por meio de processos de recontextualização por hibridismo” (DIAS, 2014, p. 12). Tendo que a forma como as políticas são significadas é influenciada pelo contexto, dedicamos a próxima seção à maneira singular de como, no contexto brasileiro, tais políticas têm atuado para produzir um novo perfil docente.

### 3.3 A CONFIGURAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO BRASIL

As reformas curriculares propostas nas últimas décadas, por organismos internacionais e pelos movimentos que orbitam em torno desse tema, têm colocado foco nos professores e na sua profissionalização. Como já comentamos, as pautas dessas reformas, ao reafirmarem a importância dos professores para a melhoria da educação, colocam-lhes como seus próprios protagonistas. Porém, o profissional desenhado por esses organismos é de um técnico/prático incumbido de executar um currículo padronizado, detalhado em competências e habilidades nas quais os estudantes devem ser capacitados, dentro dos critérios gerencialistas e performativos que determinam também aos docentes competências e habilidades.

Na investigação sobre o contexto das políticas de formação de professores no Brasil, no qual as disputas em torno do perfil docente se desenvolvem, procuramos dar atenção à complexidade e ambivalência dos textos e dos discursos. Dias e Lopes (2009) apresentam a noção de que diferentes discursos concorrem para a legitimação dessas políticas, que não têm um sentido único, mas se materializam a partir de um complexo processo de hibridização: “A

incorporação dos diferentes discursos nos documentos curriculares é resultado de um complexo processo de negociação, pelos diferentes sujeitos e grupos sociais, de sentidos em torno das políticas” (DIAS; LOPES, 2009, p. 82). Assim, compreendemos que as disputas e negociações sobre o lugar, o conteúdo e o modelo curricular da formação de professores não ocorrem somente pelo valor estratégico dessa política em si, mas porque implicam na institucionalidade dessa função social e no poder de tais profissionais, destarte a incidir sobre o lugar, o conteúdo e a forma da Educação Básica. Conseqüentemente, em determinadas condições socio-históricas de formação da cidadania e da democracia.

Portanto, salientamos as articulações no processo de definição das políticas de formação de professores, compreendidas em contexto e na sua complexidade, valendo-nos da perspectiva de Dias e Lopes (2009, p. 95):

Acentuamos que esse processo de articulação, marcado por conflitos e disputas, não pode ser pensado a partir de uma posição maniqueísta. As posições acerca da formação docente possuem diferenças significativas e, a despeito de toda a diferença existente, condições políticas favorecem ao estabelecimento de cadeias de equivalência, reunindo questões cujos significantes são diversos, produzindo nexos em meio à complementaridade e à tensão.

No Brasil, a circulação das políticas educacionais gerencialistas e das políticas curriculares homogeneizadoras tem impactado significativamente o currículo e o modelo de formação de professores, conquanto também produzido um forte movimento resistência, cuja disputa central tem sido a identidade/perfil docente numa perspectiva técnica e pragmática. Diante da complexidade desse cenário, para compreender como o perfil docente vem se configurando, em uma perspectiva histórica, tomamos de Cunha, Marcondes e Leite (2015, p. 688) o cuidado de “[...] observarmos como as mudanças estão atreladas aos aspectos sociais, políticos e econômicos que marcaram o contexto do nosso país em diferentes períodos”. Assim, essas autoras identificam três movimentos, não estanques cronologicamente, que nas últimas décadas vêm influenciado a formação da identidade dos professores brasileiros: no período de ditadura militar, o professor foi concebido como um *técnico do magistério*; na redemocratização, como trabalhador da educação; e, no contexto das reformas globais, como um *profissional* prático.

Cunha, Marcondes e Leite (2015) explicam ainda que, no período da ditadura militar, o professor era visto como um *técnico do magistério*. Sua formação estava sustentada “[...] na apropriação de novas metodologias para executar o planejamento de ensino elaborado por especialistas” e visava uma “[...] organização educacional racional capaz de minimizar as

interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência [...]” (CUNHA; MARCONDES; LEITE, 2015, p. 690). Com características semelhantes, na década de 1990 o País iniciou reformas educacionais orientado pelas diretrizes gerencialistas e performativas dos organismos internacionais. O professor passou a ser visto como um “profissional prático” e a construção da identidade dos professores foi, mais uma vez, associada a uma “**identidade projetada**”: aquela em que o Estado regula a formação e atuação do professor a partir de uma *racionalidade técnica*, com a finalidade de atender a demandas externas, de natureza *tecnológica*. As proposições desse período estão focadas em produzir políticas curriculares centralizadas para estabelecer as habilidades e competências demandadas a partir de critérios *explícitos e específicos* do mercado.

Sem dúvida, as reformas educacionais introduzidas no Brasil, nos anos 1990, caracterizaram-se por propostas curriculares mais centralizadas e padronizadas. Nesse período, tivemos a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), focado nos resultados e num currículo nacional que resultou na aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997. Ademais, o currículo para a formação dos professores também foi reformado com as novas normativas publicadas no final dos anos 1990 e início deste século: a Resolução CNE/CP nº 04/1997, de orientações gerais para a construção de novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação; o Parecer CNE/CP nº 119/1999, de Referenciais Curriculares para a Formação de Professores e orientações para a criação dos institutos superiores de educação; o Parecer CNE/CP nº 09/2001 e a Resolução CNE/CP nº 01/2002, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Nesse conjunto de normas, que pretendia modificar o modelo de formação de professores, o conceito de competências ocupava um lugar central na organização dos currículos, com o fito de garantir a qualidade do novo modelo de formação docente. Como ponderam Dias e Lopes (2003, p. 1157), “Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores”.

Contudo, essa perspectiva esteve em refluxo durante os governos mais à esquerda, entre 2003 e 2016, com novo impulso depois do golpe parlamentar/midiático de 2016 e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mediante as Resoluções CNE/CP nº 02/2017 e nº 04/2018; assim como das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica com a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituídas pela Resolução CNE/CP nº

02/2019; e mais as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a respectiva Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), por meio da Resolução CNE/CP nº 01/2020.

Ao situar esses marcos normativos, consideramos que a reforma implementada no Brasil nos anos de 1990 e as modificações deflagradas de 2016 ao presente levam ao barateamento e desqualificação da formação docente. Assistimos à proliferação massiva da formação de professores com projetos bem pragmáticos e desprovidos de uma sólida formação teórico-prática, professores como técnicos com pouca capacidade de intervenção crítica no processo educativo, mormente em instituições privadas – mais de 70% – e na modalidade a distância, com precariedade de condições acadêmicas e culturais. Esse modelo, espalhando-se, acaba por minar o campo e vai legitimando a precarização de projetos em universidades públicas, os concursos para o magistério público e a formação continuada. Entretanto, corroborando Cunha, Marcondes e Leite (2015), afirmamos que, no período em que o Brasil viveu o processo de luta pela reabertura democrática e logo a seguir, tivemos uma organização e participação política marcante dos professores. Nessa época surgiu o Movimento dos Educadores, que, juntamente com outros movimentos sociais e sindicais, lutou por democracia, justiça social e principalmente pelo direito a uma educação pública de qualidade. Disputaram-se avanços no processo Constituinte de 1987/1988 e no projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na elaboração dos planos nacionais de educação de 2001-2011 e 2014-2024, na legislação do financiamento redistributivo da Educação Básica e das carreiras do magistério, na (re)organização dos sistemas e conselhos de educação dos estados e municípios, entre outros. Uma intensa militância produziu, nos professores, o que Cunha, Marcondes e Leite (2015, p. 689) chamaram de “identidade de trabalhadores da educação”, uma “identidade introjetada”, fruto do protagonismo docente na resistência e na proposição de políticas, tendo como referência valores de emancipação e justiça social predominantes naquele momento.

A luta do Movimento dos Educadores faz parte da luta mais ampla para superar as contradições e injustiças da sociedade capitalista e seus mecanismos de controle e dominação. Com consciência do seu papel histórico, referenciado em uma concepção socio-crítica, o movimento construiu compromissos políticos e produções teóricas que resultaram num conjunto de referências para a formação de professores. Esse processo embasa um perfil profissional que vai se estabelecendo a partir de uma prática reflexiva autônoma e intelectualizada. Na perspectiva construída por Dardot e Laval (2017a, p. 478), podemos afirmar que, na medida em que enfrenta o modelo tecnicista da ditadura militar e o

gerencialismo das reformas neoliberais, o movimento propicia *uma práxis instituinte emancipadora*, que consignamos como distinta e potente, porque “[...] faz do comum a nova significação do imaginário social”, buscando superar a razão de mercado e seus mecanismos de controle e dominação.

Foi no período de luta pela redemocratização do Brasil que os educadores reorganizaram e criaram as suas entidades representativas. Durlí (2007, p. 204) destaca a importância que teve, para o Movimento dos Educadores, a construção de forma autônoma e coletiva, em 1983, da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), a qual, em 1990, constituiu-se na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Na sequência, de 1983 a 1990, a CONARCFE intensificou seu trabalho realizando vários eventos nacionais que deram origem ao chamado Movimento dos Educadores, composto por um conjunto de entidades como: a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Educação (ANDE), entre outras. Com a transformação da CONARCFE em ANFOPE, nos últimos 40 anos a luta dos educadores por um modelo de formação de professores referenciada numa Base Comum Nacional (BCN), que advoga o protagonismo docente e um currículo de formação de professores centrado na docência da Educação Básica, vem contribuindo para a emergência de um perfil docente identificado com as lutas dos trabalhadores e com compromisso social.

Essa identidade do professor foi forjada em processos mais autônomos, sem uma política de regulação do Estado e por isso, favoreceu a emergência de modelos de *políticas curriculares descentralizadas*, cujo objetivo deveria ser o desenvolvimento cognitivo, a valorização cultural e a participação política a partir de critérios curriculares implícitos, múltiplos e difusos (BERNSTEIN, 1996)<sup>15</sup>. Em outras palavras, um currículo não expresso formalmente, diversificado e com determinações imprecisas, de modo a enfraquecer a classificação dos sujeitos (CUNHA; MARCONDES; LEITE, 2015, p. 690).

Com os constantes movimentos de resistência, avanços significativos vão despontando já nos anos de 1980, como as discussões voltadas à superação da visão tecnicista, predominante até aquele momento, que concebia a formação de professores como uma mera formação de *recursos humanos*. Era imperativo, então, imprimir um outro caráter à concepção de profissional da educação, um “caráter socio-histórico dessa formação”, que implica na

---

<sup>15</sup> BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

necessidade de formar “um profissional de caráter amplo”, com pleno domínio do conhecimento científico-pedagógico e com capacidade de “[...] compreensão da realidade de seu tempo [...]”, por meio do “[...] desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade” (FREITAS, 2002, p. 139).

Há quatro décadas a ANFOPE tem sido protagonista na construção coletiva de pautas que, segundo Durli (2007, p. 205), apoiam-se “[...] em princípios que expressam o caráter de resistência e contraposição às ações impositivas oriundas das políticas governamentais”. O que unificou essa resistência ao longo do tempo foi a construção coletiva da Base Comum Nacional (ANFOPE, 1994) para a formação de professores. Durli (2007, p. 206) identifica na BCN dois sentidos conceituais complementares: um de natureza mais política “[...] caracterizando-a como instrumento de luta pela formação e carreira do educador” e outro a envolver a concepção de formação do movimento, que funciona como “[...] princípio orientador dos currículos dos cursos de formação dos educadores”. A BCN tem a docência como princípio básico para a formação dos professores, entendida como “[...] elemento catalizador de todo o processo de formação, pois a partir dela se materializaria o trabalho pedagógico comprometido com a práxis educativa e a unidade teórico-prática” (DURLI, 2007, p. 210). Esse princípio, no entanto, foi objeto de certas divergências no movimento, porque significou a defesa do fim das habilitações especializadas no curso de Pedagogia – o que não era unanimidade. Veremos isso mais demoradamente no próximo capítulo.

Mesmo com as divergências, naturais em um processo de construção coletiva, o Movimento dos Educadores consubstanciou, de forma orgânica e coerente, uma base teórica comum e um conjunto de lutas políticas que lhe deu unidade para se contrapor às políticas tecnicistas da ditadura militar e às reformas gerencialistas e performativas da década de 1990 e início dos anos 2000. Dourado (2013, p. 376) observou que, à medida que a concepção de BCN foi se consolidando, passou a ter “[...] uma forte incidência sobre a docência e o trabalho pedagógico como núcleo constitutivo e constituinte da formação” e, assim, foi sendo incorporada nas reformas dos cursos de licenciatura no interior das instituições formadoras. Em alguns momentos, a BCN é “[...] incorporada nos marcos legais, nas políticas e programas direcionados à formação de professores, de maneira articulada ou não, e se constitui em importante ação do movimento de professores” (DOURADO, 2013, p. 376).

No Brasil, o processo de regulamentação da formação de professores, influenciado pelos valores de eficácia e eficiência vindos do mundo empresarial, via organismos internacionais, teve início, efetivamente, em 1996, com a aprovação da LDB. A partir desta surgiram várias



regulamentações e estruturas para adequar a educação e a formação de professores a esses novos princípios e valores. A nova estrutura de formação de professores para a Educação Básica, segundo Scheibe (2008, p. 49), tinha o claro intuito de aumentar as estatísticas referentes aos professores com formação superior e foi responsável por um vertiginoso crescimento da oferta de cursos de formação “aligeirados”, de baixa qualidade, principalmente a distância. Esse novo quadro na formação de professores demonstrou o descompromisso do governo com as demandas históricas do movimento dos educadores por políticas públicas que garantissem uma sólida formação universitária aos docentes.

Os programas de formação implementados por estas novas instâncias e formas educativas, simplificam o trabalho pedagógico e descaracterizam a identidade dos profissionais do magistério, superpondo-se à estrutura de formação já existente, e pouco expandida, das universidades brasileiras (SCHEIBE, 2008, p. 49).

Tais proposições sofreram fortes reações do Movimento dos Educadores e das instituições universitárias, principalmente das públicas, porque também separavam instituições superiores de pesquisa das instituições de ensino, rebaixando o valor acadêmico e social da formação dos professores. A resistência conseguiu conter as políticas gerencialistas, principalmente na segunda metade da década de 1990, e influenciou muito a elaboração das diretrizes curriculares para a formação de professores no início deste século, sobretudo a Resolução CNE/CP nº 01/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia e a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que revogou a Resolução CNE/CP nº 01/2002 e definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (em cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura), assim como para a formação continuada. Veremos isso com mais detalhes adiante.

Como procuramos situar ao longo deste capítulo, nas últimas quatro décadas a disputa pela identidade docente nas políticas de formação de professores esteve presente tanto em nível global quanto nacional. No Brasil, as reformas em curso recrudesceram essas disputas. As atuais políticas se filiam ao movimento de reformas promovidas pela “razão de mercado”, que, através do Estado gerencialista, opera para produzir, de fora para dentro, uma “identidade projetada”, um professor como técnico guiado por processos de controle performativos. Essa lógica corrói a base coletiva do professorado e dos projetos institucionais de formação docente, substituída por desígnios pragmáticos de curto prazo. Não obstante, temos um forte movimento de resistência de educadores que atribuem à educação escolar, básica e superior, e aos professores,

papel fundamental na luta por justiça social e na construção de um outro mundo possível. Com esse processo os professores, a partir de um processo reflexivo autônomo e intelectualizado, edificam sua identidade à medida que produzem uma “[...] práxis instituinte emancipadora” (DARDOT; LAVAL, 2017a, p. 478).

No momento que, no Brasil, as políticas de formação de professores estão no centro das disputas, é importante recuperar a memória das lutas comuns empreendidas pelo Movimento dos Educadores, de maneira a aglutinar forças e, assim, contrapor os discursos e práticas dominantes, que, com sua “razão de mercado”, apresentam-se como ilibados e autoevidentes. Atuamos, pois, no sentido de pensar a formação dos professores para além desse discurso homogeneizador e pragmático. Não construiremos uma sociedade melhor se a educação e, de modo especial, a formação de professores estiverem submissas à força do mercado, que vem destruindo as noções e experiências de comum, de democracia, de justiça e de liberdade. O contexto de crise sanitária, econômico-social e política em nosso país leva-nos a valorizar a emergência de novos movimentos políticos que têm colocado a “imaginação política para trabalhar”. A história mostra que a resistência é possível, embora a construção de uma nova realidade seja um percurso difícil. Para garantir um sistema educacional democrático e de qualidade, é preciso formar professores com autonomia intelectual, moral e técnica; portanto, com legitimidade e condições de trabalho para construir em comum o comum. Veremos que esse movimento do comum está presente no movimento dos educadores que analisaremos no próximo capítulo.

## 4 O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO DA POLÍTICA

Conhecer o contexto que influenciou a produção do texto que deu origem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, aprovadas pelo CNE no dia 01 de julho de 2015, é o foco deste capítulo. Parto de uma digressão ao histórico do Movimento dos Educadores desde a década de 1980, de modo a retomar o debate e as disputas sobre as políticas de formação de professores no Brasil, acompanhando as mudanças dessas políticas até a aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/2015.

### 4.1 O MOVIMENTO DOS EDUCADORES E A BASE COMUM NACIONAL

Nesta seção, sigo o percurso histórico do movimento dos educadores, coordenado pela ANFOPE, protagonista na construção da identidade profissional docente por meio da defesa da Base Comum Nacional (BCN) de formação de professores. Mobilizações pautadas pela ANFOPE foram imprescindíveis para deslocar o tema da formação para a docência ao centro do debate das políticas de formação de professores no Brasil. Com isso, não quero dizer que desconheço ou desconsidero a importância e a contribuição das demais entidades nesse processo, antes o contrário, reconheço-as e a elas atribuo imensurável valor. Destaco, principalmente, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), que em 1988 se tornou sindicato. Contudo, numa pesquisa é preciso fazer escolhas, delimitar e traçar contornos, para não se perder na imensidão das possibilidades. Ao colocar a ANFOPE como principal protagonista da luta pela qualificação da formação docente, trago as palavras de Freitas (1999), que corroboram a minha afirmação, de que

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) – que se organiza a partir de 1983 como Comissão Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Conarcfe) –, no movimento de reformulação dos cursos de formação do educador, vem contribuindo com esta discussão, construindo coletivamente uma *concepção sócio-histórica de educador* em contraposição ao caráter tecnicista e conteudista que tem caracterizado as políticas de formação de professores para a escola básica no nosso país. Ela tem, na concepção de **base comum nacional**, (grifo nosso) em oposição à concepção de currículo mínimo, o instrumento que marca a resistência às políticas de aligeiramento, fragilização e degradação da formação e da profissão do magistério (FREITAS, 1999, p. 19).

Compreender o contexto de produção do texto da Política, levou-me a revisitar os distintos momentos históricos e ver os movimentos que idealizaram a *Base Curricular Nacional* para formação de professores, que está presente na Resolução CNE/CP nº 02/2015. Inicialmente, remonto ao período da redemocratização do Brasil, entre as décadas de 1970 e 1980, anos que registraram significativas mobilizações e reconfigurações acerca da profissão docente, seus direitos como profissionais e como cidadãos, assim como pelo direito à educação pública de qualidade. Percebo, nessa trajetória, que a ANFOPE não só modificou a condição de participação e representação dos professores nas lutas que podem resultar em melhorias para a categoria, como também se modificou no intuito de ter maior alcance de suas ações e conhecimentos sólidos no campo de sua atuação.

É nessa seara que a ANFOPE, mais recentemente, passou a se constituir, também, como uma entidade de estudos e pesquisa em educação, potencializando sua contribuição às discussões, estudos e proposições na esfera educacional. Conforme a ANFOPE (2012, p. 7), a entidade é reconhecida como uma Associação de Estudos e Pesquisas em Educação que tem grandes contribuições principalmente pela “[...] forma propositiva como seus membros se posicionam frente aos desafios historicamente colocados no campo das políticas educacionais, em especial, das políticas de formação e de valorização dos profissionais da educação”. Os posicionamentos da ANFOPE vêm contribuindo principalmente para:

a) a defesa da formação de professores, exclusivamente, em nível superior, sendo a formação inicial na modalidade presencial; b) o fortalecimento da Base Comum Nacional na organização curricular dos cursos de formação; c) a constituição de projetos políticos pedagógicos voltados para a formação dos licenciandos; d) a produção de conhecimento resultante de pesquisas sobre as temáticas educacionais relevantes para o fortalecimento dos princípios anteriormente mencionados (ANFOPE, 2012, p. 7).

Com os constantes movimentos de resistência, avanços significativos despontaram já na década de 1980, a exemplo das discussões voltadas à superação da visão tecnicista predominante até aquele momento e que concebia a formação de professores como uma mera formação de *recursos humanos*. Era imperativo, naquele momento, imprimir um outro caráter à concepção de profissional da educação, um “caráter socio-histórico dessa formação”, como destaca Freitas (2002). E isso implicaria na necessidade de formar um *profissional de caráter amplo*, com pleno domínio do conhecimento científico/pedagógico e com capacidade de “compreensão da realidade de seu tempo”, por meio do “[...] desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade [...]” (FREITAS, 2002, p. 139).

Entretanto, imprimir um *caráter socio-histórico* à formação e ao sujeito professor exigia que se agregasse às discussões o perfil do profissional a ser formado. Semelhante tarefa acompanhou todos os encontros nacionais da entidade, colocando em tela tal temática e, conseqüentemente, a própria estrutura dos cursos de formação de professores, que deveriam superar, sobretudo, “[...] as antigas dicotomias expressas, no curso de Pedagogia pela divisão do curso em habilitações [...] e, nas licenciaturas em geral, pelo sistema de formação conhecido como ‘3+1’, que separa conteúdo específico e formação pedagógica” (ANFOPE, 2002, p. 7).

A concepção de BCN para a formação de professores esteve presente, no movimento dos educadores, desde o primeiro encontro em 1983, prevista nos *Princípios Gerais* como forma de resistência à formação dicotomizada nos cursos de licenciatura.

I) quanto aos cursos de formação de educadores, as instituições deverão ter liberdade para propor e desenvolver experiências pedagógicas a partir de uma base comum nacional. [...] K) A base comum nacional dos Cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental. L) Todas as licenciaturas (Pedagogia e demais Licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador (ANFOPE, 1983, n. p.).

Portanto, tanto a defesa da BCN quanto a centralidade da docência no currículo dos cursos de licenciaturas ocuparam espaços importantes nas discussões, estudos e reivindicações desde então. O Movimento tinha consciência de que, para avançar nessa direção, era necessário garantir, também, a autonomia das universidades na efetivação de um currículo dessa natureza. Autonomia que não significaria a liberdade das IES para organizarem, por conta própria, o currículo de seu curso, mas de assumirem um compromisso coletivo com a implementação da BNC para “[...] a formação que permitirá a ação competente e consciente do profissional da educação” (ANFOPE, 1986, n. p.).

No primeiro Encontro, a ANFOPE (1983, n. p.) afirmou a crença na possibilidade de construir uma “[...] concepção básica da formação do educador e a definição de um campo de conhecimento fundamental” válido para todas as licenciaturas, uma vez que a “[...] docência constitui a base da identidade profissional de todo educador [...]”. Embora, naquele momento, a ideia de uma base comum já estivesse bem aceita e difundida, ainda era necessário defini-la com maior clareza. Esse passo foi dado na ocasião do Segundo Encontro Nacional, em 1986, quando o movimento entendeu “[...] a base comum nacional como indispensável na reformulação curricular de todas as licenciaturas, cabendo explicitar sua concepção, seu significado e as implicações decorrentes de sua aceitação” (ANFOPE, 1986, n. p.). Foi o

momento de dar os contornos e estabelecer as dimensões fundamentais da formação decorrente de uma base comum nacional. Desse modo, definiu-se que a base teria três dimensões fundamentais e que deveriam estar intrinsecamente relacionadas entre si: a *epistemológica*, a *política* e a *profissional*.

a) Dimensão profissional: que requer um corpo de conhecimentos que identifique toda a categoria profissional e, ao mesmo tempo, corresponda à especificidade de cada profissão. Como professores, devemos confluir num certo saber e num certo fazer. b) Dimensão política: que aponta para a necessidade de que os profissionais formados pelas diversas licenciaturas sejam capazes de repensar e recriar a relação teoria-prática, o que só pode se dar se tiverem uma formação que permita uma visão globalizante das relações educação-sociedade e do papel do educador comprometido com a superação das desigualdades existentes. c) Dimensão epistemológica: que remete à natureza dos profissionais da escola, instituição social necessária à transmissão e à elaboração de um saber, onde o científico deve ter um espaço privilegiado. A base comum deve, portanto, fundamentar-se em uma estrutura científica capaz de romper com o senso comum, sem perder o núcleo do bom senso nele existente (ANFOPE, 1986, n. p.).

Com isso, o movimento, conforme ANFOPE (1986, n. p.) assumiu a docência como fio condutor da formação e a convicção de que “[...] a base comum deve se caracterizar como a necessidade de formação de um profissional consciente de sua responsabilidade histórica, traduzida pela reflexão crítica da sociedade e da prática educativa”; portanto, engajado nas lutas pela transformação da sociedade. De acordo com os registros desse encontro, havia a perspectiva de que, a partir daquelas três dimensões, os profissionais da educação se reapropriassem, articuladamente, de todo o trabalho que exerceriam nas escolas públicas brasileira.

Nos anos de 1990, o V Encontro Nacional, além de marcar oficialmente a criação da ANFOPE<sup>16</sup>, assumiu duas pautas prioritárias, quais sejam: a discussão sobre a BCN e examinar o projeto de LDB aprovado pela Comissão de Educação da Câmara. Em relação à BCN, alcançou-se um encaminhamento para mapearem-se as propostas de implementação e das noções sobre a base, existentes no interior do Movimento em diferentes lugares, cuja apresentação se daria nos próximos seminários chamados pela nova Associação. Contudo, destacou-se a forma incisiva como o movimento afirmou a necessidade de conceber as várias

---

<sup>16</sup> A Anfope tem como marco de sua origem a 1ª Conferência Brasileira de Educação (CBE/PUC/SP), com a criação, em 2/4/1980, do Comitê Nacional Pró Formação do Educador, posteriormente configurado como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE, Belo Horizonte, 25/11/1983). Em 26/7/1990, durante o 5º Encontro Nacional (Belo Horizonte/MG), foi convocada uma Assembleia Extraordinária com o objetivo de “examinar a possibilidade de transformar a CONARCFE em uma ASSOCIAÇÃO NACIONAL” (ANFOPE, 1990, p. 5). Tal ideia materializou-se em 1992, com a fundação da Anfope, que teve como primeiro presidente o Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas (ANFOPE, 2017).

instâncias formativas “como um Sistema Nacional de Formação de Profissionais da Educação” e, retomando as definições da base, reafirmou-se que esta deve ser “[...] a garantia de uma prática comum nacional de todos os educadores, qualquer que seja o conteúdo específico de sua área de atuação” e que a “[...] base comum nacional dos Cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental” (ANFOPE, 1990, n. p.).

Percebe-se, a partir do V Encontro, que houve um avanço nos debates teóricos e um alargamento sobre a concepção de BCN, destravando-se, com isso, as discussões represadas sobre a questão das habilitações, uma temática mais específica do curso de Pedagogia e que “[...] impedia que se chegasse a discutir a questão de fundo: a base comum nacional da formação do educador enquanto instrumento de luta e, ao mesmo tempo, norte para as reformulações dos cursos” (ANFOPE, 1992, n. p.). Desse encontro saíram, ainda, três propostas de concepção de BCN. Uma definiu cinco eixos curriculares hierarquizados, que englobam: relação teoria/prática; fundamentação teórica; compromisso social/democratização da escola e dos conteúdos; trabalho coletivo e interdisciplinar; e escola e individualidade. A segunda, na mesma linha da primeira, apontou cinco eixos: fundamentação teórica; relação teoria-prática; gestão democrática da escola; compromisso social; e trabalho coletivo e interdisciplinar. A terceira proposição identificou na base comum nacional uma ideia-força principal, que é uma fundamentação teórica de qualidade, aliada a um conjunto de princípios norteadores. Chegou-se ao entendimento de que

[...] esta base tem a função de ponto de referência para as articulações curriculares em cada instituição formadora. Portanto, a base comum nacional é sustentação epistemológica que norteará a elaboração e o desenvolvimento de currículo. Concomitantemente, deve-se atingir minúcias metodológicas, as quais levarão em consideração as diferentes especificidades e experiências de cada curso. [...] assumir esta concepção, significava assumir uma configuração nova de currículo, que é muito mais do que um elenco de disciplinas e um conjunto sequencial de conteúdo (ANFOPE, 1994, p. 11).

O local de formação do educador também foi objeto de debate e de disputas ao longo da trajetória do movimento. Já no encontro de 1989, apareceu a ideia da construção da *escola única* de formação dos educadores, quando se alertava para “[...] a ausência de estudos que apresentem formas alternativas para a organização da universidade e, conseqüentemente, para as Faculdades ou Centros de Educação” (ANFOPE, 1989. n. p.). Esse debate tomou corpo à medida que as discussões do movimento foram além da formação do curso de Pedagogia e

incorporaram a formação da Escola Normal e das diferentes licenciaturas, ante a convicção de que para viabilizar uma base comum nacional de formação de professores, em conformidade com os princípios que a ANFOPE historicamente tem defendido, seria necessário construir espaços de formação mais unitários dentro das instituições formadoras.

Porém, o movimento não chegou a definir esse modelo de formação, apenas indicou a necessidade de que essa proposta fosse discutida e aprofundada pelas instituições formadoras. Havia a consciência de que a Escola Única era um processo em construção e o que se desejava era “[...] a garantia de um espaço institucional capaz de viabilizar as condições para desenvolver a Base Comum Nacional de Formação” (ANFOPE, 1994, p. 11), entendendo o espaço para além da dimensão física. No esboço do conceito de Escola Única apresentado no VI Encontro Nacional, o movimento apresentou três características que se coadunaram à concepção que estava sendo construída:

- a) é uma estrutura que permite viabilizar o conceito de base comum na formação do profissional da educação, proposto neste documento, anteriormente;
- b) não divorcia, na formação do conteúdo específico, o bacharel do licenciado, mantendo o papel dos Institutos no processo de formação do educador; e
- c) está ligado, em sua construção, a um processo coletivo de fazer e pensar, pressupondo uma vivência de experiências particulares (locais e regionais) que criticadas coletivamente permitam a expressão da base comum nacional (ANFOPE, 1992, n. p.).

A posição do movimento em defesa do lugar mais unitário e articulado para a formação de educadores produziu a necessidade de repensar, além das estruturas, as funções tanto da Universidade quanto das Faculdades ou Centros de Educação, para que tais instituições assumissem, de forma mais efetiva, a responsabilidade pela formação dos profissionais da educação. Essa posição se consolidou à medida que se analisava que

Em alguns centros universitários a Faculdade de Educação voltou-se para a pós-graduação em detrimento da graduação, contribuindo para a desvalorização interna da formação do profissional da educação – Pedagogia e demais Licenciaturas específicas. A própria pesquisa sobre o profissional da educação não tem sido assumida em profundidade em boa parte das Faculdades/Centros de Educação. No entanto, é inegável que é na Faculdade de Educação que se dá o grande e principal acúmulo de conhecimento sobre o campo educacional, através sobretudo do desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação (ANFOPE, 1992, n. p.).

As dificuldades para a construção de uma Escola Única se acentuavam uma vez que as estruturas de formação das Licenciaturas específicas dividiam-se entre Faculdade de Educação e Institutos, sujeitas a toda sorte de tensões e disputas que essa estrutura propicia. Na tentativa



de superar essas dificuldades, o movimento afirmou com convicção que é na Faculdade/Centro de Educação o lugar mais indicado para a formação do profissional da educação.

Está na hora de assumir de vez que a Faculdade/Centro de Educação é o local privilegiado da formação do profissional da educação, para todos os níveis de ensino, em articulação com os Institutos e com a Escola Normal. Isto nos conduzirá a pensar uma escola única de formação do profissional da educação (ANFOPE, 1992, n. p).

Porém, para produzir as mudanças necessárias na estrutura de formação de professores, não era suficiente a discussão de princípios gerais ou de particularidades das instituições formadoras. Nessa direção, no VI Encontro, em 1992, as discussões se inclinaram à necessidade de unir forças para defender uma questão que não era específica do movimento dos profissionais da educação, tampouco implicava só a pauta da formação dos educadores, mas que envolvia o conjunto de reivindicações do amplo movimento dos trabalhadores brasileiros. Compreendeu-se que, para ter força política e produzir as mudanças necessárias, era preciso união, pois, da mesma forma que os trabalhadores em geral, os educadores também lutavam por melhores condições de trabalho, por remuneração justa e por reconhecimento profissional.

Nessa perspectiva, alargaram-se as próprias pautas de reivindicações do movimento pela formação de educadores, considerando que estavam envolvidas, também, as questões da educação de um modo geral, desde o início da escolarização até a formação de educadores. Entraram na pauta a educação dos filhos de trabalhadores e, portanto, a educação básica de qualidade e com educadores formados em bases teórico-metodológicas sólidas. Assim, conforme a ANFOPE (1998, p. 6), o movimento passou a postular uma política nacional para a formação dos profissionais da educação, inserida “[...] em uma política educacional global, que contemplasse o tripé formação básica, condições de trabalho e formação continuada, como condição de melhoria da qualidade do ensino”.

Essa pauta exigia que se colocassem no mesmo patamar de importância da formação inicial as condições de trabalho, salário, carreira e a formação continuada, esta última inserida mais tardiamente. Apesar de as discussões em torno da formação continuada já aparecerem no Encontro de 1992, somente no VIII Encontro Nacional, em 1996, foram delineados alguns princípios para essa modalidade de formação.

A formação continuada, do ponto de vista da ANFOPE, trata da continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Assim, considera-se a formação continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta

mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (ANFOPE, 1998).

Ao remontar o movimento que forjou a constituição de políticas de formação, incluindo a formação continuada dos educadores, percebo um alargamento da própria ação política do movimento e o alcance de suas bandeiras para além do espaço das instituições formadoras. Portanto, o objetivo de constituir uma BCN passou a ganhar apoio também de outros profissionais, em outros espaços, e, assim, aumentou-se a visibilidade de um projeto que parecia circular no interior do movimento, ampliando-se a possibilidade de conduzi-lo à configuração legal.

#### 4.2 A BASE COMUM NACIONAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A retomada do processo produzido pelo movimento dos educadores, aos poucos, vai mostrando a importância das ações articuladas entre a escola, a formação dos educadores e as lutas mais gerais da população brasileira por uma sociedade democrática, justa e igualitária. Não quero com isso dizer que houve um período em que a luta dos educadores estivesse descolada das demais lutas da sociedade, mas antes dizer que, em meio à caminhada, as pautas da formação de educadores foram se explicitando como mais uma problemática de todos, uma problemática social, portanto, somaram-se às outras tantas lutas sem perder a especificidade de suas reivindicações.

A condição para a constituição de uma BCN exigia muito mais do que resoluções técnicas, aspecto de força no contexto da complexa e contraditória sociedade capitalista. Era imprescindível que o debate e as condições de produção de um projeto dessa natureza se entrelaçassem a outros movimentos e se constituíssem em instrumento legal para garantir a igualdade na formação e o acesso à educação em todos os níveis. Nessa perspectiva, como apresentei no capítulo anterior, esse movimento se insere na luta maior do *comum*, nas palavras de Dardot e Laval (2017a, p. 19):

Os combates pela ‘democracia real’, o ‘movimento das praças’, as novas ‘primaveras’ dos povos, as lutas estudantis contra as universidades capitalistas, as mobilizações a favor do controle popular da distribuição de água não são eventos caóticos e aleatórios, erupções acidentais e passageiras, insurreições dispersas e sem objetivos. Essas lutas políticas obedecem à racionalidade política do comum, são buscas coletivas de formas democráticas novas.

Na mesma direção, a concepção de BCN foi se delineando e assumindo o caráter de “[...] instrumento de luta contra a degradação da profissão [...]” (ANFOPE, 1992, n. p.), mostrando-se como “[...] poderoso referencial para garantir a *igualdade de condições de formação* em oposição à concepção de *igualdade de oportunidades* originária da nova concepção de equidade tão enfatizada [...] nas políticas atuais” (FREITAS, 2002, p. 139).

Tais condições vieram expressas no texto constitucional de 1988, em seção exclusiva para a educação. Estava garantida a educação como direito, com gratuidade no ensino público em todos os níveis. A gestão democrática da escola pública e a autonomia das universidades estavam garantidas na letra da lei, assim como a formação de professores em nível superior. Contudo, as contradições vividas no Brasil dos anos de 1990, com o aprofundamento das políticas neoliberais que buscavam dar respostas à crise do capital, colocaram a educação e a própria formação de professores como estratégias políticas para contornar a crise que se arrastava desde a década de 1970.

A partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, visando adequar o Brasil à nova ordem internacional produzida pelo processo de globalização neoliberal, foram implementadas várias políticas na área educacional, trazendo mudanças significativas no aparato jurídico e institucional dos processos de regulação e avaliação da educação brasileira. Dentre as mudanças destacamos a aprovação da Lei nº 9.131/1995, que regulamentou o Conselho Nacional de Educação e instituiu as avaliações periódicas nas instituições e cursos superiores; a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001.

Nesse rol de mudanças, a formação de professores foi atingida de modo direto, especialmente frente ao conteúdo do Parecer nº 115/1999 do CNE, que regulamentou os Institutos Superiores de Educação explicitando os interesses e a concepção de formação que permeavam as políticas governamentais daquele período. O governo, naquele momento, entendia que a formação de professores, dentro das estruturas das universidades de ponta, era demasiado onerosa para dar conta da grande demanda de formação de professores. Em função disso, optou por tirar das faculdades de educação e do curso de Pedagogia a atribuição de formar os professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, para colocá-la numa estrutura mais simples e barata, de caráter meramente técnico-profissional, o Curso Normal Superior. Ao fazer isso, institucionalizou-se a distinção entre universidades de pesquisa e instituições de ensino, mantendo-se a exigência da pesquisa apenas nas universidades e destinando a formação dos quadros do magistério para os Institutos Superiores de Educação, uma instituição de estrutura mais simples e de qualidade duvidosa, destinada a formar o

professor como um “prático”, focado em desenvolver competências para resolver problemas do cotidiano. Essa estrutura separava a formação de professores da formação dos demais profissionais da educação e da pós-graduação acadêmica.

Nossa hipótese é a de que as atuais políticas da graduação e também para a pós-graduação pretendem gradativamente retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo ‘campo’ de conhecimento: da ‘epistemologia da prática’, no campo das práticas educativas ou da práxis (FREITAS, 2002. p. 147).

Essa nova estrutura de formação de professores para a educação básica tinha o claro intuito de aumentar as estatísticas referentes aos professores com formação superior e foi responsável por um vertiginoso crescimento da oferta de cursos de formação “aligeirados”, de baixa qualidade e a distância. O novo quadro na formação de professores demonstrava o descompromisso do governo com as demandas históricas do movimento dos educadores, que defendia políticas públicas que garantissem uma sólida formação universitária para os professores. Assim descreveu Scheibe (2008, p. 49), sobre as políticas de formação deste período:

Os programas de formação implementados por estas novas instâncias e formas educativas, simplificam o trabalho pedagógico e descaracterizam a identidade dos profissionais do magistério, superpondo-se à estrutura de formação já existente, e pouco expandida, das universidades brasileiras. Uma sólida formação universitária para os professores, amplamente reivindicada, vinha de forma tácita sendo procrastinada pelas políticas públicas, de privatização do ensino superior e de desresponsabilização por uma efetiva educação das massas.

É importante situar que, em 1997, a SESU/MEC publicou o Edital nº 004, pelo qual convocava as Instituições de Educação Superior a apresentarem propostas para as novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos superiores, que seriam elaboradas pelas Comissões de Especialistas da Sesu/MEC. Ao serem chamadas, as IES já tinham em conta que novas formulações para a formação de professores estariam em curso e o cenário nacional anunciava que “[...] a definição de diretrizes, em nível ministerial, marcadamente instrumentalizadoras e praticistas exigiriam da ANFOPE e demais entidades posições firmes em torno do projeto de formação construído de forma coletiva [...]” (ANFOPE, 2000, p. 12). Com efeito,

[...] a decisão da SESU-MEC de formular as diretrizes exclusivamente para a formação de professores, separadas do processo de elaboração das diretrizes para o curso de pedagogia e para os bacharelados das demais áreas, visam a retirar o debate da formação

de professores do campo maior da formação dos profissionais da educação, incluindo aí as diretrizes para o curso de pedagogia (FREITAS, 2002, p. 151).

Essa iniciativa teve forte oposição do movimento dos educadores, liderado pela ANFOPE, que, como já vimos, tinha protagonismo destacado através de suas instâncias e dos fóruns regionais e nacionais, principalmente por meio da organização dos Encontros Nacionais de Educação, realizados desde o início da década de 1980, nos quais se fortaleceram posições das diferentes entidades do campo educacional, para construir políticas de qualificação da formação e de valorização dos profissionais da educação.

No documento final do IX Encontro Nacional, em 1998, a ANFOPE apresentou sua posição frente às Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação, reafirmando a defesa da Base Comum Nacional construída pelo movimento dos educadores desde 1983, porém não chegou a apresentar uma proposta mais sistematizada para as novas diretrizes. Numa proposta definida pela ANFOPE (2002, p. 7) como “sintética”, o documento do XI Encontro, em 2002, reafirmou o papel das Universidades e das Faculdades de Educação como *locus* da formação de professores e, a docência, como base da identidade profissional docente. Além de reforçar a defesa da Base Comum Nacional, o documento final do encontro apontou os *eixos norteadores* para as Diretrizes, destacando a necessidade de uma sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade da teoria e da prática, compromisso ético e profissional e gestão democrática da escola pública.

Os **princípios** indicados no documento, como necessários para a organização curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação, foram assim sintetizados:

– formação para o humano, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens; – a docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico; – o trabalho pedagógico como foco formativo; – a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares (nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos); – a ampla formação cultural; – a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; – a incorporação da pesquisa como princípio de formação; – a possibilidade de vivência pelos alunos de formas de gestão democrática; – o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; – a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho; – a avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação como parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político – pedagógico de cada curso em questão (ANFOPE, 2002, p. 8).

Naquele momento de discussão das Diretrizes Curriculares, a proposta do movimento foi no sentido de reafirmar as concepções e formulações históricas, consideradas fundamentais para dar um rumo mais coerente às ações no campo da formação dos profissionais da educação.

Para Scheibe e Bazzo (2001, p. 16), a proposta de diretrizes emanada da base tem como eixo para a formação do profissional em educação “[...] o trabalho pedagógico, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento [...]”. Assim, o trabalho pedagógico é compreendido como práxis educativa e não se separa a teoria da prática. Essa proposta não é compatível com uma formação que tenha como referência competências definidas previamente.

As políticas que foram sendo implementadas entre o final dos anos 1990 e início dos anos 2000 incorporaram, em parte, as concepções teóricas defendidas pelo movimento, mas as contradições e discordâncias se explicitaram, de forma bastante contundente, à medida que ficava evidente que os documentos oficiais se orientavam por uma concepção neo-tecnista<sup>17</sup>, centrada em desenvolver, nos professores, competências. Esse viés alertava para uma reaproximação “[...] ao que se poderia denominar uma ‘taxionomia das competências’, trazendo uma nova onda no âmbito das exigências dos organismos internacionais: certificação de docentes por competência, vinculada a processos avaliativos do desempenho dos professores” (ANFOPE, 2000, p. 32).

Em razão de divergências quanto às concepções e à estrutura de formação presentes nas Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica, aprovadas por meio da Resolução CNE/CP nº 01/2002, logo estas foram alvo de fortes críticas. Na avaliação do movimento, no XII Encontro Nacional de Educação, em 2004, as novas Diretrizes traziam uma concepção de formação muito *imediatista, fragmentada e instrumental*, que iria “[...] ampliar o fosso entre a formação do bacharel e a do licenciado, nos Institutos Superiores de Educação e, conseqüentemente, divorciada da pesquisa e produção do conhecimento específico da área” (ANFOPE, 2004, p. 24). Soma-se a isso a forte pressão do setor privado, que resultou na redução do tempo de integralização do Curso Normal Superior, encolhendo as 3200 horas para 2800 horas, passíveis de serem cumpridas em três anos. Essa redução comprometeria a sólida formação profissional, dado o menor tempo para o aprofundamento de conhecimentos, a ação pedagógica, a participação em grupos de estudos e de pesquisas, leituras, eventos. Enfim, o tempo de formação ficaria fragilizado, descaracterizando a formação profissional.

Mais uma vez, é possível perceber que as políticas de formação de professores implementadas pelo governo daquele período, inclusive as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002, caminharam na direção de políticas gerencialistas e performativas, portanto, a

---

<sup>17</sup> O neo-tecnicismo pedagógico surgiu para responder às exigências do mercado, principalmente por meio dos parâmetros da qualidade total e da pedagogia das competências.

responsabilizar os professores pelo seu processo de formação, por um lado, e, por outro, a desresponsabilizar o Estado, mantendo as desigualdades e a precariedade na estrutura e no processo de formação docente no Brasil. Essas políticas colocaram no centro de suas ações a certificação por competências e

[...] privilegiam o aligeiramento e o rebaixamento da formação com cursos de menor carga horária em relação àquelas profissões mais valorizadas socialmente; privilegiam a formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a formação multidisciplinar sólida ao deslocar a formação da universidade e, em seu interior, das faculdades/centros de educação e cursos de pedagogia para os institutos superiores de educação e cursos normais superiores em instituições isoladas; privilegiam processos de avaliação de desempenho e de competências vinculadas ao saber fazer e ao como fazer em vez de processos que tomam o campo da educação em sua totalidade, com seu *status* epistemológico próprio, retirando a formação de professores do campo da educação para o campo exclusivo da prática (FREITAS, 2002, p. 161).

O movimento dos educadores, em seus diferentes fóruns, explicitou as contradições das propostas oficiais apresentadas e implementadas naquele momento. Rejeitou todas aquelas que representavam um aligeiramento no conteúdo e no tempo da formação e que defendiam a dicotomia entre a formação de professores e os demais profissionais da educação. Reafirmou a necessidade de construir uma política nacional mais global para a formação dos profissionais da educação, que garantisse, a todos os sujeitos, igualdade de condições de formação, entendendo isso como um direito de todos os educadores e um dever do Estado.

Dessa forma, a BCN entrou na seara da legislação e no campo das políticas públicas educacionais. Certamente todos os objetivos almejados pelo movimento dos educadores não foram alcançados; contudo, a resistência ainda era um meio de permanecer na pauta dos processos políticos, mesmo que em condições não desejadas. Foi necessário permanecer em luta e forjar alguns avanços para que a formação de professores alcançasse lugar nas políticas públicas nacionais.

A retirada da formação de professores do Curso de Pedagogia, nas Diretrizes de 2002, também foi alvo de críticas e muita pressão do movimento dos educadores. Essa decisão se opunha ao que o movimento defendia e buscava construir desde 1983, quando se posicionou contra a concepção fragmentada entre formação dos professores e formação dos especialistas da educação. Portanto, desconsiderava que o Curso de Pedagogia vinha se consolidando como o *locus* da formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Até esse momento, no currículo dos Cursos de Pedagogia, a docência e o trabalho pedagógico eram a base da formação dos profissionais da educação e, desse modo, constituíam

a base de um curso de graduação plena, uma licenciatura com projeto pedagógico próprio, que formava professores e especialistas para a educação básica.

Após intensas pressões e negociações entre os diversos atores que disputavam as concepções e ações no campo das políticas de formação dos profissionais da educação, no início do governo Lula essa contradição começou a ser superada com a aprovação dos pareceres nº 05/2005 e nº 03/2006 e da Resolução nº 01/2006 do CNE/CP, definindo as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Passou a ser atribuição do Curso de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, assim como para o ensino nos cursos normal médio; incluiu-se, ainda, a formação para a gestão educacional e a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

As novas diretrizes para o Curso de Pedagogia trouxeram uma série de avanços e inovações importantes, na medida em que colocaram num curso de licenciatura a responsabilidade para a formação dos professores para a educação básica, marcando uma nova etapa no longo processo de discussão, com centralidade no currículo e na prática da docência. Pode-se afirmar que a principal inovação foi a concepção de docência, expressa na resolução como

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

O conjunto de mudanças trazidas pela legislação nos últimos anos vem, progressivamente, tentando superar as principais contradições na estrutura curricular dos cursos de formação de professores, a imprimir uma nova configuração para as licenciaturas, colocando a formação para a docência na centralidade do currículo. Contudo, permanece muito forte na cultura e na estrutura dos cursos de formação de professores a predominância das áreas específicas, vinculadas aos cursos de bacharelado, descolada da formação teórico-prática necessária para o exercício da docência na educação básica. Essa cultura é ainda resquício do tradicional modelo 3+1, criado em 1934, que estabelecia três anos de conteúdo das áreas específicas e um ano de disciplinas pedagógicas e que ainda está muito presente no imaginário dos professores dos cursos de licenciatura.

Como vimos no início deste capítulo, o movimento dos educadores sempre defendeu que, para superar os limites e as contradições do processo de formação, era necessário criar um



sistema nacional para a formação de professores. As pressões para que o País tivesse esse sistema levaram o governo a criar um grupo técnico que, entre fevereiro e dezembro de 2008, promoveu debates sobre o sistema nacional de educação e o sistema nacional de formação de professores, resultando na formulação, no âmbito do Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES, de uma proposta que deu origem ao Decreto nº 6.755/2009. Este instituiu a Política Nacional de Formação de profissionais do Magistério da Educação Básica (PNFPMEB), com a finalidade de organizar, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. Como consequência dessa política, surgiu a necessidade de criar-se um Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), no intuito de atender a grande demanda de formação inicial e continuada de professores.

Apesar de não conseguir enfrentar as contradições e tensões apontadas pelas pesquisas e por mais de três décadas de lutas dos educadores, insistindo na consolidação de uma política mais global de formação e valorização dos profissionais da educação, a política aprovada representou alguns avanços. Além do PARFOR, foram criados os fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente (FEPAD), com a função de coordenar a construção e consolidação da política, em diálogo com a realidade local. Outrossim, estabeleceu-se que os docentes sem formação específica deveriam obter a formação superior na área que atuam; e esta deveria ocorrer de forma preferencial em universidades públicas, procurando garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Sobre os avanços dos últimos anos, ainda com ressalvas quanto às contradições presentes na estrutura de formação, Freitas (2014) destaca que naquele momento havia muitos programas e ações articuladas entre o MEC, os governos estaduais e municipais e os diferentes fóruns de defesa da educação pública e da formação de professores. Assim, foram construídas

[...] as condições objetivas para que ações indutoras do MEC e da Capes, em articulação com o CNE, com o Fórum Nacional de Educação recém-criado e ainda com os Estados e municípios, pautem, como parte do Plano Estratégico Estadual, sob responsabilidade dos Fóruns Estaduais Permanentes de Formação Docente, a implementação de uma política de formação, valorização e profissionalização do magistério, em regime de cooperação, na perspectiva do Sistema Nacional de Formação de Professores (FREITAS, 2014, p. 240).

Aproveitando esse contexto de avanço das políticas de formação de professores, o movimento dos educadores, em seus fóruns e conferências, reforçou a necessidade de manter e aprofundar, de forma permanente e coletiva, o debate sobre a implantação da BCN para a formação de professores. Com tal propósito, o movimento, conduzido pela ANFOPE,

FORUMDIR, ANPED, ANPAE, CEDES e CNTE, assumiu o protagonismo de importantes debates mais recentes, a respeito de temas e estruturas relevantes para a formação docente, como o Plano Nacional de Educação, a criação do Subsistema Nacional de Formação e Valorização do Magistério, os Fóruns permanentes de Apoio à Formação Docente, a Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente, fato expresso no Documento Final do XVI Encontro, de 2012.

Para além desta tarefa, ainda, a Entidade vem se posicionando firmemente em relação às políticas de formação inicial e continuada, às propostas de instituição do Exame/Prova Nacional de Ingresso na Carreira Docente e suas Matrizes Referenciais, à valorização dos profissionais, reivindicando que os Estados e o Distrito Federal apliquem a Lei do Piso Salarial Nacional e sejam proporcionadas condições dignas de trabalho a todos os profissionais da educação. Faz parte também dessas lutas e reivindicações, em parceria com entidades acadêmicas, sindicais e estudantis, a alteração na forma de financiamento da educação, que deve constar como meta no PNE 2007-2017<sup>18</sup> a destinação de 7% do PIB, de imediato, até alcançar o índice de 10% (ANFOPE, 2012, p. 10).

Corroborando com essas posições, o documento final da CONAE 2010<sup>19</sup> reforça a necessidade de consolidar a BCN para a formação e profissionalização docente, que “[...] deve-se pautar pela defesa de bases sólidas para a formação contínua e permanente dos/as profissionais, tendo a atividade docente como dinâmica da base formativa [...]” (BRASIL, 2010, p. 82). Apontou-se a necessidade de “[...] romper com a concepção de formação, reduzida ao manejo adequado dos recursos e técnicas pedagógicas. Para isso, é mister superar a dicotomia entre a formação pedagógica *stricto sensu* e a formação no campo de conhecimentos específicos” (BRASIL, 2010, p. 82). Nessa perspectiva, a formação “[...] deve estar alicerçada nos princípios de uma base comum nacional, como parâmetro para definição de qualidade, bem como ser resultado da articulação necessária entre o MEC, as instituições formadoras e os sistemas de ensino” (BRASIL, 2010, p. 82).

Naquele momento, as deliberações da CONAE, em 2010 e 2014, cumpriram um papel muito importante para a orientação das políticas que estavam em curso. As conferências propuseram uma articulação entre o Sistema Nacional de Educação, as políticas e a valorização dos profissionais da educação. A concepção de valorização presente na proposta requer uma

---

<sup>18</sup> A interrogação se deve ao fato de que em 2012, data do XVI Encontro, o PNE ainda tramitava no Congresso com o PLC n. 103/2012. O processo se encerrou apenas em 2014.

<sup>19</sup> A CONAE, Conferência Nacional de Educação, é um espaço democrático em que o Poder Público chama a sociedade para discutir e propor ações para o desenvolvimento da educação nacional. O tema da CONAE de 2010 foi *Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação*. O documento aprovado na CONAE serviu de base para a elaboração do Projeto de Lei que o governo enviou ao Congresso em 2010 para o Plano Nacional de Educação (2011-2020).

articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho, demanda histórica do movimento em defesa da formação dos educadores. Estas proposições foram confirmadas no PNE 2014-2024, no Parecer CNE/CP nº 02/2015, que propõe as novas DCN para a formação de professores, e no Decreto nº 8.752/2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica.

No Parecer CNE/CP nº 02/2015 é destacado o papel da CONAE para a definição da concepção de formação a ser incorporada nas novas diretrizes.

A base comum nacional (LDB), definida no documento da Conae 2010, deve voltar-se para a garantia de uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. Deve, ainda, considerar a vivência da gestão democrática, o compromisso social, político e ético com projeto emancipador e transformador das relações sociais e a vivência do trabalho coletivo e interdisciplinar, de forma problematizadora. Tais concepções articulam as diretrizes, definições, metas e estratégias do PNE e, desse modo, devem ser basilares para as diretrizes nacionais para a valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 2015a, p. 7).

As mudanças que ocorreram nas políticas de formação de professores, desde o início deste século, representaram avanços importantes na formação e profissionalização docente, porém ainda se mostram muito incipientes e fragmentados. Por isso, permanece na pauta das entidades que defendem a formação de professores, numa perspectiva histórico-crítica, a necessidade de consolidar uma efetiva política nacional de formação e valorização profissional, que assuma todas as dimensões da profissionalização docente presentes na proposta da BCN, desde um currículo centrado na formação para a docência até uma carreira com condições de trabalho e remuneração digna.

Nesse período, foi possível perceber uma ampliação de políticas de indução para a formação de professores da educação básica, por parte da União, que passou a assumir um crescente protagonismo na definição das políticas. Aos estados e municípios cabia sua execução, interferindo diretamente na gestão das políticas públicas e comprometendo, em parte, o regime de colaboração entre União, estados e municípios, estabelecido pelo texto constitucional. O governo federal implantou vários projetos de formação e valorização profissional, mas, por serem fragmentados e desarticulados, não conseguiu consolidá-los e superar a mera perspectiva de programa de governo.

Nesse cenário, de fragmentação e desarticulação das políticas educacionais, fortaleceu-se ainda mais o movimento para construção do Sistema Nacional de Educação (SNE), que havia sido incorporado ao texto constitucional através da Emenda Constitucional nº 59/2009<sup>20</sup>, defendido na CONAE de 2010 “[...] como um mecanismo articulador do regime de colaboração no pacto federativo, que preconiza a unidade nacional, respeitando a autonomia dos entes federados” (BRASIL, 2010, p. 15). Durante o processo de elaboração do PNE 2014-2024, a defesa do SNE passou a ser uma estratégia de luta do movimento dos educadores, que buscava, por meio da integração dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, a melhoria da gestão das políticas públicas, a superação da justaposição de políticas públicas e das desigualdades nas condições de oferta e de qualidade dos cursos de formação. Tal reivindicação está expressa no Documento Final do XVI Encontro Nacional da ANFOPE, da seguinte forma:

[...] a Anfope reivindica neste momento histórico de elaboração do Plano Nacional de Educação, para o próximo decênio, a organização de um Subsistema Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação, articulado ao Sistema Nacional de Educação.

É indispensável garantir no Plano Nacional de Educação a concepção de uma base comum nacional de formação de todos os professores brasileiros reiteradamente reivindicada pela Anfope, no sentido de uma unidade curricular, que assegure a construção coletiva da base identitária dos cursos de formação de profissionais da educação (ANFOPE, 2012, p. 45).

O Projeto de Lei do Executivo nº 8.530/2010, enviado ao Congresso em 2010 para a aprovação do PNE 2011-2020, incorporou na meta 16 uma deliberação da I CONAE de 2010, que apontava a necessidade de um sistema nacional de formação de professores, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação de cursos. Dessa forma, no PNE (Lei nº13.005/2014), a formação de professores tem um lugar estratégico e foi contemplada nas metas 15, 16, 17 e 18, em suas respectivas estratégias, requerendo a definição de uma política nacional de formação de professores. A Meta 15 estabeleceu o prazo de um ano para que, em regime de colaboração, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios criassem a “[...] política nacional de formação dos profissionais da educação [...] assegurando que todos os professores da educação básica possuam formação

---

<sup>20</sup> Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI (BRASIL, 2009).

específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento que atua” (BRASIL, 2014b, n. p.).

A formação de professores ter um lugar estratégico no PNE não minimizou os embates entre diferentes atores sociais e políticos, desde a tramitação do PL até a aprovação de seu texto, sobre concepção e estrutura da formação. Os grupos políticos ligados ao setor privado da educação, articulados com parlamentares de centro e direita, disputaram com os defensores da educação pública durante todo o processo de tramitação do PNE no Congresso Nacional. A disputa era por espaços e por uma intervenção mais direta na educação pública, principalmente em questões envolvendo currículo, gestão, avaliação e financiamento. A atuação desse setor conseguiu, por exemplo, barrar um dispositivo do PL, que veio de uma deliberação da CONAE 2010 e estabelecia que os recursos públicos seriam investidos exclusivamente na educação pública. Conseguiu também introduzir no PNE elementos para uma política de recompensa por mérito, através de estímulos e premiação a professores e escolas com bom desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Isso ficou bem explícito na estratégia 7.36, “[...] estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no IDEB, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar” (BRASIL, 2014a, n. p.).

Dessa maneira, as garantias contidas no PNE ficam na dependência de ações concretas do governo para se efetivarem. As medidas passam, inicialmente, pelo financiamento para atingir as metas e estratégias, mas, também, por uma série de iniciativas e medidas que permitam assegurar legalmente o regime de colaboração entre os entes federados, por meio da regulamentação e estruturação do Sistema Nacional de Educação.

Uma iniciativa importante para articular a educação nacional como uma política de estado foi a realização da II Conferência Nacional de Educação (BRASIL, 2014b), realizada logo após a aprovação do PNE. A conferência, coordenada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), foi resultado de uma articulação entre os sistemas de ensino, a sociedade civil e o Congresso Nacional, e trouxe como tema central *O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração*, com o objetivo principal de contribuir para a construção da política nacional de educação, definindo responsabilidades e corresponsabilidades entre os entes federados e os sistemas de ensino.

No que diz respeito à formação dos profissionais da educação, a CONAE 2014 reafirmou princípios da luta histórica do movimento dos educadores. Fez a defesa de uma política de formação inicial e continuada, fundamentada numa concepção político-pedagógica capaz de assegurar a articulação entre teoria e prática, entre pesquisa e a extensão e com a

valorização da carreira do profissional da educação. Defendeu também que, para a valorização dos profissionais da educação, é necessário colocar em prática diretrizes nacionais para a formação, a remuneração, a carreira e as condições de trabalho destes profissionais. Reafirmou que o *locus* principal, para a formação dos profissionais da educação, é a educação superior e, em especial, a universidade pública, tendo a pesquisa como base formativa, associada ao ensino e a extensão. A CONAE ainda colocou que a formação inicial e continuada deve ser entendida como um processo permanente, numa articulação das instituições da educação básica e superior, e que, para concretizar a política de formação e valorização profissional, é necessário desenvolver-se a cultura colaborativa entre os entes federativos e institucionalizar-se o Sistema Nacional de Educação, conseqüentemente, um Subsistema Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação (BRASIL, 2014b).

No contexto pós aprovação do PNE e realização da II CONAE, as reivindicações dos movimentos ligados à educação estiveram focadas em garantir o cumprimento da meta 15, que previa, no prazo de um ano da vigência do plano, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, uma política nacional de formação dos profissionais da educação. Para a efetivação dessa meta e suas estratégias, tivemos, nesse período, dois movimentos bem concretos: a aprovação, em 09 de junho de 2015, do Parecer CNE/CP nº 02/2015 e, em consequência deste, a aprovação, em 01 de julho de 2015, da Resolução CNE/CP nº 02/2015, que instituiu as DCN para a formação de professores; e, logo após, por um processo de consulta pública iniciada em julho de 2015, tem-se a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, através do Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016.

Nesse processo, entre recuos e avanços, pautas históricas foram alcançadas, porém não sem perdas de algumas ideias-força de determinado momento das lutas. Mudanças na própria configuração das políticas públicas se fizeram necessárias, ainda que se mantivessem os ideais e princípios de uma formação de professores alinhada à atuação democrática, justa e comprometida com todos os sujeitos da educação.

O cenário que vivemos depois do “golpe” parlamentar e midiático, que afastou, sem crime de responsabilidade, a presidenta eleita legitimamente, Dilma Rousseff, e, em consequência disso, a eleição do presidente Jair M. Bolsonaro, é de muitos retrocessos e incertezas para a educação. O que se tem de evidente é a investida desses governos contra a educação pública, cortando verbas, desvalorizando os professores, perseguindo-os, não implementando as políticas necessárias ou já aprovadas, não cumprindo as metas do PNE e censurando escolas e universidades.

#### 4.3 O CONTEXTO DE EMERGÊNCIA DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 02/2015

Que o campo de formação de professores tem sido, nas últimas décadas, um espaço de divergências e de disputa de concepções, é de domínio público. Essas divergências vão desde o lugar e o objetivo da formação ao lugar da prática na formação e à relação com a educação básica, assim como à estrutura curricular como um todo. O que se tornou quase unanimidade, nesse período, foi a consciência da necessidade estabelecer novos referenciais para a formação de professores.

Segundo Dourado (2013), desde a LDB de 1996, passando pelos Decretos nº 2.306/1997, 3.860/2001 e 5.773/2006 e por um conjunto de Resoluções do CNE, houve um processo de flexibilização e fragmentação da estrutura da educação superior brasileira, que vem impactando de forma significativa a formação de professores. O autor afirma que essas iniciativas

[...] nem sempre foram guiadas por uma organicidade, no que concerne às bases formativas e concepções norteadoras, o que se constitui num grande desafio para as políticas atuais, sobretudo no que concerne à instituição do Sistema Nacional de Educação, à aprovação do PNE e à definição de políticas orgânicas para a formação dos profissionais da educação (DOURADO, 2013, p. 371).

Dessa constatação, Dourado (2013, p. 376) chama atenção à necessidade de repensar a formação de professores com *políticas mais orgânicas*, especialmente num cenário em que o papel do professor e o modelo de formação estão em disputa. Nesse cenário vemos, por um lado, a defesa de uma concepção de formação *centrada no fazer*, focada na formação *prática* e, de outro, uma concepção centrada na formação *teórica*, com uma formação mais ampliada do professor. Essa dicotomia, segundo o autor, vem marcando a formação e a atuação dos profissionais da educação.

A mobilização em torno da necessidade de reformulação das DCN para a formação de professores, aprovadas pelo CNE em 2002, vem de uma demanda histórica do movimento dos educadores e era pautada pela ANFOPE, ao longo dos seus encontros nacionais. Intentava-se transformar as licenciaturas em cursos efetivamente de graduação plena de formação de professores, orientados pela pedagogia e pelas ciências da educação, incorporando nas novas diretrizes os princípios da base comum nacional, defendidos pelo movimento desde 1983 e reforçados no XVII Encontro da ANFOPE, em 2014, quando se afirmou que

A intensificação desse processo, demanda histórica dos educadores e de amplos setores da sociedade, em especial os estudantes, deve estar combinado com a expansão qualificada da oferta de cursos nas IES públicas e a urgente avaliação e **revisão das**

**Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Profissionais do magistério para a Educação Básica**, aprovadas em 2002 pelo Conselho Nacional de Educação, cuja revisão vem sendo constantemente pautada pela ANFOPE em seus Encontros Nacionais (Cf. ANFOPE, 2004; 2006; 2008; 2010; 2012) (ANFOPE, 2014, p. 35, grifo nosso).

Também o PNE aprovado em 2014, na estratégia 15.6, definiu em lei a necessidade de uma reforma curricular dos cursos de licenciatura para assegurar a aprendizagem dos licenciandos e estimular *a renovação pedagógica*, com uma carga horária que contemple

[...] formação geral, formação na área saber e da didática específica e incorporação das modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE (BRASIL, 2014a, n. p.).

No âmbito do CNE, as discussões sobre a elaboração de novas DCN para a formação de professores estavam na agenda da Comissão Bicameral desde 2004, antes mesmo da tramitação do novo PNE no Congresso. Porém, foi em 2012 que o Conselho atribuiu responsabilidade a uma comissão para elaborar uma proposta de diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores. Em 2013, a Comissão colocou para a discussão pública uma primeira versão do documento, em que manifestava a intenção de publicar novas DCN para a formação de professores. Na sequência, em 2014, a Comissão submeteu à discussão pública uma nova versão do documento, base de uma minuta para as novas DCN. Conforme o Parecer CNE/CP nº 02/2015, a discussão envolveu:

[...] reuniões ampliadas, debates e participação em eventos sobre a temática. Merece especial realce a participação do MEC e suas Secretarias (Sase, SESu, SEB, Setec, Secadi e Seres), Capes, Inep, Consed, Undime, Fórum Ampliado de Conselhos, associações acadêmico-científicas e sindicais, instituições de educação superior, fóruns, especialistas, pesquisadores e estudantes vinculados à temática. Essa rodada de discussões, ao longo de 2014, propiciou críticas e sugestões, por meio de debates no CNE e em outros espaços em que conselheiros da Comissão Bicameral do CNE foram convidados (BRASIL, 2015a, p. 2).

Depois da aprovação do PNE, em 2014, a Comissão buscou ampliar ainda mais as discussões com órgãos de governo, universidades, conselhos e entidades sindicais, inclusive houve participação da Comissão do CNE nas conferências da CONAE 2014. Para finalizar o processo de discussão pública da proposta, a Comissão realizou, no dia 06 de abril de 2015, uma sessão do Conselho Pleno do CNE, na cidade de Recife/PE.

Após essa etapa da audiência pública, foi apresentada e discutida nova proposta de DCNs, na qual foram incorporadas contribuições da audiência pública e também de



outros documentos e sugestões recebidas. A Comissão Bicameral aprovou o texto, por unanimidade, em 4 de maio de 2015, para apresentação, discussão e deliberação no Conselho Pleno do CNE. Em 5 de maio de 2015, em sessão ordinária do Conselho Pleno, o trabalho da Comissão foi apresentado pelo Relator e, em decorrência desse processo, foi proposta e aprovada, por unanimidade, pelos membros do Conselho Pleno do CNE, a realização de uma reunião extraordinária deste Conselho para deliberação sobre o Parecer e a minuta de Resolução sobre a matéria (BRASIL, 2015a, p. 2).

Foi num cenário de mudanças e de busca de organicidade para a valorização dos profissionais da educação que foram aprovados o Parecer CNE/CP nº 02/2015 e a respectiva Resolução CNE/CP nº 02 de julho de 2015. As DCN assumem muitas das bandeiras históricas do movimento dos educadores e sinalizam para a efetivação de políticas públicas com potencial de promover os avanços há muito tempo reivindicados na formação, na carreira e na valorização profissional. Justamente, aliás, por esses avanços que, logo após o Golpe de 2016, passaram a ser contestadas e fortemente ameaçadas, como bem advertiu o Documento Final do XIX Encontro Nacional da ANFOPE.

Ao propor a *Base Comum Nacional*, ampliar a carga horária das licenciaturas, apresentar maior organicidade com a articulação formação inicial, continuada e a valorização docente e pautar-se em uma sólida formação docente, a Resolução CNE/CP n. 2/2015 encontra uma certa resistência, principalmente, das instituições privadas. Após o Golpe, estreitamente associado aos interesses empresariais e ao retorno ao Ministério da Educação de um grupo conservador, as DCN para a formação de professores estão ameaçadas de serem revogadas, sendo que, por duas vezes, o prazo para sua implementação foi prorrogado (ANFOPE, 2018, p. 23).

No contexto das mudanças políticas ocorridas no Brasil a partir do golpe parlamentar-jurídico-midiático de 2016, que resultou no *impeachment* da presidenta Dilma, o movimento dos educadores reunido no XIX Encontro Nacional de Educação, em 2018, colocou, como seu principal objetivo, articular a defesa da implementação imediata das novas diretrizes nos processos de reformulação das licenciaturas em todas as Instituições de Educação Superior, “[...] como um instrumento de resistência ao processo de desprofissionalização dos professores e mecanismo de consolidação da Base Comum Nacional da ANFOPE, construída historicamente pelo movimento dos educadores” (ANFOPE, 2018, p. 9).

Outra ameaça às DCN de formação de professores de 2015 e sua concepção de BCN veio da aprovação, pelo CNE, da Base Nacional Curricular Comum (BNCC)<sup>21</sup> da Educação Básica: em 2017 da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e, em 2018, do Ensino Médio,

---

<sup>21</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017).

que foi na contramão daquilo que historicamente o movimento defendia. Para Macedo (2019, p. 41), a aprovação da BNCC é um *momento de inflexão* das políticas curriculares no Brasil, atingindo um alto grau de *centralização curricular*. Embora esse processo esteja sendo conduzido pelos gestores públicos, ele é influenciado por grupos privados, fundações e *think tanks*, dominado pela “demanda da *accountability*”. Já “[...] as demandas críticas ou por justiça social tem tido menos representatividade neste momento, do que tiveram no início da elaboração do documento” (MACEDO, 2019, p. 43).

A aprovação da BNCC inaugurou no Brasil uma reforma curricular patrocinada por “[...] grupos e instituições ligadas ao Todos pela Educação e por lobbies de fundações, institutos e entidades, com ou sem fins lucrativos, com interesses muito definidos em torno de um mercado educacional bilionário” (HYPÓLITO, 2019). A aprovação da BNCC confirma a disposição do governo brasileiro de construir um projeto de educação alinhado com uma *agenda global de educação*, cujo propósito é aplicar as reformas educacionais por meio da *eficácia dos sistemas educacionais*, articulado em torno de três princípios: *padrões, prestação de contas e descentralização*. O que se pretende, com a imposição de um currículo nacional, é estabelecer *padrões de qualidade* por meio de avaliações nacionais e do cumprimento de metas pelas escolas e os entes federados. Segundo o autor,

[...] há uma agenda global que vai se estruturando localmente, a partir de grupos hegemônicos, nem sempre coesos, ora mais liberais, ora mais ultraliberais, ora neoconservadores e autoritários, mas que têm obtido sucesso em impor sua agenda que assume formas múltiplas de atender os ditames do mercado e dos interesses conservadores. A BNCC está no centro desses interesses e, a meu ver, tem servido tanto para aprofundar interesses de mercado como interesses em torno do controle sobre o conhecimento, com as investidas ideológicas conservadoras (HYPÓLITO, 2019, p. 199).

O modelo de BNCC aprovado pelo CNE tem como objetivo implantar práticas de centralização, gerenciamento e controle curricular. Padroniza o currículo com o intuito de avaliar tanto os alunos quanto os docentes e o seu trabalho na educação básica. Com esse intento, propõe-se a adequação automática da formação docente aos preceitos da BNCC, ação que precariza, descaracteriza e minimiza a formação dos profissionais da educação. Tal intenção está bem clara no próprio texto da BNCC:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar

para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (BRASIL, 2017, p. 21).

Está muito claro que o movimento pela implementação da BNCC pretende adequar as DCN de formação de professores à BNCC e terá como referência central a abordagem do currículo por competências. Como já comentei, essa concepção esteve presente nos principais documentos relacionados ao currículo no período pós LDB de 1996 e foi elemento estruturador das Diretrizes Curriculares para a Formação de professores aprovadas pelo CNE em 2002, nas quais a concepção de competência era nuclear na orientação do curso. Silva (2019) afirma que o modelo de competências tem origem “[...] e se alimenta de uma perspectiva economicista de processos formativos, assentada em critérios de eficiência, produtividade e competitividade” e que esse modelo acaba dando “[...] ênfase ao desempenho e a uma concepção de prática, dissociada de seus fundamentos teóricos, dando espaço para um reduzido saber-fazer” (SILVA, 2019, p. 133). Afirma também que

As aproximações entre competências no campo do trabalho em geral (trabalho produtivo) e as políticas da formação de professores trazem como consequência uma perspectiva reducionista e limitadora da formação e do trabalho docente, seja pela primazia de um saber-prático, em detrimento da articulação entre teoria e prática, seja pela ênfase no desempenho, tornando secundário o processo, essencial na composição de um percurso formativo sólido e abrangente (SILVA, 2019, p. 133).

Além de impor o modelo de competências, a BNCC produz uma padronização curricular que minimiza conhecimentos, coloca em risco o pluralismo das concepções político-pedagógicas, desconsidera as diversidades locais e regionais e incentiva as redes de ensino a adotarem uma atitude pragmática, substituindo a formação continuada dos professores por materiais didáticos prontos, oferecidos por empresas de educação sem o mínimo de diálogo com a realidade local.

A gestão do MEC no governo Temer trabalhou de forma ostensiva para aprovar no CNE novas diretrizes, que aproximassem a formação de professores à BNCC, o que se consumou no atual governo, no final de 2019, com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/2019. Ficou muito evidente a pressão de setores principalmente ligados à iniciativa privada, mas também de setores públicos que desejam a formação de professores desregulamentada. A intenção é flexibilizar o trabalho docente e adequá-lo aos interesses de setores da sociedade ligados ao projeto global de educação, que pretende retirar das universidades a formação de professores para torná-la mais barata, sem pesquisa e extensão, e mais livre das pressões acadêmicas e

sindicais que historicamente defendem um modelo de formação mais abrangente e identificado com as necessidades sociais da educação brasileira.

Nesse contexto, a defesa da Base Comum Nacional é “[...] um instrumento de luta contra o processo de rebaixamento e padronização da formação” (ANFOPE, 2018, p. 14). É também um “[...] balizador importante na resistência à BNCC e outras proposições desqualificadoras da educação pública, da formação e do trabalho docente” (ANFOPE, 2018, p. 14). Em manifestação no CNE, em 9 de abril de 2018, na reunião da Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação sobre a Formação Inicial e Continuada de Professores, assim se posicionou a ANFOPE:

Cabe resgatar que a BNCC em nada se assemelha a base comum nacional gestada, coletivamente, em meio a luta democrática de profissionais da educação pela participação nas discussões acerca das propostas de formação de professores no contexto de redemocratização no Brasil, na década de 1980. A base comum nacional, que defendemos historicamente e que está contemplada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores (Resolução CNE N° 02/2015), é uma concepção básica de formação do educador e um corpo de conhecimento fundamental em que a docência se constitui como a base da identidade profissional de todo educador, e, portanto, não pode ser confundida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas (ANFOPE, 2018, p. 2).

A resistência atual é para barrar a BNC-Formação apresentada pelo MEC no final de 2018 e aprovada pelo CNE em 2019, que está na contramão da BCN do Movimento dos Educadores e consolidada na Resolução CNE/CP n° 02/2015. Neste momento político, em que avançam as forças conservadoras e ameaça-se a autonomia universitária, o fortalecimento dos fóruns e demais espaços coletivos, no interior das IES, para (re)construir os Projetos Institucionais de Formação de Professores e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), tem sido fundamental para resistência. A reformulação desses documentos orientadores, numa perspectiva de fortalecimento e defesa da autonomia universitária, poderá alavancar modos de resistências comprometidos com o projeto de transformação da sociedade, trazidos historicamente pelo movimento dos educadores.

Por essa compreensão, a formação dos(das) profissionais do magistério da educação deve ser entendida na perspectiva social e alçada ao nível da política pública, tratada como direito, superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, por meio da articulação entre formação inicial e continuada, tendo por eixo estruturante uma base comum nacional e garantia de institucionalização de um projeto institucional de formação (BRASIL, 2015b, p. 8).

Concordo com Freitas (2013, p. 245), quando diz que os debates e embates sobre formação de professores não têm prazo para terminar. “Eles se situam no quadro das lutas que

as entidades e nós, educadores nestes espaços de definição das políticas, travamos cotidianamente para firmá-las como um direito dos sujeitos e um dever do Estado”. Neste momento, em que as entidades acadêmicas, sindicais e sociais problematizam e repudiam os novos marcos regulatórios, advindos da BNCC e da BNC-Formação, é necessário fortalecer a defesa da formação como política pública universal e direito de todos os professores. Por isso, é estratégico engrossar a resistência à BNC-formação por meio da incorporação, nas suas políticas de formação de professores, e em cada instituição, dos princípios e diretrizes da Resolução CNE/CP nº 02/2015.

Diante do exposto, entendo que agora é o momento de olhar para o interior das IES, identificar e analisar os movimentos de tradução das DCN para a formação de professores, expressas na Resolução CNE/CP nº 02/2015 como um meio de (re)construção dos projetos institucionais de formação de professores, de modo a responder, em parte, às pautas atuais das lutas históricas.

#### 4.4 O TEXTO DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 02/2015: A BCN E OS PROJETOS INSTITUCIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao longo deste capítulo, procurei mostrar que no Brasil o campo das políticas educacionais para a formação dos profissionais da educação foi permanentemente marcado por disputas, tanto da concepção quanto da estrutura curricular. Porém, independentemente das diferentes perspectivas e interesses que circundam a área, a defesa de uma política nacional que priorize a formação dos profissionais do magistério da educação básica ganhou força nesse período. Foi nesse contexto que o CNE, cumprindo o seu papel de órgão de Estado e se valendo de estudos e pesquisas da área, dialogou com diversos interlocutores em audiências públicas para produzir as diretrizes que apontam novos caminhos para a política de formação dos profissionais do magistério da educação básica, numa perspectiva mais orgânica, que demanda articulação entre a formação inicial e a continuada, a carreira e a remuneração.

Nesta seção apresentarei os principais elementos que estruturam as DCN para a formação de professores e os desafios que elas trouxeram para as instituições formadoras, uma vez que essas diretrizes curriculares apontam para a necessidade de o conjunto de princípios e diretrizes serem articulados numa Política Institucional de formação de professores.

A Resolução CNE/CP nº 02/2015, ao estabelecer as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação

Básica, fê-lo partindo de algumas concepções fundamentais para a formação de professores, expressas nos aspectos iniciais da Política. São eles:

- que 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, [...];
- que 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, [...];
- que 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;
- que as instituições de educação básica, seus processos de organização e gestão e projetos pedagógicos cumprem, sob a legislação vigente, um papel estratégico na formação requerida nas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica;
- 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;
- 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;
- 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;
- 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 entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;
- 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;
- a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo [...];
- que a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação [...];
- 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;
- o trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado [...] (BRASIL 2015b, p. 1-2).

No Artigo 1º, a Resolução é definida como um documento normativo que estabelece “princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam”. Esses elementos orientam que “[...] as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério [...]” (BRASIL, 2015b, p. 2). Indicam também a (re)construção dos projetos institucionais de formação das IES, que deverão adequar os seus projetos

[...] às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes (BRASIL, 2015b, p. 3).

Uma das marcas das DCN é colocar a formação para a docência como categoria central, compreendida “[...] como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico [...]” (BRASIL, 2015b, p. 3). Outra é o seu propósito de propiciar maior organicidade às políticas de formação através da articulação entre as políticas, a gestão da educação básica, a educação superior e a valorização dos profissionais da educação. Além da articulação entre as instituições de educação superior e o sistema da educação básica, o projeto de formação deve contemplar:

I. Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; II. A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente; III. O contexto educacional da região onde será desenvolvido; IV. Atividades de socialização e avaliação dos impactos; V. Aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras; VI. Questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2015b, p. 5).

A formação docente é assumida nessa Política como um compromisso público do Estado e não como responsabilidade do indivíduo. Nesses termos, passa a ser um direito que garante educação de qualidade para todos, consoante às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, com garantia de padrão de qualidade em cursos estruturados para garantir a especificidade da formação docente, além de um projeto pedagógico que promova a necessária articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, fundada nos conhecimentos

científicos e didáticos e o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério (BRASIL, 2015b, p. 4-5).

No Capítulo II, as DCN (BRASIL, 2015b, p. 6) apresentam uma BCN para a formação de professores, pautada por uma concepção emancipatória e permanente de educação, pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente que se relaciona diretamente com uma práxis resultante da articulação entre a teoria e a prática e com a exigência de que a realidade das escolas seja contemplada. A BCN deve ser garantida, sem prejuízo à base diversificada, com o objetivo de levar os egressos a compreender a integração e a interdisciplinaridade curricular; a valorização da pesquisa e da extensão como princípios pedagógicos; as dinâmicas pedagógicas que contribuem ao exercício profissional; o desenvolvimento profissional do magistério por meio de uma visão ampla do processo formativo; a capacidade de se valer das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para aprimoramento pedagógico e cultural e consolidação da educação inclusiva. Conforme Dourado (2015), as DCN para a formação de professores definem que o egresso deverá possuir:

[...] um repertório de informações e habilidades compostas pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: o conhecimento da instituição educativa; a pesquisa; atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica. Nessa direção, o projeto de formação deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência (DOURADO, 2015, p. 315).

Uma inovação apresentada pelas novas diretrizes é a incorporação da formação continuada nos mesmos marcos orientadores da formação inicial, reconhecendo-a como parte constitutiva da nova política de formação que se pretende implantar no País, a partir das deliberações do PNE. Tal incorporação leva em conta a importância que tem a formação continuada, ofertada em espaços bastante distintos, como as experiências já consolidadas de alguns centros de formação criados por estados e municípios, e, também, aquela ofertada em instituições da educação básica. Ao incorporar a formação continuada em articulação com a formação inicial, as diretrizes trazem um novo desafio para as IES formadoras: o de colocar nos seus projetos institucionais e nas suas práticas de formação essa dimensão em articulação com as redes da educação básica.

Mesmo garantindo a autonomia das instituições superiores para organizar a estrutura curricular e a gestão dos cursos de formação de professores, a Resolução CNE/CP nº 02/2015 define, conforme Dourado (2019, p. 202), que



[...] é fundamental que as instituições formadoras institucionalizem e materializem projeto Institucional de formação com identidade própria. O projeto institucional deve ser a expressão da governança, nas IES, da formação inicial e continuada, e, desse modo, devem impactar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). De igual modo, reconhecem e ressaltam a importância da institucionalização da formação continuada oferecida pelos centros de formação de estados e municípios.

A partir da sua aprovação, a Política curricular da Resolução CNE/CP nº 02/2015 atuou de forma bastante intensa na maioria das IES pesquisadas. Em torno do desafio de construir a PI de formação de professores, as instituições formadoras passaram por diferentes e, por vezes, complexos processos internos para interpretar a Política aprovada pelo CNE e traduzi-la nos documentos institucionais. Os principais desafios que essa Política trouxe para a IES foram: a construção de uma PI com identidade própria, associada ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IES, de modo articulado com as faculdades e centros de educação, departamentos e cursos de áreas específicas e fóruns de licenciatura; uma PI fundamentada nos princípios norteadores da base comum nacional para a formação inicial e continuada; que o projeto formativo tivesse por foco a formação de professores da educação básica pública; que a docência fosse concebida como atividade intencional e metódica que mobilizasse e articulasse saberes conceituais, contextuais e pedagógicos no seu planejamento, desenvolvimento e avaliação; que o currículo fosse estruturado em núcleos formativos que estabelecessem um equilíbrio entre o conhecimento teórico (sólido e interdisciplinar), o conhecimento da instituição escolar e de seus processos formativos e a prática educativa; que os projetos formativos fossem definidos e desenvolvidos mediante uma interação contínua com a instituição escolar e os sistemas de ensino; que fosse assegurada a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão no âmbito das PI, incluindo a pesquisa educacional; que as PI atendessem às cargas horárias previstas para a organização curricular; e que atendessem aos dispositivos legais referentes à inclusão, à diversidade étnico-racial, sexual, religiosa, de gênero, educação especial e Libras.

Nesta pesquisa, dirigi meu olhar de pesquisador ao *locus* privilegiado de interpretação e tradução dos princípios, diretrizes e estratégias suscitadas pela DCN de formação de professores nas PI. Foi por meio do conjunto de elementos históricos e políticos apresentados nestes capítulos iniciais que me situei, empenhado em vasculhar, investigar e encontrar, ainda que provisoriamente, respostas às inquietações provocadas por um sem-número de questões aqui colocadas em jogo, mas desafiei-me, sobretudo, a compreender como essa Política atuou nas quatro instituições *locus* desta pesquisa. Mostrarei isso no próximo capítulo.

## 5 A ATUAÇÃO DAS DIRETRIZES (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 02/2015) NO CONTEXTO DA PRÁTICA: O PROCESSO INSTITUINTE DAS POLÍTICAS

Neste momento da pesquisa investiguei a atuação das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores, procedente da Resolução CNE/CP nº 02/2015, em quatro universidades federais, campo deste estudo, para identificar o processo de interpretação e tradução dessas diretrizes curriculares no contexto da prática.

Esse movimento de aproximação ao âmbito da prática me possibilitou interrogar sobre o papel do contexto e como se deu a atuação<sup>22</sup> dessa política na singularidade das universidades investigadas. Perseguindo esse objetivo, interessou-me conhecer e compreender os movimentos instituintes de políticas ocorridos nos espaços das Instituições de Ensino Superior (IES), desde a aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/2015: como operaram com a política para construir os seus projetos de formação de professores, atendendo às diretrizes, seus princípios, fundamentos, dinâmicas formativas, procedimentos orientadores e pressupostos legais? Os princípios dessas diretrizes foram incorporados, total ou parcialmente, ou negados nos Projetos Institucionais de formação de professores? Em que medida mecanismos e estratégias foram criados para o desenvolvimento curricular e como têm se posicionado e agido os sujeitos-chave da mudança curricular?

Para encontrar respostas, mesmo que provisórias, visto que se trata de um processo dinâmico e em movimento, sigo ancorado nas proposições teóricas de Stephen Ball e Richard Bowe, construídas em conjunto com outros colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL; BOWE, 1992; BALL, 1994; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), já apresentados no segundo e terceiro capítulos.

No processo de investigação das políticas, Ball, Maguire e Braun (2016) separam o texto da política do discurso da política para, desse modo, explorar a complexidade que envolve a pesquisa e a análise das políticas educacionais. Ao se debruçarem sobre a questão da interpretação e do discurso em políticas, eles analisam a posição dos sujeitos na significação destas. Os sujeitos da política não são meros agentes produzidos pelo discurso das políticas, mas são também atores que a interpretam. Ball, Maguire e Braun (2016) propõem a superação dos modelos lineares e tecnicistas de análise, tomando o espaço de atuação em política como

---

<sup>22</sup> O termo “atuação”, nesta tese, é usado como *enactement* da política, atribuído por Ball, Maguire e Ball (2016, p. 12), no sentido “teatral” em que os autores apresentam a política como um processo dinâmico, criativo e não-linear. Eles usam o termo para mostrar que as políticas não são simplesmente implementadas, mas “são interpretadas e materializadas de diferentes formas”.

um espaço singular, no qual o processo de interpretação e tradução ganha contornos próprios, à medida que ele é atuado por diferentes sujeitos com interesses distintos.

A partir de uma pesquisa sobre a atuação das políticas em escolas da Inglaterra, Ball, Maguire e Braun (2016) concluíram que elas não são meramente implementadas, mas que estão sujeitas a modificações nos processos de recontextualização e recriação, pois se tornam vivas e atuantes na prática. Dito de outro modo, são interpretadas e materializadas de diferentes formas, nas múltiplas instituições de formação. A partir dessa pesquisa, os autores formularam a teoria da atuação da política. Eles perceberam, no percurso da pesquisa, que compreender e documentar o modo como uma política é colocada em ação não é um processo simples, tampouco linear, antes, configura-se em grande desafio e exige muita atenção aos movimentos e interpretações feitas, porque as maneiras como uma política faz sentido dentro de diferentes instituições são muito diversas. Portanto, o processo de entrada de uma política no contexto da universidade implica movimentos que podem ir desde conflitos, divergências, propostas e acordos, até confronto de ideias, disputas teórico-metodológicas e mesmo negação daquilo que a política indica, quando não a negação das próprias políticas.

Nesta pesquisa levo em consideração a construção teórico-metodológica proposta por Ball, Maguire e Braun (2016, p. 15), que olha para as políticas como um processo instituinte, um tornar-se, que envolve sempre atuações coletivas e colaborativas, que se dão na interação com muitos “atores, textos, conversas, tecnologias e objetos (artefatos)” que são as respostas às políticas. Dessa perspectiva, não há um tempo específico para a política, ela “é sempre um ponto de ‘tornar-se’, mudando de fora para dentro e de dentro para fora”. Também não é fixa e definitiva, ela está permanentemente sendo “analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida”.

Se nesta pesquisa tivesse partido da convicção de que as políticas são simplesmente implementadas, o foco se concentraria em avaliar se elas estão sendo desenvolvidas de forma adequada ou não. Contudo, ao levar em conta a teoria da atuação, importa captar as alterações, movimentos, adaptações e traduções realizadas pelos sujeitos e pelas IES no contexto da prática, no movimento que realizam para interpretar e traduzir a política de modo que ela faça sentido naquele contexto. Movimento esse que é, também, instituinte de política. Portanto, o foco desta investigação esteve centrado na singularidade de cada processo em que “a política cria o contexto, mas o contexto também precede a política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, p. 36).

Com já mencionado, foram objeto desta pesquisa quatro universidades federais. Três delas situadas no Rio Grande do Sul – a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS),

a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); a Universidade Federal do Rio Grande (FURG) – e a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), com sede em Santa Catarina, mas com *campi* também no Paraná e no Rio Grande do Sul.

A opção em pesquisar quatro universidades federais foi motivada pela compreensão de que era necessário um mínimo de semelhança entre as estruturas de funcionamento para poder estudá-las e compará-las, tanto da perspectiva teórica, quanto empírica. Ao mesmo tempo, interessavam-me IES federais com trajetórias diferenciadas e que mostrassem a riqueza dos diferentes projetos e percursos de formação de professores. **Dessa perspectiva, nesta pesquisa firmei a tese de que as respostas para as demandas da Resolução CNE/CP nº 02/2015 foram singulares, ou seja, a Política não foi meramente implantada nessas instituições, ela passou por complexos processos de recontextualização e ressignificação nos “palcos” em que atuou para produzir as políticas institucionais de formação de professores dessas universidades.**

Ao investigar como as diretrizes de formação de professores da Resolução CNE/CP nº 02/2015 atuaram para fazer sentido nas instituições pesquisadas, e como foram traduzidas em documentos institucionais, foquei nas três *facetas* ou aspectos constitutivos da pesquisa em atuação da política abordadas por Ball, Maguire e Braun (2016, p. 30): “o material, o interpretativo e o discursivo”. Porém, não os tomei de forma isolada, porque nenhum deles “é suficiente isoladamente para capturar, entender e representar a atuação; todos são necessários” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 30). Procurei, então, analisar o material produzido no processo interpretativo, integrado com o discurso dos sujeitos-chave do processo. Na redação deste texto, preservando a identidade dos sujeitos da pesquisa, usei a sigla S-C para representar sujeito-chave, seguido de numerações de 1 a 12 representando cada participante (S-C1; S-C2; S-C3...).

No percurso do estudo, compus um quadro com registros/notícias, documentos e artefatos que constituem o *material* produzido pelo processo de atuação dessa política. Na sequência, trabalhei com as ações desenvolvidas para compreender e operar com a política – o *interpretativo*. Por fim, selecionei os sujeitos-chave da política: aqueles que mobilizaram e/ou coordenaram os processos de interpretação e tradução da política junto aos coletivos de cada universidade, procurando levar em consideração que, em cada contexto, os seus atores trazem suas próprias experiências, seus ceticismos, suas crenças e valores, ou seja, a leitura e a interpretação dos documentos de política serão feitas a partir de suas convicções, de suas identidades e subjetividades, constituindo assim o processo *discursivo* da política.

Nesta pesquisa, as categorias *interpretação* e *tradução* são tomadas como peças-chave do processo de atuação da política e da articulação política com a prática no processo instituinte das políticas de formação de professores em cada universidade investigada. A categoria *interpretação*, na perspectiva construída por Ball, Maguire e Braun (2016), é aqui tomada como a primeira leitura feita pelos sujeitos que recepcionaram a política na instituição. Para compreendê-la, os sujeitos fazem uma “decodificação” do texto, buscando o seu sentido no contexto institucional. É um movimento “retrospectivo” que dialoga com a própria história da instituição formadora, sua posição em relação à política, seus compromissos, prioridades e estrutura, bem como, “com as biografias das políticas dos atores-chave” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 68). Essas “interpretações legítimas e autorais” se configuram em momentos cujos objetivos e práticas são pensados e apresentados geralmente em reuniões colegiadas, seminários, grupos de trabalho ou outras formas de organizações. “A interpretação é um processo político institucional, uma estratégia, uma ‘cadeia de gênero’, um processo de explicação, esclarecimento, e criação de uma agenda institucional” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69).

Já a *tradução*, segundo Ball, Maguire e Braun (2016), é uma forma de *leitura ativa* da política, que se dá num processo complexo e diversificado de ações que objetivam transformar as expectativas da política em ações que se encaixam na história, nos textos e na estrutura de cada instituição formadora. Por isso, a tradução é sempre um processo de *re-representação*, *re-ordenação* e *re-fundamentação* que se efetiva por intermédio de inúmeras “práticas discursivas e materiais” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 73). A tradução envolve um conjunto de ações articuladas, como palestras, encontros, conferências, grupos de trabalho e elaboração de documentos internos, que transformam as expectativas da política em algo tangível. É nesse momento que as políticas institucionais são produzidas e colocadas em ação. Dessa perspectiva, tradução é algo muito diferente da simples implementação do texto da política original, ela é um processo dinâmico e original de “produção e de criação”, de “invenção e de conformidade” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 74), por isso a atuação em política será sempre singular e se constitui num processo instituinte de política.

Em entrevista a Avelar (2016), Ball explica que, com a noção de atuação, ele quer olhar para a complexidade das políticas dentro dos contextos discursivos, na tentativa de superar o entendimento simplista de que as políticas são mecanicamente implementadas.

O que eu queria fazer era substituir isto com a noção de atuação e ver a atuação, de um lado, como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto. Mas também, por outro lado,

reconhecendo que a atuação é em parte produzida discursivamente, que as possibilidades de se pensar e falar sobre políticas são na verdade articuladas dentro dos limites de certas possibilidades discursivas. Então ao mesmo tempo, era uma tentativa de liberar o ator político como este agente criativo na produção de políticas, mas reconhecendo que o alcance destas possibilidades criativas são, ao menos em parte, construídas em outros lugares, dentro do discurso. A atuação é local, contingencial e algumas vezes frágil. A política ‘entra’ nos contextos, ela não destrói eles (AVELAR, 2016, p. 6).

A atuação da política depende, em grande parte, de *sujeitos-chave*. Eles são os atores políticos que têm o desafio de apresentar as políticas e decidir, individual ou coletivamente, o que pode e o que deve ser feito. Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), são tais agentes que trabalham para construir um equilíbrio entre tornar a política aceitável, *palatável* e assim produzir os mecanismos e os processos que a possibilita acontecer, unindo as coisas e as pessoas para avançarem. Porém, a atuação desses sujeitos criativos é limitada pelo contexto discursivo em que eles e a política estão inseridos. À medida que a política entra nas instituições, ela não destrói o contexto local, ocorre um processo de filtragem e adaptação, feito a partir do olhar, do entendimento e da atuação dos sujeitos-chave.

Nesta pesquisa, que teve como *locus* de investigação quatro IES federais, interoguei sobre o processo instituinte das políticas de formação de professores dessas universidades, olhando para a singularidade da interpretação e tradução das diretrizes curriculares advindas da Resolução CNE/CP nº 02/2015. No percurso da investigação percebi que, no processo de construção da política, foi mobilizada uma intrincada rede de interesses e negociações, e, para compreendê-las, fazia-se necessário identificar os diferentes palcos nos quais esses atores assumiram o protagonismo e interferiram direta e indiretamente na tradução do texto legal. Observei que as instituições tendem a não implementar direta e linearmente a política, mas que ela é atuada através de sujeitos-chave que fazem proposições, promovem debates e negociações, traduzindo o texto oficial num texto próprio, singular.

O recorte temporal desta pesquisa é de aproximadamente cinco anos, que corresponde ao momento de aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/2015<sup>23</sup> seguindo até 2021. Mesmo que a Resolução CNE/CP nº 02 de 2019<sup>24</sup> tenha revogado a Resolução CNE/CP nº 02/2015,

---

<sup>23</sup> Considerei como baliza inicial do período a ser investigado a data da Resolução CNE/CP nº 02/2015, publicada em 1º de julho de 2015. Essa norma havia inicialmente estipulado dois anos para as IES “adequarem” seus projetos de formação às novas diretrizes. O CNE adiou esse prazo três vezes, sendo a última mudança dada pela Resolução CNE/CP nº 1/2019, publicada em 2 de julho de 2019, que estabelece o “prazo máximo de 2 (dois) anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017”, ou seja, adiou para o mês de dezembro de 2021. Como forma de resistência à BNC-Formação, muitas instituições continuaram construindo sua PI referenciadas na Resolução CNE/CP nº 02/2015.

<sup>24</sup> A Resolução CNE/CP nº 02/2019 revogou a Resolução CNE/CP nº 02/2015, porém ela concedeu três anos para a sua “implementação”. Por isso algumas instituições, como é o caso da FURG, continuaram a

algumas instituições continuaram construindo seu Projeto Institucional, em 2020 e 2021, com base na Resolução de 2015.

## 5.1 OS TEXTOS E ARTEFATOS DA POLÍTICA E O TRABALHO COM OS DOCUMENTOS

O *trabalho com os documentos, textos e artefatos* das políticas foi fundamental nesta pesquisa, porque possibilitou identificar o processo de atuação da Resolução CNE/CP nº 02/2015. No primeiro momento foquei nos documentos que foram mostrando como, no processo instituinte das políticas institucionais, cada IES a significou. Ou seja, como se deu o *processo de interpretação da política*. Esse exercício foi organizado segundo alguns focos de atenção, começando por identificar qual foi a leitura inicial, as explicações produzidas, os esclarecimentos, o que foi decidido fazer e a organização do cronograma e agenda das ações. O segundo momento se constituiu no exercício de compreender o processo de *tradução da política*. Portanto, momento de investigar como cada instituição atuou sobre a política em questão, quais leituras ativas<sup>25</sup> foram feitas e se resultaram em desdobramentos, reordenação ou refundamentação da política na construção das PI de formação de professores. Esses movimentos ajudaram-me a identificar, então, o processo de produção dos textos institucionais que colocaram as diretrizes da Resolução CNE/CP nº 02/2015 em ação.

Partindo do acesso às páginas oficiais das IES investigadas, procurei notícias, materiais de divulgação, vídeos, documentos e outros registros que me fornecessem informações sobre o percurso de atuação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 no processo instituinte das PI de formação de professores e me aproximasse do objeto de pesquisa. Com os descritores: política institucional de formação de professores; Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores; Resolução CNE/CP nº 02/2015; reforma curricular das licenciaturas; reformulação dos PPC das licenciaturas, todos associados ao nome de cada instituição, foi possível encontrar um rico material para análise: relatos, eventos, folders, cartazes, chamamentos, vídeos, convites, súmulas, atas, sistematizações, relatórios de gestão, regulamentos, minutas, resoluções, teses, entre outros documentos, posteriormente organizados

---

implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 em 2020, finalizando o Projeto Institucional de formação de professores.

<sup>25</sup> Esse termo é usado no sentido cunhado por Ball (2011, p. 44), de que as políticas atuam numa “Ação social criativa”, através da interação complexa de identidade, interesses, coalizões e conflitos.

em quadros (Apêndice C, D, E, F), o que possibilitou a visualização dos movimentos para colocar a política em ação.

Para realizar a análise dos dados coletados, formulei um conjunto de questões-chave que orientaram a elaboração do roteiro de entrevista, conforme Quadro 1. Esse momento da pesquisa esteve ancorado, fundamentalmente, na teoria da atuação de políticas de Ball, Maguire e Braun (2016) e nas questões propostas por Mainardes (2006) para investigar políticas a partir do Ciclo de Política de Ball. Com essas questões, o autor procura mostrar como o contexto do ciclo de políticas pode ser usado nas pesquisas sobre elas.

Quadro 1 – Questões-chave

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– Como o texto da política foi recepcionado nas IES?</li> <li>– Quais foram os primeiros movimentos de interpretação da política nas IES?</li> <li>– A forma como o texto da política é interpretado é o mesmo nas IES?</li> <li>– Houve resistência individual ou coletiva à política?</li> <li>– Houve resistência, contradições no processo de atuação da política?</li> <li>– Que relações de poder são identificadas no contexto de atuação da política?</li> <li>– Os sujeitos-chave da política tinham autonomia, suporte, apoio para interpretar e traduzir a política ou recebiam algum tipo de pressão?</li> <li>– Identificam-se mecanismos de pressão, silenciamento?</li> <li>– Há espaços e experiências democráticas?</li> <li>– Ocorreram mudanças e adaptações da política no processo de atuação da política?</li> <li>– Qual o impacto dessa política na organização e funcionamento das licenciaturas?</li> </ul> |
|--|

Fonte: Adaptado de Mainardes (2006).

## 5.2 ENTREVISTAS COM OS SUJEITOS-CHAVE

Como expus no capítulo do referencial teórico-metodológico, a atuação da política é um processo criativo e o resultado dela é sempre diferente daquilo que estava escrito no texto original. As políticas não são interpretadas e traduzidas da mesma forma nas diferentes instituições, pois cada sujeito está inserido num contexto discursivo próprio, que faz uma filtragem e focalização dessa política a partir do seu olhar, entendimento e atuação. Na atuação da política, no contexto da prática, ocorre um processo de filtragem e focalização da sua redação



àquilo que interessa e com que se dialoga naquele contexto, mediado pelo olhar, entendimento e atuação dos *sujeitos-chave*.

Referenciado em Ball, Maguire e Braun (2016), nesta pesquisa os sujeitos-chave são vistos como os participantes, receptores e agentes da política em cada IES. São os atores políticos que têm o desafio de apresentar as políticas e decidir, individual ou coletivamente, o que pode, o que deve e como elas devem atuar naquele contexto. São eles que trabalham para esclarecer, sensibilizar e construir equilíbrios entre tornar a política aceitável e produzir os mecanismos e processos que a possibilitarão acontecer. Esse processo envolve resgate histórico, novas narrativas, às vezes sofisticadas, com o objetivo de aglutinar as pessoas e os processos para fazer as coisas avançarem ou para produzir rupturas.

Ao utilizar a entrevista como ferramenta da pesquisa, procurei inicialmente acercar-me de procedimentos teórico-metodológicos que me dessem certa segurança e previsibilidade na produção de dados e informações. Entretanto, a partir de relatos de experiências de pesquisas nessa área, percebi que não existe um método ou um caminho pré-estabelecido para nos guiar e oferecer segurança no percurso da pesquisa com entrevistas. Temos princípios gerais, que são muito importantes para nos orientar, mas, como cada pesquisa se dá em lugares e tempos singulares, é sempre necessário pensar o percurso mergulhando no contexto da pesquisa. Assim, mesmo perseguindo o rigor e a cientificidade exigidos na elaboração e execução da investigação, contamos com um certo grau de imprevisibilidade, criatividade e improvisação na pesquisa com entrevistas.

Os instrumentos que utilizei para a coleta de dados só foram adquirindo sentido à medida que os articulei com a problemática de estudo e o referencial que construí para analisá-los. Zago (2011, p. 293) adverte que “Há uma relação dialética permanente entre a realidade social identificada no trabalho de campo e o referencial adotado para interrogar”. Dessa forma, o processo de entrevista nunca é neutro, ele ocorre num processo de interação dialógica entre entrevistador e entrevistado a partir de um problema de pesquisa previamente estabelecido e conduzido a partir de um roteiro de entrevista que tem o objetivo de coletar informações e posicionamentos sobre o objeto. Zago (2011) destaca também a importância de, no processo de pesquisa, manter uma relação qualificada com os entrevistados, para construir uma relação de credibilidade e interesse pela pesquisa. Para a autora, o espaço da pesquisa é sempre um espaço de dificuldades, mas também de descobertas, no qual construímos os nossos referenciais. “A regra é respeitar princípios éticos e de objetividade na pesquisa, bem como garantir as condições que favoreçam uma melhor aproximação com a realidade social estudada [...]” (ZAGO, 2011, p. 294), porque nenhum método é capaz de captar o problema em todas as suas dimensões e

complexidade. Assim, “[...] o melhor aprendizado da pesquisa social é fazê-la; mas preferencialmente, ‘fazê-la’ sabendo-se o que se faz” (ZAGO, 2011, p. 294).

Utilizei a entrevista não como uma mera técnica para coletar dados, mas como parte da construção do objeto de estudo, que passou pela análise dos documentos dentro do contexto geral do objeto desta pesquisa e no diálogo com os sujeitos-chave. Para isso, referenciei-me na concepção de entrevista compreensiva definida por Kaufmann (2013), que constrói as questões de pesquisa durante o seu desenvolvimento, sem uma estrutura rígida na qual as questões prévias podem sofrer alterações conforme avança a investigação. Ela “[...] é um método criativo fundada na flexibilidade dos instrumentos. Mas não é um método fácil e sem princípios” (KAUFMANN, 2013, p. 184). Por isso, complemento com mais uma contribuição de Zago (2011, p. 295-296)

A entrevista compreensiva define um modo de fazer pesquisa que difere do modelo clássico, estandardizado: definição da problemática na fase inicial, com instrumentos padronizados, totalmente definidos na fase que começa a coleta de dados e voltados para o teste e comprovação de hipóteses; [...]. Na pesquisa compreensiva, o pesquisador se engaja formalmente; o objetivo da intervenção é compreensão do social [...] e a riqueza de materiais que descobre.

Embora a flexibilidade seja a principal característica do método qualitativo e da entrevista compreensiva, nela o pesquisador precisa ter clareza de onde quer chegar, e, para isso, é indispensável ter um ponto de partida, ou seja, um roteiro de questões semiestruturadas. Nessa perspectiva, usei a entrevista como uma ferramenta para a construção do objeto de estudo. A entrevista teve a finalidade de fornecer informações com maior profundidade do objeto. Assim, trabalhei com entrevistas semiestruturadas porque, na perspectiva de Triviños (1987, p. 152), ela “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”, já que, a partir do objeto de estudo, organizam-se perguntas prévias, mas se mantém certa flexibilidade para que o entrevistado possa ampliar o universo de descrição e análise do objeto, ao mesmo tempo que há “a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Com um roteiro pré-elaborado segundo algumas hipóteses e categorias estabelecidas no processo de análise documental, meu propósito foi o de investigar o papel, o discurso e as ações desses sujeitos-chave na construção da política institucional, uma vez que foram/são esses os sujeitos que fizeram/fazem a filtragem, a mobilização e a indicação do foco da política para colocá-la em ação. No roteiro de entrevista, estruturei temas gerais e questões mais específicas para hierarquizar os temas, separando o que foi central do periférico na investigação. Mesmo

com um roteiro de entrevista, a sua condução foi sempre dinâmica e aberta o suficiente para os ajustes e redefinições necessárias em cada momento.

A escolha dos sujeitos-chave se deu a partir da recorrência de seus nomes nos documentos e nas notícias disponíveis nas páginas oficiais, comumente por terem coordenado o processo ou ocupado funções na gestão e nos coletivos de docentes das instituições. Além da pesquisa documental, visitei presencialmente as IES dialogando, antes das entrevistas, com alguns desses sujeitos-chave nos espaços de gestão em que essa Política atuou. Tal aproximação possibilitou melhor acesso a detalhes do processo e identificação dos sujeitos.

Tomei o cuidado de escolher um número representativo de sujeitos para as entrevistas e, ao mesmo tempo, não demasiados, para não me perder no labirinto das interpretações. Optei por entrevistar três sujeitos-chave em cada IES. A seleção veio depois de longa análise dos documentos que registravam o processo de atuação da Política e das conversas prévias com alguns sujeitos-chave em cada instituição, empresa que permitiu identificar um número equivalente de sujeitos protagonistas em cada uma das IES. É claro que mais sujeitos protagonistas na atuação da política foram identificados, porém, dentre os que estiveram à frente dos encaminhamentos, mobilizações e das proposições, o número escolhido representou uma amostra equilibrada para os propósitos deste estudo.

12 sujeitos-chave foram individualmente entrevistados. Em função das limitações de circulação e contato que, naquele momento, a pandemia de Covid-19 impôs, as entrevistas ocorreram de forma *online* via plataforma eletrônica *Cisco Webex Meetings* e gravada com a autorização dos entrevistados por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para preservar a ética e a integridade da pesquisa, como já mencionado, o roteiro de entrevista foi submetido à Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tendo análise e avaliação por meio do processo de número CAAE nº 42399921.9.0000.5347 e sendo aprovado por parecer daquela comissão.

Para manter a confidencialidade dos entrevistados, não identificarei individualmente cada um dos sujeitos-chave, porém apresentarei as suas características gerais. Entre os escolhidos, dez são professores e dois técnicos em assuntos educacionais. Destes, 10 são mulheres e dois homens. A formação da maioria deles é em Pedagogia, com mestrado e doutorado em Educação. Mas também entrevistei formados em Geografia, Filosofia, Física, Psicologia e Informática.

Escolhi metade dos entrevistados entre os sujeitos-chave que tiveram papel destacado na atuação da Política nos espaços de gestão vinculados à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). A outra metade escolhi entre aqueles que se destacaram em fóruns e/ou colegiados/centros

relacionados às licenciaturas. Todos foram protagonistas no processo de interpretação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 e na tradução dela nas PI. Utilizei a sigla S-C (Sujeito-chave), seguida da numeração de 1 a 12 para identificá-los. Os entrevistados da FURG foram S-C 1, 2 e 3; da UFSM S-C 4, 5 e 6; da UFRGS S-C 7, 8 e 9; e da UFFS S-C 10, 11 e 12.

Para atingir os objetivos da pesquisa com as entrevistas, a partir do referencial teórico e do objeto de estudo, organizei um conjunto de temas estruturantes em torno dos quais elaborei as questões prévias para a entrevista. Os temas estruturantes foram fundamentais, tanto para coletar as informações necessárias quanto para organizar a minha interação com os sujeitos-chave e as análises posteriores. As perguntas foram divididas em cinco categorias, que dialogam entre si e com os objetivos da pesquisa, como expresso no Quadro 2.

Quadro 2 – Temas estruturantes da entrevista

<p>I) Identificação dos sujeitos-chave em relação ao processo de atuação da política no contexto institucional;</p> <p>II) Questões contextuais e de concepção da política: a forma como os sujeitos-chave percebem o contexto mais amplo em que as políticas são elaboradas, ou seja, o contexto de influência das políticas e as concepções a ele subjacentes;</p> <p>III) Identificação das diferentes formas, movimentos e instrumentos utilizados para interpretar a política no momento de seu acesso;</p> <p>IV) O processo de tradução da política nos documentos institucionais para investigar a política em ação, o movimento feito pela IES e o papel dos sujeitos-chave na elaboração dos documentos institucionais da política;</p> <p>V) A estratégia da política, para investigar o lugar dessa política nas ações institucionais, resistências e o papel dela em relação à nova mudança nas diretrizes curriculares no final de 2019.</p>
--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Iniciei as entrevistas com questões que me aproximaram dos sujeitos-chave, procurando identificá-los e situá-los em relação à sua atuação na IES e ao seu papel no processo de atuação da política no contexto institucional. Na sequência, as questões tiveram o objetivo de ouvir desses sujeitos a percepção e compreensão deles em relação às questões contextuais e da concepção da política, para identificar a forma como eles percebem o contexto mais amplo em que as políticas são elaboradas, ou seja, o contexto de influência das políticas e as concepções a elas relacionadas.

No terceiro bloco de questões, a temática girou em torno da atuação da política no contexto institucional para investigar como ela foi recepcionada e as diferentes formas, movimentos e instrumentos utilizados para interpretar as suas implicações, procurando dar-lhe sentido no momento de seu acesso à universidade. No quarto bloco, dei continuidade à investigação sobre a atuação da política, mas agora focado no processo de sua tradução nos documentos institucionais das IES. Busquei identificar o movimento feito para traduzir o texto da política em questão na PI, procurando identificá-la em ação, no movimento instituinte das políticas, e o papel dos sujeitos-chave na elaboração dos seus documentos institucionais.

O último bloco de questões da entrevista focou diretamente na estratégia da política, para investigar o seu lugar em específico nas ações institucionais de formação de professores. Busquei identificar as mudanças produzidas/provocadas pela Resolução CNE/CP nº 02/2015 e a oposição e/ou disputas dos que resistem a essas concepções e estão ativos nas IES, em grupos de pesquisa dessa área, nas redes escolares com que dialogam, principalmente a partir do momento (final de 2019) em que o governo revogou essa Resolução e aprovou uma nova política curricular para a formação de professores, tendo apoio sobretudo das fundações empresariais que disputam a influência na educação básica e na formação de professores.

Para compreender como essa política foi recepcionada nas instituições investigadas, foi necessário conhecer um pouco da história, da tradição e da cultura desses espaços formadores que são “comunidades de prática” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 16). No curso desta pesquisa, ao analisar a maneira como cada universidade realizou o processo de interpretação e tradução das diretrizes da Resolução CNE/CP nº 02/2015, aproximei-me da história de formação de professores de cada uma das instituições, para buscar compreender como a Política foi colocada em ação naquele contexto, porque nele, conforme Ball, Maguire e Braun (2016, p. 17) “[...] há uma complexa teia de interpretações, traduções, ‘leituras ativas’ e trabalho de escrita ao redor da Política, e a efetividade do discurso da Política [...]”, que produz ambientes e sujeitos com características singulares.

Neste momento da pesquisa apresentarei o processo de atuação da Política em tela, nas IES pesquisadas, procurando mostrar como se deu sua interpretação e a tradução. Para isso, deixarei falar os documentos e os sujeitos-chave entrevistados. Mostrarei o processo em cada uma das IES, iniciando com uma rápida contextualização histórica da IES e a estrutura de gestão, que dialoga diretamente com a interpretação e a tradução das políticas de formação de professores. Identifico, pois, o percurso, conflitos e discursos do processo de interpretação e de tradução da Política em cada universidade.

### 5.3 O PROCESSO INSTITUINTE DA POLÍTICA NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG

A escolha pela FURG como objeto de pesquisa foi em função de sua trajetória muito singular de estruturação enquanto universidade e, especialmente, na criação e consolidação dos cursos de licenciaturas, que desde o início têm se ocupado da formação inicial e continuada de professores. Contudo, foi nas últimas duas décadas que esse campo se ampliou e assumiu protagonismo nos movimentos em defesa e fortalecimento da formação de professores, em níveis local, regional e nacional.

A FURG surgiu em meados do século XX, no extremo sul do Rio Grande do Sul. Conforme Pires (2018), a região era carente de educação superior, fator que provocava a migração da população jovem para os grandes centros, onde encontravam oportunidade de cursar a graduação e, desse deslocamento, poucos retornavam. Com isso, a formação que os qualificava para atuarem nos diferentes campos de trabalho ficava cada vez mais distante e, aquilo que era carência de formação, tornou-se carência de atuação profissional naquela região.

A necessidade de reverter aquela realidade produziu um movimento em prol da criação, no município de Rio Grande, de uma fundação para conceber e abrigar cursos superiores. A Fundação Cidade do Rio Grande foi criada em 1953 e, já em 1955, deu início à educação superior com a criação da Escola de Engenharia Industrial. Pouco tempo depois essa estrutura foi federalizada pela Lei nº 3.893 de 2 de maio de 1961. Porém, só em 1969, depois de intensa mobilização da comunidade, a universidade foi criada pelo Decreto Lei nº 774, de 29 de agosto de 1969, aglutinando as quatro unidades de educação superior do município, denominadas Faculdades Isoladas. Por ser uma cidade portuária, a criação em 1970 do curso de Oceanografia deu à FURG o pioneirismo nessa área, que vem marcando a atuação da universidade, levando-a a assumir, no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o compromisso institucional com o Ecossistema Costeiro, que orienta as principais atividades de ensino, pesquisa e extensão na universidade. Hoje a instituição oferece 63 cursos de graduação distribuídos em cinco *campi*.

A formação de professores na FURG, segundo Amaral e Domingues (2005), originou-se da Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande, com a criação dos cursos de Filosofia e Pedagogia em 1961. Na sequência, foram aprovados o curso de Letras em 1964, Matemática em 1966, Estudos Sociais em 1967 e de Ciências em 1968. Esses cursos foram incorporados à FURG quando da sua criação em 1969. Na sequência, foram criados os cursos de Educação Artística em 1977, História e Geografia em 1979 e Química e Biologia em 1980.

No início deste século, no contexto de expansão da educação superior pública promovida, principalmente, pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), as licenciaturas e o programa de pós-graduação em educação tiveram um crescimento significativo na FURG. Foram criados o programa de Doutorado em Educação Ambiental em 2005, a Licenciatura em Educação Física em 2006; Licenciatura em Letras Português/Espanhol - EAD em 2011; o Mestrado Acadêmico em Educação e o Mestrado Profissional em Matemática (Profmat) em 2011; a Licenciatura em Ciências - EAD em 2012; o Mestrado Profissional em História e o Doutorado em Letras em 2012. Em 2013, foram criados os cursos de Artes Visuais - Licenciatura, Física - Licenciatura, Licenciatura em Educação do Campo e Licenciatura em Ciências Exatas - ênfase em Matemática, Química e Física. Em 2015, foi criado o curso de Pedagogia, 2ª Licenciatura - Parfor e, em 2018, o curso de Licenciatura em Física - EAD.

Os 17 cursos de licenciatura e demais programas e projetos de formação inicial e continuada de professores têm possibilitado uma boa articulação com as redes públicas de ensino público, o que expressa o comprometimento da instituição com o desenvolvimento educacional da região. Ao longo da pesquisa, identifiquei muitas iniciativas que articulam os conhecimentos produzidos na universidade com aqueles desenvolvidos no âmbito da atuação profissional. Destaco a criação do portal Profissão Professor, que vem se constituindo num espaço de socialização e valorização de saberes da profissão docente e de aproximação das licenciaturas com a educação básica. O portal socializa depoimentos de professores e estudantes, divulga os cursos de licenciatura e constrói uma agenda de eventos em parceria com as redes de ensino.

### **5.3.1 A estrutura de gestão que atua diretamente nas políticas curriculares de formação de professores**

A PROGRAD é a estrutura da universidade responsável pela gestão do currículo e atua diretamente no processo de interpretação e tradução das políticas emanadas dos órgãos superiores ligados ao Ministério da Educação e do CNE. A PROGRAD, conforme previsto no Regimento Geral, é a responsável por propor, fomentar, implantar e supervisionar a execução de políticas para o funcionamento do ensino de graduação. Entre as suas principais funções está:

- Supervisionar a aplicação das normas vigentes sobre a organização e funcionamento dos cursos de graduação;
- Supervisionar a execução das atividades de ensino de graduação [...];

- Propor e emitir parecer sobre convênios ou outras formas de cooperação que visem ao desenvolvimento do ensino de graduação;
- Emitir parecer sobre os processos de alterações de currículo e de criação de novos cursos de graduação (FURG, 2022, n. p.).

Na FURG, a PROGRAD é constituída por quatro diretorias: a Diretoria de Gestão Acadêmica (DIGEA); a Diretoria Pedagógica (DIPED); a Diretoria de Avaliação e Desenvolvimento da Graduação (DIADG) e a Diretoria do Sistema de Biblioteca (SIB). Na atuação em relação à Resolução CNE/CP nº 02/2015 para a construção dessa política institucional de formação de professores, num primeiro momento – 2015-2016 – o envolvimento maior foi da DIADG, mas, a partir de 2017, a condução do processo passou para a DIPED, como veremos nas entrevistas dos sujeitos-chave.

A DIADG é responsável pelas ações de planejamento, orientação e supervisão dos cursos de graduação; assessora os cursos de graduação na elaboração e atualização dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), na criação de novos cursos, em conformidade com as diretrizes institucionais; faz a supervisão e avaliação da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais; além de acompanhar e orientar o processo de avaliação dos cursos de graduação. Já a DIPED tem a função de desenvolver ações de formação para qualificar o corpo docente, orientar aos coordenadores de curso, supervisionar projetos institucionais e desenvolver ações que diminuam a reprovação e evasão nos cursos de graduação.

Além das estruturas institucionais que fazem a gestão dos cursos de graduação na FURG, os cursos de licenciatura, ao longo de sua trajetória, construíram espaços coletivos de articulação, discussão e de proposição de políticas que foram importantes para a construção da identidade dos cursos e para a defesa dos cursos de formação de professores, tanto internamente quanto no fortalecimento das relações interinstitucionais para a defesa da formação de professores. O Fórum da Licenciaturas e o Núcleo Pangea, embora só institucionalizados em 2021, constituíram-se em espaços importantes de articulação das licenciaturas, tanto nas discussões internas quanto nas relações com a educação básica e com outras universidades e órgãos de governo. Vale destacar que esses dois espaços estiveram em evidência no processo de construção da Política Institucional de formação de professores por se constituírem em espaços de construção do comum coletivo e, por isso, a pertinência de apresentá-los mais detalhada e especificamente no próximo item.



### 5.3.2 O Fórum das Licenciaturas

Em nível nacional, na segunda metade dos anos 1990, vivia-se movimentos de mudanças no ordenamento das políticas de educação com a promulgação da então denominada “nova LDB”, novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação e os Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica propostos pelo MEC. Na FURG, nesse período (1997), teve início o Fórum das Licenciaturas. De acordo com Duvoisin (2005), foi nesse contexto que a PROGRAD reuniu os coordenadores dos cursos de licenciatura e da Pedagogia para propor a criação desse fórum. Para a autora, esse espaço foi muito importante, tanto para discutir questões internas quanto para discutir os documentos oficiais e as proposições de outras universidades.

O Fórum das Licenciaturas, além de constituir-se num espaço de discussão permanente foi importante para que conhecêssemos com maior profundidade os diversos cursos da FURG, suas problemáticas e as propostas de reformulação curricular. Esses encontros, também foram fundamentais para subsidiar a PROGRAD na reformulação de deliberações que regulamentavam o funcionamento dos cursos, facilitando assim as mudanças que estavam por vir (DUVOISIN, 2005, p. 49).

Além da articulação interna das licenciaturas, o Fórum aproximou as licenciaturas da FURG às secretarias municipais e à Secretaria Estadual de Educação, assim como a fóruns de licenciaturas de outras instituições, criando um fórum regional das licenciaturas com a participação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade do Vale do Rio do Sinos (UNISINOS). Nos encontros, além de discutirem-se temas de interesse comum, elaboravam-se documentos para debate interno e para serem encaminhados ao MEC como forma de pressão em relação às suas demandas.

No processo de discussão e, principalmente, nos momentos de deliberação sobre a PI de formação de professores, o Fórum foi decisivo, inclusive, na elaboração da minuta da política que foi discutida e aprovada em seu âmbito. A sua institucionalização, de acordo com o depoimento dos sujeitos-chave do processo, foi considerada estratégica para consolidar o diálogo permanente entre as licenciaturas e estas com a educação básica, além de acompanhar e avaliar a nova política expressa na PI de formação de professores.

### 5.3.3 O Grupo de Estudos das Licenciaturas - Pangea

Em 2002, o CNE aprovou a Resolução CNE/CP nº 1/2002, instituindo as diretrizes para a formação de professores, desafiando as licenciaturas a repensarem seus projetos pedagógicos. Para Amaral e Domingues (2005), foi a partir da percepção da complexidade e dos desafios que se impunham, para a formação de professores, no contexto das transformações que a sociedade e o conhecimento viviam, que, nos cursos das licenciaturas da FURG, decidiu-se criar “[...] um grupo de trabalho interdisciplinar, a fim de forjarem um projeto político-pedagógico integrado” (AMARAL; DOMINGUES, 2005, p. 80). Segundo os autores, que participaram do processo de criação do núcleo, estava evidente para o conjunto das licenciaturas, naquele momento, que elas não podiam mais permanecer isoladas,

[...] como arquipélago, operando de forma quase que autárquica dentro da Universidade, apesar das demandas, carências e desafios lhe serem comuns. Surgiu, então, a ideia era acabar-se com este ‘arquipélago’, buscando-se em seu lugar, construir um ‘continente’ capaz de congrega interesses, projetos, linguagens e metodologias, com o objetivo de fazer avançar a qualificação dos respectivos cursos de formação de Professores (AMARAL; DOMINGUES, 2005, p. 80).

O Pangea, inicialmente denominado Núcleo Pangea, não era um espaço institucionalizado na estrutura da FURG. Com a aprovação da PI em 2021, foi reconhecido como espaço institucional e denominado de Grupo de Estudos das Licenciaturas. Segundo relatos dos sujeitos-chave entrevistados, o grupo foi bastante ativo nos primeiros anos de criação, mas foi perdendo força e passou um longo período sem atividades, até ser resgatado no contexto das discussões da PI de formação de professores suscitadas pela Resolução CNE/CP nº 02/2015. A partir de 2017, o Pangea foi o espaço onde aconteceram as discussões e a formulação da proposta de PI.

Na PI, aprovada pelo Fórum das Licenciaturas em 2020 e homologada pelo CONSUN em 2021, o Pangea foi institucionalizado com o propósito de qualificar os processos pedagógicos nas licenciaturas, discutir a formação docente, as metodologias de ensino e as práticas pedagógicas nos cursos de licenciatura da FURG, garantindo a divulgação de suas ações através dos meios de comunicação institucional.

### 5.3.4 A interpretação da política

A partir dos documentos, artefatos e conteúdo das entrevistas com os sujeitos-chave da pesquisa, foi possível conhecer o processo de interpretação das Diretrizes Curriculares

Nacionais da Resolução CNE/CP nº 02/2015 no contexto da FURG. Veremos que a interpretação foi o primeiro movimento político institucional que envolveu um conjunto de ações com o objetivo de compreender o que a política orientava, exigia e o que era necessário fazer para atender a suas exigências.

A partir do quadro de documentos do Apêndice C, organizado cronologicamente, foi possível mapear o percurso da interpretação da política e identificar os protagonistas desse processo de interpretação, mostrando o movimento feito na instituição para dar sentido ao texto da Resolução CNE/CP nº 02/2015.

Inicialmente procurei identificar como os sujeitos-chave e os documentos registravam o contexto mais amplo de elaboração da política, as influências e concepções a ela subjacentes. Tomando as contribuições, relatos e problematizações do contexto de emergência da política, feitas por S-C3 durante a entrevista, foi possível acompanhar as articulações contextuais em que se apresentavam essas novas diretrizes para a formação de professores e como elas dialogaram com o contexto institucional.

A entrevistada S-C3 destacou que 2015 pôde ser considerado como um contexto favorável, no âmbito do Conselho Nacional de Educação, para construir, pensar e propor políticas vinculadas às demandas históricas dos movimentos educacionais. Boa parte das discussões do CNE se vinculavam com os debates e pesquisas das universidades públicas e 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), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades e Centros de Educação (FORUMDIR). Segundo S-C3:

*Não significa que em alguns momentos as resoluções do CNE não eram alvo de críticas, de questionamentos, mas era um período em que as resoluções e o grupo que estava no CNE, procuravam atender aos anseios das universidades, das entidades. Inclusive, fazendo o esforço, que eu chamo de conciliatório, de trazer no documento anseios, desejos e propostas de diferentes grupos.*

Para a S-C3, a Resolução CNE/CP nº 02/2015 é resultado de um diálogo preocupado em atender diferentes demandas, aproximando-se das proposições dos movimentos educacionais que tinham reivindicações históricas para a formação de professores e que se colocavam na contramão das proposições dos organismos internacionais da área da educação. A entrevistada destaca aspectos que considera avanços nas diretrizes de 2015:

*Primeiro, a organicidade dessa resolução, que pensa a formação inicial articulada com a formação continuada, que era uma discussão histórica. Pela primeira vez nós temos uma resolução que pensa a formação continuada articulada com a afirmação inicial. [...] O segundo ponto, é a proposta de que cada instituição tenha o seu Projeto Institucional de formação de professores [...]. A proposta de uma política institucional potencializou superar essa fragmentação, eu não sei se ela vai dar conta disso também, mas ela potencializa a questão da identidade das licenciaturas nas universidades. O que, na FURG, nos identifica enquanto licenciaturas? Há ações muito isoladas nos cursos de licenciatura. Qual é a identidade dos cursos de licenciatura da nossa instituição? Então eu vejo que o projeto institucional, ele tem um potencial inovador muito grande. [...] O terceiro ponto tem a ver com o capítulo que vai falar da valorização profissional, que também é uma grande inovação.*

S-C1, ao descrever o contexto e o significado das novas diretrizes para a FURG, fê-lo com entusiasmo. Afirmou que em junho de 2014 estava representando a FURG em um evento no MEC, em Brasília, e, naquele momento, teve acesso a uma primeira versão das novas diretrizes. Disse ela:

*Eu fiquei muito emocionada quando eu li o ‘rascunho’ da política! Por quê? Porque ela traz aspectos, ela inaugura aspectos que nós lutamos desde a década de 1980. Em dois aspectos principais, a formação continuada e a valorização profissional [...] e já comecei a pensar como fazer na FURG esse debate.*

A entrevistada S-C1 destacou que já participava do debate mais geral sobre as políticas de formação de professores no Brasil. Afirmou que as discussões e demandas, presentes na legislação até 2015, estavam vinculadas a temáticas importantes que deveriam ser incorporadas nos currículos dos cursos, como as questões étnicas e raciais, o meio ambiente e direitos humanos. E, ainda, que a nova política para a formação de professores trouxe outro nível de questões para o debate.

Tanto a entrevista da S-C1 quanto da S-C3 explicita uma aproximação com o debate feito no âmbito do CNE naquele momento, inclusive por meio da participação em reuniões com os conselheiros e compreendendo as implicações dessas novas diretrizes no âmbito institucional. Quando da aprovação das diretrizes pelo CNE, relata a S-C3, representantes das universidades federais foram chamados para uma reunião junto ao CNE para fins de esclarecimentos e detalhamentos da Resolução CNE/CP nº 02/2015. Na oportunidade, fora designada juntamente com uma colega, para representar a FURG. S-3 afirma:

*Fomos para ouvir, para tomar pé das diretrizes, de algo que não estivesse claro. Quando o conselheiro Luiz Dourado apresentou a concepção de projeto institucional do CNE [...] colocou o projeto institucional num status que a leitura que eu tinha feito anteriormente do*

*texto não dava [...]. Começamos a falar, isso aqui é muito importante, isso aqui é muito sério, tem que acontecer, isso vai mexer com a universidade, porque todo mundo vai ter que discutir. É igual construir um projeto pedagógico institucional, a gente vai ter que fazer isso pensando as licenciaturas.*

Percebemos aqui o esforço dos atores em interpretar, dar sentido a essa política no contexto institucional. O fragmento acima expressa quão importante foi dialogar com os formuladores da política para compreender o seu sentido e como entendimentos anteriores podem atribuir sentidos diferentes ao desconhecer percursos de sua elaboração. Relatou-se, ainda, a reação de surpresa das colegas da PROGRAD diante da concepção de projeto institucional explicitado pelo CNE. Constataram, ao rever o documento, que havia um equívoco de entendimento do que seria o Projeto Político Institucional e a PI. Desse *encontro* com a política, suas concepções e propostas resultaram as primeiras ações da reitoria, que começou a planejar as discussões e criou uma primeira comissão para conduzir o processo.

Assim que aprovadas as diretrizes, relatou S-C1, o documento foi encaminhado para os coordenadores dos cursos de licenciatura para estudo e discussão prévias e, na sequência, houve uma reunião do Comitê de Graduação (COMGRAD) para apresentar e aprofundar o conhecimento sobre o documento. Destaca a professora que nunca são tranquilas essas mudanças, ocorrem reações, e na FURG não foi diferente, até porque alguns cursos recém haviam feito reformas curriculares. Relatou-me que

*Quando chegou a Resolução CNE/CP nº 02/2015 a gente retomou o debate da Base Comum das Licenciaturas. Botamos para o debate, aproximamos com esse documento que desperta um intenso debate [...] porque ele demanda um Projeto Institucional articulado com a rede de educação básica, que é a marca da nova Resolução. Isso demandou no COMGRAD a formação de uma comissão com representação da educação básica – estado e município – e representantes das licenciaturas para estudar o texto da política, e começar a pensar as diretrizes para o PI<sup>26</sup> da formação inicial e continuada.*

As falas dos sujeitos-chave evidenciam a preocupação e o esforço em interpretar a política, entender o que ela quer, o que é necessário para que faça sentido no contexto da instituição. Isso envolve um conjunto de reuniões e eventos, em que as equipes gestoras e/ou sujeitos-chave apresentam os documentos e focam naquilo que, institucionalmente, é necessário ser feito. Seguindo Ball, Maguire e Braun (2016, p. 69), esses encontros são compreendidos como “[...] momentos de recontextualização, diferentes pontos de articulação e autorização

<sup>26</sup> A FURG denomina a sua Política Institucional de formação de professores de Projeto Institucional. Expliquei a opção, do ponto de vista metodológico, por Política Institucional na nota 1.

que torna algo uma prioridade, atribui um valor, alto ou baixo. [...] é um processo político institucional, uma estratégia [...]”. Nessa esteira, a interpretação da política é o momento dos esclarecimentos e da construção da agenda institucional para a tradução da política na PI de formação de professores.

Nesses movimentos de construção de um projeto que resultará em modificações importantes, individual e coletivamente, são recorrentes a instalação de um clima de disputas, discussões, acordos e desacordos. As propostas são elaboradas e apresentadas de modo coletivo e/ou centralizado, dependendo do processo e do contexto em que emergem. Nessa direção, a forma, ou a metodologia do processo de atuação da política, também foi objeto de discussões e de disputas na FURG. Em determinado momento das discussões, segundo S-C3, a PROGRAD apresentou um desenho pronto, construído pelas pró-reitorias, o que despertou a reação do coletivo de professores, que reivindicou a construção da PI coletivamente, e não num processo centralizado pela PROGRAD. Diante disso, a entrevistada destaca:

*Veio em um determinado momento, um desenho pronto das pró-reitorias para o PI. Nós desmontamos e dissemos não, ele vai ser construído coletivamente. Dissemos que a ideia que veio era importante como sugestão, mas que ele vai ser construído no processo. Nós trabalhamos naquele ano de 2016, lutamos muito para que houvesse o Fórum de licenciatura. Mas a forma como PROGRAD organizou não foi a forma que nós desejávamos, por exemplo, fizeram uma agenda... não vou lembrar o número exato, mas acho que foram 6 a 8 fóruns das licenciaturas. Mas era assim: dia tal a discussão era ambientalização curricular, educação ambiental, questões étnico-raciais, então assim uma coisa muito picotada e não tão amplamente discutida.*

A forma como os atores conduzem/atuam a política é sempre um ponto de tensão e disputa. Ball, Maguire e Braun (2016, p. 69) afirmam que “[...] a filtragem e a focalização seletiva feitas por diretores e suas equipes [...] é um aspecto crucial da interpretação da política”. Porém, a metodologia empregada pode resultar em disputas e determinar o sucesso ou fracasso do processo, pois, “Há normalmente um bom equilíbrio entre fazer a política palatável e fazê-la acontecer” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 76).

Para além das contribuições por meio das entrevistas, também os documentos acessados no *site* da universidade possibilitaram localizar a primeira referência à atuação da política em questão. Trata-se de uma notícia anunciando a realização de um seminário<sup>27</sup> no dia 12 de novembro de 2015, aproximadamente quatro meses depois da aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/2015. A notícia

---

<sup>27</sup> Seminário *As Novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial e Continuada de Professores*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MwZniuY3uIs>.

apresenta um resumo do evento, promovido pela PROGRAD via Diretoria Pedagógica, destacando que as novas Diretrizes para a Formação Inicial e Continuada de Professores haviam entrado em vigor em julho de 2015 e que isso impactaria diretamente nos “[...] itinerários formativos dos cursos de licenciatura e da formação continuada” (FURG, 2015, n. p.).

Com a temática *As novas diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de formação de professores*, o evento, em sua abertura, contou com a presença da Reitora e da Pró-reitora de Graduação, que demonstrou receptividade à política, com muita deferência. As conferencistas convidadas foram as professoras Helena de Freitas e Dirce Zan, ambas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), nomes de referência no campo das pesquisas e dos movimentos em defesa da formação dos professores. A professora Helena de Freitas atua, desde a década de 1980, na luta pela qualificação e valorização dos profissionais da educação e na defesa da Base Comum Nacional (BNC) da ANFOPE. A presença dessas professoras, em um evento que marcou a fase inicial dos movimentos de atuação e interpretação da Resolução 02/2015, já sinalizava o campo político e teórico em que essa política iria atuar.

Acompanhando o material disponível em vídeo, atentei para a fala da professora Helena de Freitas, que situou a Resolução CNE/CP nº 02/2015 no contexto político maior das políticas educacionais, chamando a atenção para a presença, cada vez mais forte, do empresariado na disputa das pautas e espaços da educação, de modo especial na formação de professores. Destacou a importância da mobilização dos profissionais da educação nesse processo, para que a educação não fosse capturada definitivamente por essa lógica empresarial e privatista. Apontou para os avanços dessas diretrizes, destacando que elas incorporam muitos elementos defendidos pelo Movimento dos Educadores, especialmente os princípios da Base Comum Nacional defendida pela ANFOPE. Demarcou, ainda, questões centrais da nova política: a importância da construção do subsistema nacional de formação e valorização da formação dos professores, através da consolidação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (FEPAD); a expectativa da formação, ou seja, o perfil de professor desejado; a formação para a docência na educação básica; a estrutura necessária para essa formação; e a incorporação da valorização profissional com a formação continuada. A professora Dirce Zan fez uma reflexão mais geral sobre o professor que precisamos formar e os desafios da articulação das instituições que formam professores com os sistemas de ensino.

Esse movimento, feito pela instituição em relação à política, teve o efeito de aproximar os atores dessa política – professores, coordenadores dos cursos das licenciaturas e servidores técnicos – de um debate mais amplo, de modo a olhar o contexto em que a política foi produzida,

para compreender o que ela quer, em que medida ela impacta a estrutura dos projetos de formação dos cursos de licenciatura e o que é necessário fazer em relação a ela.

Em um artigo na revista *Formação em Movimento*, da ANFOPE, Anadon, Mota e Gonçalves (2019) afirmaram que o início do processo de interpretação da política se deu com a criação de uma Comissão de Trabalho composta por representantes das pró-reitorias, dos cursos de licenciatura, o CONFOR, e representantes das redes de ensino. A incumbência inicial da Comissão foi resgatar a história da formação de professores na FURG. Na sequência, a comissão foi dividida em grupos de trabalho com temáticas de estudo definidas para cada um deles, segundo os autores.

Ter me demorado mais na leitura e análise dos eventos promovidos naquele período, no contexto da FURG, contribuiu significativamente para identificar os sujeitos que fariam parte da segunda fase de coleta de dados da pesquisa, a exemplo do Fórum das Licenciaturas realizado em 16 de março de 2016<sup>28</sup>, quando pude identificar S-C3 como alguém que contribuiria sobremaneira às minhas investigações. A organização desse Fórum representou, na construção da política institucional, um momento importante de discussão coletiva, cuja proposta de trabalho foi um exercício de comparação e confronto entre o currículo dos cursos de formação de professores da FURG e a proposição das novas diretrizes. Explicita-se aí um exercício de interpretação dessa política, no sentido apontado por Ball, Maguire e Braun (2016), como um processo de significação da política, quando a instituição faz uma leitura *política* e *substancial* daquilo que é necessário fazer. É uma forma de *decodificação*, ou de *ressignificação* da política, que ocorre numa relação direta com a “[...] cultura e a história da instituição e às biografias das políticas dos atores-chave” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 68). Nesses exercícios, mostram-se os sujeitos-chave que Ball, Maguire e Braun (2016) chamam de *entusiastas* ou *influentes* da política.

Entusiastas são, também, muitas vezes, *tradutores* - que planejam e produzem os eventos, os processos e os textos institucionais da política para os outros que estão, então, ativamente empossados dos ‘padrões discursivos’ da política. Eles constituem em um núcleo de ‘ativistas da política’ em qualquer escola. Tradução é um processo de animação; professores são atraídos por uma relação positiva e ativa com a política como encenadores. É um ponto de intersecção do discurso, incentivo e ação social (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 88).

Pensando com os autores, naquele momento, na FURG, já se instalava um grupo de *tradutores* que assumia a função de intersecção do discurso, mobilizava ações que

---

<sup>28</sup> Fórum das Licenciaturas. Disponível em: <https://www.furg.br/noticias/noticias-arquivo/furg-27026>.



contribuíssem para imprimir significados à política e compreender os impactos e implicações decorrentes dela. Nesse processo de *animação*, foi organizada a segunda reunião do Fórum das Licenciaturas, no dia 13 de abril de 2016, dessa vez colocando em foco “[...] a organização curricular da Educação Básica, a partir das atuais Políticas públicas [...]” (FURG, 2016, n. p.). Na ocasião, painéis com apresentação das diferentes diretrizes curriculares da educação básica subsidiaram a análise e discussão acerca dos currículos nos cursos de licenciaturas ofertados pela universidade. Estiveram presentes diretores de unidades acadêmicas, coordenadores de cursos de licenciatura, representantes de núcleos docentes estruturantes das licenciaturas, professores da rede estadual e municipal de educação básica e futuros professores, além de técnicos administrativos em educação e a equipe da PROGRAD. Evidenciam-se, nessa ação, os primeiros registros e a organização do que viria a ser a PI de formação de professores da FURG, como registrado por Anadon, Mota e Gonçalves (2019, p. 436):

As discussões na Comissão foram intensas e marcadas pela interlocução com as coordenações e com os Núcleos Docentes Estruturantes dos cursos. O estudo da Resolução configurava o escopo das atividades. Ainda em 2016 foi realizado o Fórum das Licenciaturas com uma palestra evidenciando o estudo da nova legislação e com atividades em grupos de trabalho. Nesse trabalho, uma primeira escrita do Projeto Institucional começava a delinear-se.

No que está exposto até aqui, podemos ver uma ação coletiva de discussão e elaboração da PI de formação de professores, marcando a diferença de *processos de gabinete* tão recorrentes no cotidiano dos espaços educacionais em todos os níveis. Na FURG, foram feitos vários movimentos internos e externos em diferentes espaços, inclusive participações e consultas ao MEC e CNE. Apesar desses movimentos, ainda havia dúvidas quanto à necessidade de uma PI com as exigências emanadas da Resolução CNE/CP nº 02/2015.

Frente às dúvidas e inseguranças que foram se explicitando no percurso, parece ter se mostrado pertinente o dito popular “*santo de casa não faz milagres*”, como relatou S-C3, compreendendo que, em um determinado momento, a participação de atores externos implicados com a política poderia contribuir de modo substancial ao debate e construção da PI da universidade. Com esse propósito, a equipe decidiu contatar o conselheiro do CNE, professor Luiz F. Dourado, referência nacional na elaboração e condução da política. Porquanto o conselheiro já houvesse se comprometido com uma agenda da vizinha Universidade Federal de Pelotas, na qual faria um debate sobre o mesmo tema, surgiu aí a oportunidade para uma articulação interinstitucional, somando esforços para compor um movimento que era de/para

todos e de/para cada instituição, considerando que a política trazia orientações ao conjunto de IFES, porém guardadas as suas especificidades.

Desse movimento resultou a realização de “*uma reunião com as pró-reitorias e a Faculdade de Educação, junto com a Federal de Pelotas*”, diz a entrevistada S-C3, concluindo que “*foi muito bom, porque a gente foi discutindo não só questão do projeto institucional, mas vários pontos de dúvidas com relação à resolução. [...] um grupo de dez professores e coordenadores participaram desse encontro*”. A S-C1 corrobora descrevendo esse momento:

*A PROGRAD, juntamente com alguns professores, participou de uma reunião na UFPEL, com o conselheiro Luiz Dourado, para ouvir mais explicações sobre o PI, que víamos com bons olhos, por ele propor essa articulação com a educação básica. Queríamos ouvir dele qual era a concepção de PI. Qual a ideia que eles tinham, como eles estavam pensando esse PI e como ele se articula com o PARFOR, RENAFOR, PENAIIC.*

A esse movimento de articulação interinstitucional e à busca de apoio de atores externos, Ball, Maguire e Braun (2016) destacam que “[...] nem todos os atores importantes no processo de políticas [...]” fazem parte da instituição. Durante a atuação da política, *membros externos* acabam desempenhando “[...] um papel fundamental ou de apoio, introduzindo ou interpretando políticas e iniciando ou apoiando o trabalho de tradução” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 82). A presença do conselheiro Luiz Fernandes Dourado, de Helena de Freitas e Dirce Zan como *membros externos*, em diferentes momentos do processo de atuação desta política na FURG, foi decisiva para a interpretação/compreensão e para a tradução da política na PI de formação de professores.

Esse esforço, feito pelos sujeitos-chave no processo de interpretação da política, estudando o documento, discutindo coletivamente e dialogando diretamente com o próprio relator da Resolução no CNE, pareceu, num primeiro momento, uma tentativa de *capturar* o sentido da política, como se fosse algo fixo. Porém, como observam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 21), quando as políticas chegam nos contextos da prática, elas “[...] não dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais as gamas de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitadas ou alteradas ou metas ou resultados particulares são definidos”. Nessa esteira, entendo que as políticas não fazem sentido, nem são evidentes por si só. Elas demandam um processo de interpretação e recontextualização, considerando que “[...] a política cria o contexto, mas o contexto precede a política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 36).

O movimento inicial, de leitura e interpretação da política, aglutinou um conjunto de atores e ideias em torno da necessidade e pertinência da construção da PI de formação de professores nos termos proposto pela Resolução CNE/CP nº 02/2015. Os documentos e relatos dos sujeitos-chave entrevistados mostram um movimento contínuo e sequencial de interpretação e compreensão, de dar sentidos à política até o final do primeiro semestre de 2016. A partir daí houve uma descontinuidade, um hiato de aproximadamente um ano na atuação dessa política. Do segundo semestre de 2016 e do primeiro de 2017 não encontrei registro de atividades. Essa interrupção no processo coincidiu com a *ruptura institucional* produzida pelo impeachment da presidenta Dilma Rousseff e as incertezas decorrentes dele e, também, com a troca de gestão da universidade no início de 2017 e consequentes mudanças nas diretorias da PROGRAD.

Esse momento foi descrito pela professora S-C3:

*Quando a nova Reitora foi eleita, mudou tudo aqui no pedagógico e a S-C2 assumiu [...] esse período marcou o pós-golpe de 2016. Nós fizemos algumas reuniões com a S-C2 para retomar, ela pegou o material para retomar, inicialmente. Mas naquela instabilidade (da Política nacional) ... vai ser revogada (a Resolução CNE/CP nº 02/2015)?*

A entrevistada S-C2, aos poucos, foi se apropriando das discussões anteriores e, a partir do segundo semestre, passou a assumir protagonismo na condução do processo de tradução da política da Resolução CNE/CP nº 02/2015 na PI de formação de professores da FURG. Essa nova fase, que compôs o movimento de tradução da política, constitui o tema em estudo e discussão do próximo item.

### **5.3.5 A tradução da Política: o processo instituinte da política de formação de professores da FURG**

Nesta seção, debruço-me sobre o movimento feito pela FURG para traduzir, no documento institucional, o conjunto de estudos, discussões e proposições feitas durante o processo de atuação da Resolução CNE/CP nº 02/2015. Esse processo é apresentado e analisado aqui tomando como base o material de pesquisa encontrado em um conjunto de documentos institucionais, notícias, vídeos (Apêndice C) e entrevistas com sujeitos-chave desse processo. O exercício de aproximação e análise do movimento de tradução teoricamente acompanha o pensamento de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 69) quando definem a tradução da política como aquele momento intermediário entre a política e a prática, “[...] um processo interativo de fazer

textos institucionais e colocar esses textos em ação”. Nesse momento da pesquisa, investiguei a forma singular como essa política foi traduzida no documento da PI da FURG.

Depois de um período sem atividades, com relatei acima, a política da Resolução CNE/CP nº 02/2015 voltou a atuar mais intensamente a partir do segundo semestre de 2017. Se, por um lado, o contexto de indefinição produzido pela conjuntura nacional e a troca de gestão na FURG deu uma pausa na atuação da política, por outro, foi justamente o contexto político desfavorável do cenário nacional que influenciou a retomada das discussões da PI. Isso ocorreu, segundo o relato da entrevistada S-C3, porque os principais atores do processo de construção da PI estavam envolvidos ativamente nas discussões nacionais promovidas pelo Movimento dos Educadores, especialmente pela ANFOPE. Esse envolvimento trouxe mais convicção aos atores em relação à pertinência e urgência da aprovação da PI. Diante de tantos retrocessos, ter a PI para a formação de professores aprovada, a partir de uma construção coletiva, seria um grande avanço, um exercício da autonomia universitária, configurando-se a institucionalização e materialização da Resolução CNE/CP nº 02/2015 como um importante marco de resistência aos retrocessos das políticas dessa área.

Pode-se avaliar que um dos mais significativos avanços da Resolução 02/2015, foi criar a necessidade de que cada instituição de Ensino Superior estabeleça uma política de formação inicial e continuada de professores. Essa prerrogativa impele as instituições a assumir compromissos políticos e pedagógicos, demarcando suas ações, atividades e encaminhamentos. Definir uma política própria de formação de professores confere às IE's autonomia para colaborar na formação de professores e professoras contemplando as especificidades regionais e garantindo o diálogo necessário entre a universidade e as instituições de Ensino Básico (ANADON; MOTA; GONÇALVES, 2019, p. 434-435).

Na entrevista, S-C3 destaca a importância estratégica da PI no atual cenário de retrocessos:

*[...] com a ameaça de uma nova resolução, o que poderia nos respaldar, era ter um PI. No início a gente não tinha clareza de como seria o formato desse PI. Se seria do tipo projeto pedagógico... que era a ideia inicial. Quando a gente leu o PI da UFFS, que é em formato de resolução, a gente começou a ver que as políticas da universidade estão todas em formato de resolução. Nós tivemos que transpor tudo aquilo que estava escrito em forma de texto de concepções, para um formato de resolução, para enviar ao conselho superior da universidade.*

O primeiro registro da retomada das discussões para a elaboração da PI encontrei em uma notícia do *site* da FURG, do dia 01 de novembro de 2017, sobre uma atividade do Grupo Pangea, ocorrida no dia 25 de outubro daquele ano.

Coordenadores e membros de NDEs dos cursos de licenciatura da FURG estudaram, em 25 de outubro, questões relativas às mudanças previstas pela Resolução nº 2/2015 e retomaram a história da formação de professores, resgatando o grupo Pangea. A ideia do grupo é constituir um espaço-tempo de discussão permanente sobre formação de professores buscando consolidar laços identitários entre as licenciaturas. O encontro reuniu docentes que estiveram à frente das discussões na Prograd. O Pangea se reunirá mensalmente e discutirá o núcleo comum e mudanças curriculares (FURG, 2017, n. p.).

O Núcleo Pangea, criado em 2002, no contexto das mudanças curriculares dos cursos de licenciatura, promovido pela aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/2002, ficou muitos anos inativo. Foi reativado pela DIPED em 2017 e, a partir daquele momento, tornou-se o espaço institucional das discussões e proposições para a PI. S-C2 relatou que, em 2017, ainda que retomados os textos dos Grupos de Trabalho que haviam sido elaborados em 2016, (portanto, durante a fase de interpretação da política), o tamanho do desafio se mostrava maior, especialmente pela desarticulação em que se encontrava a própria comissão. A reativação de espaços como o Pangea e o Fórum das Licenciaturas seria o caminho.

*[...] O espaço político e pedagógico que discute as licenciaturas, a formação inicial e continuada de professores é o Pangea. O que a gente chama de Fórum das Licenciaturas é o encontro onde a gente chama a comunidade externa, a rede pública, chama professores, os Estudantes. [...] Ele é um movimento, e como movimento ele pressionou, ele fez acontecer [...]. a PROGRAD que acolheu o Pangea. Partiu da PROGRAD ressuscitá-lo [...] resgatar essa ideia, eu acho que é uma ideia importantíssima porque é um espaço representativo. Hoje o Pangea está dentro do PI.*

O entusiasmo da professora com o Pangea, sua retomada no percurso de elaboração da PI de formação de professores, evidencia o potencial aglutinador desse espaço para conferir coletividade aos processos de discussões sobre as licenciaturas e seus propósitos na formação inicial e continuada de professores. Portanto, o Pangea assumiu centralidade na elaboração da PI, funcionando como um espaço de apoio e de discussão de tal importância que, no documento final da PI, o Pangea foi institucionalizado.

Seguindo as trilhas das notícias, no dia 01 de novembro de 2017, após a reunião realizada no dia 25 de outubro de 2017, que resultou na reativação do Pangea, a PROGRAD/DIPED, em parceria com esse grupo, promoveu uma nova edição do Fórum das Licenciaturas, como relata S-C2: “*Voltamos a mexer no PI. Ele tinha uma escrita inicial, eram textos soltos. Aí eu fui conhecer o PI da UFFS, achei o projeto e o processo muito legal. A gente começou a chamar e a organizar de novo e a discutir e a pensar a formação*”.

Com o tema ‘Princípios e concepções para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica’, o fórum é voltado para coordenadores de curso, docentes, estudantes e Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) dos cursos de licenciatura. A atividade busca promover a discussão sobre as temáticas transversais que precisam ser contempladas nos currículos de formação de professores da educação básica, conforme a Resolução nº 2/2015 do Ministério da Educação, que dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de professores da educação básica (FURG, 2017. n. p.).

Pensando com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 69), que a tradução “[...] é um processo interativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente ‘atuar’ sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos [...]”, o Pangea se constituiu no palco principal onde a política em questão atuou, mobilizando efetivamente os atores da tradução da política e produzindo engajamento na construção do texto institucional. Foi aí que questões cruciais da política foram respondidas e disputadas, enquanto eram apresentados modelos e arquiteturas curriculares tangíveis para o contexto local pelos sujeitos-chave que trabalharam como seus *entusiastas*.

A redação final da minuta do documento da PI foi elaborada pelo Pangea ao longo do ano de 2018 e encaminhada à PROGRAD, que, ao final daquele ano, submeteu-a ao Fórum das Licenciaturas para apreciação. A professora S-C2 descreve esse momento:

*No ano seguinte a gente seguiu trabalhando... tínhamos encontros mensais desse grupo do PANGEA, levamos o ano de 2018 todo construindo a minuta de PI, para no final de 2018 fazer um Fórum das Licenciaturas com participação da comunidade interna e externa e aprovar o texto final. Tivemos várias disputas interessantes, do tipo: nós não vamos permitir estágio na iniciativa privada; os princípios já tinham sido aprovados no ano anterior; definir o núcleo comum das licenciaturas foi uma grande odisséia [...]; teve as disputas de unidades; se o Instituto de Educação deveria ficar com as disciplinas de fundamentos da educação [...]. No final de 18 a gente aprova esse texto com a comunidade. E a indicação é que ele vá para o CONSUN para passar como Política Institucional. Aí a gente já tá naquela loucura de Bolsonaro!*

A minuta da PI, aprovada naquele momento, está disponível no Sistema de Gerenciamento de Eventos (SINSC) em formato de Resolução do CONSUN e traz no cabeçalho do documento a previsão de aprovação em 14 de dezembro de 2018<sup>29</sup>.

Finalizando o processo a minuta foi apresentada no Fórum das Licenciaturas no segundo semestre de 2018. O Fórum reuniu a comunidade universitária vinculada aos cursos de Licenciatura e docentes das redes públicas de ensino da cidade de Rio Grande. Após as considerações e sugestões, o texto final foi enviado para correções e

<sup>29</sup> O documento não chegou a ser apreciado pelo CONSUN. Disponível em: <https://sinsc.furg.br/site/arquivos/download/744>.

para apreciação no Conselho Universitário, no qual deverá ser votado até o final de 2019 (ANADON; MOTA; GONÇALVES, 2019, p. 437).

Ainda que prevista, essa aprovação da PI não se confirmou. A Reitoria não encaminhou para o CONSUN a minuta aprovada pelo Fórum das Licenciaturas, nem no final de 2018, que era a previsão inicial, nem ao longo de 2019. A entrevistada S-C2 resumiu assim essa situação:

*O que aconteceu foi que a Reitoria se atrasou. Não faz o tema de casa e não encaminhou para o CONSUN. Não corrigiu, não discutiu...*

Todos os esforços para produzir convencimento sobre a importância estratégica da PI e a consequente aprovação no Fórum das Licenciaturas não chegaram a bom termo, porque a gestão da universidade não acompanhou o movimento e o ritmo de atuação dessa política e não submeteu o documento às instâncias superiores responsáveis por aprovar as políticas da universidade. Aquilo que os atores-chave da proposta de PI temiam ocorreu. No final de 2019, o CNE revogou a Resolução CNE/CP nº 02/2015 e aprovou novas diretrizes com a Resolução CNE/CP nº 02/2019, trazendo com ela mudanças substanciais, denotando verdadeiros retrocessos.

O início do ano de 2020 é descrito como *bastante conturbado* pelos sujeitos-chave entrevistados: a PI não fora aprovada; havia nova Resolução do CNE promovendo mudanças nas diretrizes para a formação de professores; e a pandemia da Covid-19 paralisou as atividades presenciais na universidade. A entrevistada S-C2 afirmou que, diante daquele quadro, foi necessário um grande esforço para resgatar a mobilização em torno da PI de formação de professores:

*Chamamos o Pangea, já em modelo remoto. Foi muito legal o que aconteceu, porque em função do trabalho a distância as pessoas participaram mais do Pangea. Tivemos reuniões com 75 participantes. Tínhamos um coletivo de 16 coordenadores ajudando escrever [a nova versão da PI] e, em torno de 70 participantes, entre alunos e comunidade externa, para decidir. Foram muito ricos os encontros semanais. Eu comecei a pressionar o grupo e disse: olha, pelo andar da carruagem, Bolsonaro nomeando interventor, temos o risco de ter um projeto de formação fascista, conservador e perdermos o trabalho que fizemos durante os últimos três anos. Podemos perder os pressupostos, princípios e concepções que são muito caros para nós! [...]. Eu fui para cima do pessoal, mobilizei, [...] e eles vieram para as reuniões, que foram muito produtivas, mas exaustivas. Eu fiquei sozinha para coordenar isso, na verdade. Eu segurei a onda. Mesmo assim a gente conseguiu construir de uma maneira, eu diria, muito democrática, com discussões, com posições muito acirradas, foi muito interessante! Principalmente [as discussões] do núcleo básico que voltou. [...] eu fui aos grupos [...]. Conversei com o pessoal da Sociologia e disse: se vocês não se mobilizarem no Pangea, vão estar fora. Vão perder como área, vão perder como grupo, vocês vão perder inclusive vagas de professores. Aí eles vieram [...]. Só que ao fazer isso eu mobilizei o pessoal*

*da Filosofia, da História. A História, que não era do núcleo comum, acabou ganhando. A Inclusão, que não tinha, também passou a fazer parte (do Núcleo Comum das licenciaturas), nós não temos nem professora! Muitas questões foram mobilizadas nesse processo e que são importantíssimas para formação de professores. Nós não teríamos se não fosse isso. Isso me trouxe tanta 'dor de cabeça'!*

Na pesquisa sobre a atuação da política, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 82) identificaram que “[...] um dos papéis políticos mais intrigantes [...]”, no contexto da prática, é o de “empreendedor” da política, que faz o trabalho de “defesa da política”.

São pessoas carismáticas, ‘personalidades persuasivas’ e agentes fortes de mudança, nos quais pessoalmente se investe e se identifica com ideias de política e sua atuação. Eles procuram recrutar outras pessoas para suas causas [...] para construir uma massa crítica para a mudança e levar a cabo atuações de políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 82).

Esse papel, de entusiasta da política, assumido por S-C2, ficou em evidência ao longo da pesquisa. Não foi a única, mas por estar num espaço estratégico para a atuação da Política, ela assumiu o protagonismo do processo, com apoio dos colegas, no momento de traduzir o texto da política num texto institucional. Isso foi reconhecido pelos seus pares. A professora S-C3 assim se refere ao processo de tradução da política:

*Quando foi eleita [reitora], mudou tudo aqui no pedagógico [...]. Mas a nossa sorte é que tinha a Diretoria Pedagógica, foi quem ‘salvou a lavoura’. Se não fosse, tinha ido tudo por água abaixo, porque até ter o entendimento da discussão, da construção [...]. Nós fizemos algumas reuniões pra retomar [a construção do PI]. Ela, inicialmente, pegou pra si o material para retomar. Naquela instabilidade... vai ser revogada [Res. CNE/CP nº 02/2015]? Eles estavam com freio de mão puxado! De certa forma, coordenadoras do Instituto de Educação, pressionando tudo o que podia, para esse projeto andar. Nisso, acabei puxando a S-C2 para participar das reuniões da ANFOPE e isso acabou, de alguma forma, inspirando-a.*

O ano de 2020 foi de rediscussão e aprofundamento da versão da PI que havia sido aprovada no Fórum das Licenciaturas no final de 2018. O Pangea se consolidou como espaço de estudos, discussões e de proposições das licenciaturas. Foi destacada, nas falas das entrevistadas S-C2 e S-C3, a grande participação dos professores e dos coordenadores de curso nas discussões de 2020 e como esse debate fortaleceu a convicção da importância da PI.

*Dos últimos anos, foram as reuniões de maior público do Pangea. Fizemos dentro do Pangea uma discussão da Resolução de 2019, apontando as contradições e toda crítica. Não induzidos apenas pela minha fala, [...], mas com a participação dos coordenadores que já estavam lendo e vendo essa Resolução. E no Pangea a gente discutiu: nós precisamos aprovar a PI! Como*



*faremos isso com essa Resolução? Pedimos para S-C2 trazer a política que tinha sido aprovada em 2018 e nós a revisamos. Tirando explicitamente as referências à Resolução de 2015 – aqui vou usar o conceito do Bernstein – recontextualizando os conceitos da política de 2019. Construimos a política durante todo o ano de 2020. No início tínhamos reunião todas as quartas de manhã, depois ficou de quinze em quinze dias. Fomos discutindo ponto a ponto.*

Por meio dos fatos e percursos narrados e/ou noticiados, compreendo que o contexto vivido pelas licenciaturas impactou na atuação dessa Política. Fazendo uma leitura do contexto nacional, com a aprovação de novas diretrizes para a formação de professores e do contexto local, marcado pelo imobilismo ou resistência da gestão em encaminhar o texto para a aprovação da PI, percebo o quanto essas posturas ou posicionamentos influenciaram na forma como a Política atuou naquele momento. Portanto, olhar para o contexto em que a política atua é indispensável para compreendê-la. Ball, Maguire e Braun (2016) identificaram que as políticas são colocadas em ação em determinadas condições materiais ou problemas específicos. Elas são definidas a partir de “[...] compromissos, valores e formas de experiências existentes” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 37). Dito de outro modo, ao analisarmos uma política em ação é necessário fazê-lo dentro de um “[...] conjunto de condições objetivas [...]” que se relacionam diretamente “[...] com um conjunto de dinâmicas ‘interpretativas’ subjetivas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 37).

Em 2020, os trabalhos no Grupo Pangea foram ampliados e intensificados, resultando em nova versão do documento da PI. No dia 30 de setembro, o Pangea organizou uma *live*<sup>30</sup>, no portal Profissão Professor<sup>31</sup>, para anunciar o início do Fórum das Licenciaturas de 2020, que iria aprovar a nova versão da minuta de PI de formação de professores. O evento teve como tema a *Contextualização do Projeto Institucional* e o objetivo inicial era mostrar para a comunidade acadêmica e regional a importância da PI para a FURG. Na sequência, mostrar-se-ia o trabalho feito até aquele momento pela comissão do Pangea e a metodologia de trabalho que seria utilizada para debater e aprovar a minuta de PI no Fórum das Licenciaturas.

Nesse encontro, a Comissão do Pangea anunciou a abertura do período de inscrição para participar do Fórum das Licenciaturas. Ao fazer a inscrição, os participantes recebiam uma cópia da proposta de PI para ler e fazer apontamentos. No dia 22 de outubro de 2020, os inscritos participaram de Grupos de Trabalho organizados para aprofundar e qualificar a minuta. As

---

<sup>30</sup> *Live*. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=apyxU-P2muI&ab\\_channel=FURG](https://www.youtube.com/watch?v=apyxU-P2muI&ab_channel=FURG).

<sup>31</sup> O portal é um espaço de socialização de saberes e de valorização do professor enquanto profissão, que visa reunir pessoas e facilitar a comunicação entre os cursos de licenciatura da FURG, estudantes, comunidade escolar e sociedade.

proposições dos GTs foram sistematizadas pela Comissão do Pangea e apresentadas para a aprovação do Fórum das Licenciaturas no dia 30 de outubro.

O Fórum das Licenciaturas, realizado no dia 30 de outubro de 2020, é relatado em notícia do *site* da FURG no dia 13 de novembro. Tem o seguinte título: *Fórum das Licenciaturas aprova Projeto Institucional de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica*. Explica-se que o documento foi apresentado em plenária virtual e votado por mais de 150 participantes.

O projeto foi elaborado pelo grupo gestor das políticas de formação de professores da universidade, o Pangea, ao longo deste ano, num processo que começou em maio, envolvendo uma série de reuniões virtuais de estudo e discussão das atuais diretrizes nacionais da área, e culminou na proposta validada em votação. Puderam votar os 159 participantes inscritos, professores das mais diversas áreas de Licenciatura (FURG, 2020, n. p.).

A Plenária do Fórum das Licenciaturas<sup>32</sup> foi conduzida pela Diretora Pedagógica da FURG, Simone Anadon, e pelas professoras Lara Facioli, do Instituto de Ciências Humanas e da Informação (ICHI), e Leila Finoqueto, do Instituto de Educação (IE). Na abertura do Fórum, o professor Renato Duro Dias, Pró-Reitor de Graduação, destacou a importância do Fórum, principalmente pelo contexto de incertezas daquele momento. Sublinhou, ademais, o significado da consolidação desses espaços coletivos para a formulação das políticas da FURG, de modo especial a construção de uma PI para a formação de professores, algo que, segundo ele, produziria uma identidade para esse campo de atuação da universidade e seria um marco da resistência e da luta em defesa de princípios e de concepções de formação de professores, construídos historicamente pelo Movimento dos Educadores.

*A gente fez o fórum virtual com a comunidade interna e externa, montei uma comissão, a comissão foi maravilhosa! Trabalhou 'pau a pau' comigo e a gente conseguiu fazer um fórum, com votação, com plenária. Foi cansativo, porque você vê de tudo no Fórum. Tem algumas pessoas que são hiper, megapolitizados e que não abrem mão de algumas coisas, e outros que são completamente alienados. Foi muito louco, teve uns atravessamentos horrorosos, mas foi algo muito legal.*

Em todas as manifestações dos sujeitos-chave, e na forma como organizaram o processo de interpretação da política e de sua tradução na PI, esteve em evidência a preocupação de construir um processo que fosse democrático. Houve um cuidado para que a política não fosse

<sup>32</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=cDOvUDSoZnE&ab\\_channel=FURG](https://www.youtube.com/watch?v=cDOvUDSoZnE&ab_channel=FURG).

construída nos gabinetes e referendada pelo Conselho Superior. Constantemente, havia a preocupação com o processo instituinte da política, a compreensão e o comprometimento de todos na construção, para que a política fizesse sentido naquele contexto e, ao ser traduzida, pudesse produzir as ações desejadas por todos. Esse aspecto foi destacado por um dos atores do processo na plenária final e registrado na notícia divulgada no *site* da FURG no dia 13 de novembro de 2020:

Para Iván Miguel, ‘um dos principais sinais que a FURG está produzindo [com o documento] é o destaque das construções democráticas nos assuntos educativos. A participação da comunidade, o diálogo entre diferentes atores, a pluralidade de pensamentos, enfim, a produção coletiva como eixos de processos que fundamentam a educação’. E quando avalia o movimento feito pelo fórum, constata: ‘sim, estivemos numa oportunidade de exercitar a democracia, a tolerância e o trabalho coletivo’ (FURG, 2020, n. p.).

A aprovação da minuta no Fórum das Licenciaturas, com 159 inscritos, foi muito comemorada pelos atores da política presentes naquele momento considerado histórico pelos membros do Pangea. Diante de todo esse movimento, a expectativa era que a Reitoria, ao receber a minuta, far-lhe-ia tramitar com o máximo de agilidade no Consun, para ser aprovada ainda em 2020. Porém, a expectativa não se confirmou. O ano de 2021 marcou o início de um novo mandato da gestão na universidade, com um novo reitor eleito. Mesmo que a nova Reitoria representasse o que se pode chamar de continuidade da gestão anterior, e mesmo diante do fato de que o novo reitor houvesse se comprometido na campanha com o encaminhamento da minuta de PI enviada pelo Fórum ao Consun, a nova gestão resolveu revisá-la, chegando a nomear uma comissão para isso, sem dialogar previamente com o Pangea. A ação da Reitoria gerou uma reação forte do Pangea, como descreveu S-C2:

*O que aconteceu na sequência? Eu acabei saindo da gestão, no final do ano a nova gestão foi nomeada e o projeto não foi para votação no CONSUN. Fiquei muito chateada! [...] a Reitoria queria rediscutir o projeto já aprovado no Fórum. E aí o grupo foi chamado no Pangea, foi para cima da Reitoria e ‘matou’ [resistiu]! Eu me senti muito feliz, porque a FURG não tem uma tradição de reunir, de votar. [...] Aí eles [Pangea] defenderam com ‘unhas e dentes’ o projeto. Agora ele vai, o Consun do jeito como ele foi aprovado lá no final do ano passado.*

A forte pressão política gerada pela reação do Pangea às pretensões da Reitoria de revisar a minuta, aprovada duas vezes no Fórum das Licenciatura, levou a Reitoria a declinar da proposta de uma nova revisão e, em agosto de 2021, encaminhou-se a minuta para a apreciação do Consun. Após os trâmites no Conselho, o texto foi aprovado, no dia 08 de outubro de 2021, um ano depois de ter sido aprovado no Fórum das Licenciaturas.

### 5.3.6 A Política Institucional – a estratégia da política

Como vimos, a PI de formação de professores da FURG foi o resultado da atuação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 no contexto local. A atuação dessa política ocorreu ao longo de, aproximadamente, seis anos, período em que a política (*policy*) proposta pelo CNE se confrontou com o contexto da prática e resultou em um conjunto de *artefatos* singulares, até ser traduzida na Política Institucional de formação de professores. Essa pesquisa mostrou que não houve uma mera implementação da política, mas que ela atuou no contexto local, foi colocada em cena de maneira original e criativa num contexto discursivo em que textos, documentos e artefatos da política “[...] são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13). Ela foi autuada, ou seja, encenada para fazer sentido naquele *palco*, naquele contexto singular num processo instituinte de política.

No contexto em que a PI da FURG foi construída, duas concepções de formação de professores estavam em disputa nas políticas de formação de professores. Uma, materializada na Resolução CNE/CP nº 02/2015, construída em determinado contexto discursivo, aproximando-se das concepções e interesses dos principais atores da PI de formação de professores. A outra, presente na Resolução CNE/CP nº 02/2019, referenciada em outro contexto discursivo, considerada pelos atores locais um retrocesso.

A aprovação da PI se configurou em um marco de resistência, de acordo com os participantes desta pesquisa. Movimento de resistência, firmemente contrário aos retrocessos das políticas de formação implementadas pelo governo federal desde 2016 com a intervenção no CNE, na aprovação da BNCC, do Novo Ensino Médio e da BNC-Formação e seus desdobramentos. A PI de formação de professores é a expressão da resistência a esses retrocessos e da defesa de uma formação de professores pautada na participação e no trabalho do comum coletivo construídos nos espaços do Grupo Pangea e no Fórum das Licenciaturas. Segundo relato da entrevistada S-C2:

*Buscamos princípios e pressupostos. Aqueles pressupostos que a gente não abre mão e esses foram ao encontro das diretrizes de 2015. O nosso projeto institucional ficou muito próximo das diretrizes de 2015. Se lá em 2015 tínhamos ressalvas, essas diretrizes acabaram sendo nossa boia. Ou a gente a defende ou a gente fecha as portas, efetivamente, porque o que que tá vindo por aí, em termos de formação de professores, é voltar no tempo, pautar uma formação para professor tarefeiro, para transmissão de conhecimento.*

Além de ser um marco de resistência, a PI é vista pelos atores da política como um documento que vai dar identidade às licenciaturas e construir uma unidade nos projetos de formação de professores, porque ele expressa o que a universidade pensa sobre a formação de professores e como os cursos podem organizar essa formação. S-C3 relata:

*A proposta de uma política institucional potencializa superar essa fragmentação, eu não sei se ela vai dar conta disso também, mas ela potencializa a questão da identidade das licenciaturas nas universidades. O que, enquanto FURG, nos identifica enquanto licenciaturas? Há ações muito isoladas nos cursos de licenciatura. Qual é a identidade dos cursos de licenciatura da nossa instituição? Então eu vejo que o projeto institucional ele tem um potencial inovador muito grande.*

A PI da FURG está estruturada em duas partes. A primeira estabelece os objetivos, princípios e concepções de formação de professores consensuados ao longo da tradução da política no Grupo Pangea e no Fórum das Licenciaturas. A segunda parte estabelece as diretrizes para a formação inicial e continuada, com a estrutura dos cursos, e institucionaliza o Fórum das Licenciaturas e o Grupo de Estudos das Licenciaturas – Pangea.

Analisando o conjunto de proposições da PI e considerada na perspectiva daquilo que Ball denomina de “estratégia da política” (MAINARDES, 2006, p. 55), a tradução da Resolução CNE/CP nº 02/2015 no contexto da FURG foi conduzida por um conjunto de sujeitos que atuaram estrategicamente nessa política para dar mais coesão ao projeto de formação de professores da universidade, articulando os cursos de licenciatura, consolidando espaços de participação e gestão coletiva e a articulação com as redes públicas da educação básica.

A PI da FURG traz avanços significativos para a qualificação da formação de professores. Referenciada na Resolução CNE/CP nº 02/2015 sem fazer referência nominal a ela, sua redação reafirma o compromisso com a formação na perspectiva da gestão democrática, ausente na nova resolução; consolida-se e amplia-se o Núcleo Comum das licenciaturas, estabelecendo-se um compromisso de todas as licenciaturas com a formação para a docência da educação básica; e, por opção política e epistemológica, não se faz referência nem à BNCC, nem à BNC-Formação, nem ao currículo por competências. Mantém-se referência às temáticas transversais da Resolução CNE/CP nº 02/2015, ignoradas na Resolução CNE/CP nº 02/2019; e mantém-se, também, uma carga horária mínima de atividades curriculares complementares à formação, ausente nas novas diretrizes. Sem, portanto, ignorar as novas diretrizes, mas sem fazer referência direta a elas, a PI consolida a concepção de formação construída historicamente

pelo Movimento dos Educadores e os espaços de participação, estreitando a relação com a educação básica.

#### 5.4 O PROCESSO INSTITUINTE DA POLÍTICA NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM

A UFSM é uma importante universidade pública que abrange ampla região do centro-sul do Rio Grande do Sul. Tem longa tradição nos cursos de formação de professores. Organizada em departamentos, não possui fóruns específicos de articulação e planejamento das políticas institucionais de formação de professores. O perfil dessa universidade, somado ao meu interesse em investigar como a Resolução CNE/CP nº 02/2015 atuou na complexa estrutura de gestão dos cursos de licenciaturas de diferentes universidades, configurou-se em critério básico para defini-la como objeto desta pesquisa.

Localizada no bairro Camobi da cidade de Santa Maria, a maior parte das atividades acadêmicas e administrativas ocorrem nessa estrutura. No entanto, também opera no formato *multicampi*, com três *campi* fora de sede: um em Frederico Westphalen, um em Palmeira das Missões e outro em Cachoeira do Sul. Uma das grandes universidades públicas brasileiras, criada pela Lei nº 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960, foi instalada em 18 de março de 1961, como Instituição de Ensino Superior, Autarquia Especial, vinculada ao Ministério de Educação. Foi a primeira universidade federal criada no interior, fora de uma capital brasileira. Esse fato representou um marco importante no processo de interiorização do ensino universitário público brasileiro (UFSM, 2022). Trata-se de uma instituição com uma trajetória extremamente importante e, por isso, optei por olhá-la mais demoradamente.

Embora iniciando suas atividades como uma Instituição Federal de Ensino Superior nos anos de 1960, a UFSM resultou da agregação de faculdades já existentes em Santa Maria: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição; a Escola de Enfermagem Nossa Senhora Medianeira, pertencente à Sociedade Literária e Caritativa São Francisco de Assis, coordenada pelas irmãs franciscanas; as Faculdades de Direito e de Ciências Políticas e Econômicas, pertencente aos Irmãos Maristas; e a Faculdade de Farmácia. Os primeiros cursos oferecidos pela UFSM foram os da Faculdade de Farmácia, Faculdade de Medicina, Faculdade de Odontologia, Faculdade Politécnica, Faculdade de Agronomia, Faculdade de Veterinária e Faculdade de Belas Artes. O primeiro curso de pós-graduação na área de Educação foi a Faculdade Interamericana de Educação, criada em 1969, observando-se que muitos dos professores da universidade fizeram nesse curso sua pós-graduação (UFSM, 2018).

No primeiro estatuto da universidade, em 1970, os cursos foram sediados em unidades universitárias chamadas Centros, sob a direção de Decanos. A partir disso, os cursos da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foram integrados a dois Centros: o Centro de Ciências Pedagógicas, com o Curso de Pedagogia, e o Centro de Estudos Básicos, que abrigava os Cursos de Letras, Filosofia e Ciências Humanas, Física, Ciências Biológicas, Química (Licenciatura), Química (Bacharelado) e Matemática (UFSM, 2019).

Conforme registro no Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação (UFSM, 2012), com a reestruturação do estatuto, em 1978, foi extinto o Centro de Estudos Básicos e criado o Centro de Ciências Naturais e Exatas. O Centro de Ciências Pedagógicas foi alterado e passou a se chamar Centro de Educação, com uma abrangência muito maior, com a criação dos departamentos de Administração Escolar (ADE); Educação Especial (EDE); Fundamentos da Educação (FUE) e de Metodologia do Ensino (MEN).

Depois dessa reestruturação, o estatuto passou por várias configurações e hoje os cursos de graduação da UFSM estão organizados administrativamente em 12 unidades universitárias: Centro de Artes e Letras, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Centro de Ciências Rurais, Centro de Ciências da Saúde, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Centro de Educação, Centro de Educação Física e Desportos, Centro de Tecnologia, Unidade Descentralizada de Educação Superior de Silveira Martins-RS, UFSM Cachoeira do Sul, UFSM Palmeira das Missões e UFSM Frederico Westphalen. Além disso, a instituição possui três unidades de educação básica, técnica e tecnológica: o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, o Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria e a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Os cursos de licenciaturas estão abrigados nos diferentes centros e *campi*. No ensino presencial, oferecem-se 113 cursos/habilitações de graduação e 94 cursos de pós-graduação permanentes, sendo 30 de doutorado, 55 de mestrado e 9 de especialização; e, ainda, um Programa de Pós-Doutorado. Dos cursos de graduação, 31 são cursos de licenciatura e nove na modalidade EAD<sup>33</sup>.

Os cursos de licenciatura presenciais são: Ciências Biológica; Educação Física; Física (diurno e noturno); História; Letras - Habilitação Português e Literatura Língua Portuguesa; Letras – Habilitação Inglês e Literatura Língua Inglesa; Letras – Habilitação Espanhol e Literatura Língua Espanhola; Matemática (diurno e noturno); Pedagogia (diurno e noturno); Ciências Sociais; Educação Especial (diurno e noturno); Filosofia; Geografia; Programa

---

<sup>33</sup> Dados buscados na página *Descubra UFSM*. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/descubra/cursos-graduacao>.

Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional; e Química. As licenciaturas na modalidade de Educação a Distância são: Ciências da Religião; Educação Indígena; Educação do Campo; Educação Especial; Física; Letras Espanhol; Letras Português; Geografia; Pedagogia; Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional; e Sociologia.

Dada a complexidade e dimensões dessa universidade, o desafio de levantar dados mais específicos sobre as licenciaturas foi maior, mas muito instigante, ao mesmo tempo. Minhas buscas iniciaram pela PROGRAD, porém não localizei algum lugar que acolhesse informações sobre os percursos e ações dos cursos de licenciaturas. As informações estão reunidas nos centros e departamentos, sem uma clara distinção entre as informações dos bacharelados e das licenciaturas. Percebi que a gestão departamental foi decisiva no percurso da UFSM em relação à forma como a política que estou investigando atuou no contexto local. Problematizações nessa direção serão desenvolvidas mais adiante.

As diferentes formas de organização e estruturação das IFES dizem muito do seu percurso histórico, do contexto de sua criação, especialmente do tipo de condução/administração assumida nos tempos de cada gestão. Deve-se considerar a época de estruturação da UFSM, 1960, quando o Brasil caminhava a passos largos para um sistema de governo ditatorial, repressor, conservador e extremamente controlador, logo, afetando todas as instituições sociais em suas estruturas e modos de operar. Nessa esteira, Pôrto e Löbler (2007), a partir de um estudo de Schuch Junior (1995)<sup>34</sup>, apontam para problemas estruturais advindos da concepção e do modelo de universidade burocrática adotado, originário do regime militar, e cujos reflexos se verificam na estrutura de gestão adotada pela UFSM. Entre as principais consequências desse modelo, segundo os autores, estão: a perda de unidade nas atividades de ensino; a fragmentação da gestão acadêmica entre os departamentos e as coordenações de cursos; a falta de integração entre docentes e discentes produzida pela departamentalização; o isolamento da pós-graduação e a excessiva burocratização dos processos decisórios. “Visualizando o organograma da UFSM, a impressão que se tem é de uma estrutura muito bem-organizada e harmônica, porém não se tem ideia do esfacelamento do poder acadêmico, ocupado pela instância burocrática” (PÔRTO; LÖBLER, 2007, p. 138-139).

Os autores também chamam atenção à dificuldade que estruturas como essa trazem para pensar e executar políticas institucionais de forma coletiva.

---

<sup>34</sup> SCHUCH JÚNIOR, Vitor Francisco. *A estrutura da universidade em questão: o caso da UFSM*. Santa Maria: UFSM, 1995.



Ora, todo esse paradigma burocrático talvez conduza a universidade a não cometer erros, mas é certo também que não conduzirá a nenhuma mudança importante. Lamentavelmente, as grandes decisões são sempre tomadas sem a participação da base, daqueles que realmente entendem e estão diretamente envolvidos nos problemas. Se assim agisse a instituição, certamente possibilitaria uma maior atenção às políticas institucionais (PÓRTO; LÖBLER, 2007, p. 139).

A ausência de uma estrutura de gestão e/ou de um fórum, com funcionamento regular para articular as licenciaturas, influencia sobremaneira no modo como as políticas emanadas do CNE e MEC são interpretadas e traduzidas no contexto local, assim como na possibilidade de construção das políticas institucionais de interesse coletivo e que poderiam fortalecer as licenciaturas e o seu papel no contexto institucional e regional.

Em que pesem as dificuldades identificadas e que são resultados de processos históricos, a formação de professores na UFSM é um campo bem consolidado, seja pela quantidade de cursos ofertados, seja pela qualidade do seu corpo docente, somada à sólida relação e diálogo com a educação básica.

#### **5.4.1 A estrutura de gestão que atua diretamente nas políticas curriculares de formação de professores**

A Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) é a estrutura da UFSM que tem entre suas funções a gestão do currículo e atua diretamente no processo de interpretação e tradução das políticas emanadas dos órgãos superiores da universidade, do Ministério da Educação e do CNE. O Art. 19 do Regimento Geral (UFSM, 2019a) estabelece que cabe à PROGRAD coordenar as ações junto aos cursos de graduação, além de supervisionar e dirigir a execução das atividades do ensino de graduação. As funções da PROGRAD diretamente relacionadas à interpretação e tradução de políticas, expressas no Regimento Geral, são:

- I - coordenar, supervisionar e dirigir a execução das atividades do ensino;  
[...]
- VIII - executar a política definida pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) no que diz respeito ao ensino de graduação.
- IX - orientar, coordenar e avaliar as atividades acadêmicas em geral e estabelecer as correspondentes diretrizes;
- X - regulamentar, analisar e acompanhar os projetos pedagógicos de cursos e suas alterações;
- XI - analisar e regulamentar, em nível institucional, a legislação do ensino de graduação com proposição e reformulação de normas (UFSM, 2009a, n. p.).

Em 2015, quando a Resolução CNE/CP nº 02/2015 foi aprovada, de acordo com o Regimento Geral da universidade, a PROGRAD contava com duas coordenadorias: a

Coordenadoria de Planejamento Acadêmico (COPA), responsável por implementar políticas e diretrizes para a atualização do planejamento acadêmico, atendendo as diretrizes nacionais e coordenando programas especiais do MEC na graduação; e a Coordenadoria de Apoio ao Desenvolvimento de Ensino (CADE), que orientava o processo de ensino de graduação, nas modalidades presencial e a distância, acompanhando a criação e a implementação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) conforme política e legislação educacional vigentes. Era atribuição da CADE, também, a promoção de programas especiais do ensino superior ligados ao Ministério da Educação e o desenvolvimento de estratégias para o aprimoramento das ações didático-pedagógicas no âmbito do ensino de graduação.

Foi a partir de ações da CADE que a política da Resolução CNE/CP nº 02/2015 atuou no contexto das licenciaturas da UFSM. Porém, em 2021, foi aprovada uma reestruturação da PROGRAD/UFSM com novos espaços de gestão. A CADE foi transformada em Coordenadoria de Desenvolvimento de Ensino (CODE), responsável agora por orientar o processo de ensino de graduação, auxiliando na promoção de programas especiais do ensino superior ligados ao Ministério da Educação e no desenvolvimento de estratégias para o aprimoramento das ações didático-pedagógicas no âmbito do ensino de graduação. A CODE se subdivide em dois núcleos: Núcleo de Projetos Pedagógicos (NUPROPE) e Núcleo de Formação Inicial e Continuada e Estágios (NUFIC).

Formalmente, a UFSM tem o *Fórum das Licenciaturas* aprovado pelos diretores dos Centros responsáveis pela formação de professores, por meio da Resolução nº 010/1999. Conforme essa Resolução (UFSM, 1999), o Fórum foi criado para ser a instância de discussão da política de formação de professores na UFSM, somando-se à PROGRAD na orientação às coordenações de cursos de licenciaturas. Estabelece-se que o Fórum deve ser presidido pelo Pró-reitor de Graduação, com a assessoria de uma Comissão Executiva composta por quatro coordenadores de cursos indicados por seus pares. Segundo essa Resolução, no seu Artigo 2º, o Fórum das Licenciaturas tem como objetivos:

- I - Discutir os pontos fundamentais da política de formação de professores da UFSM;
- II - Encaminhar às coordenações dos Cursos de Licenciatura orientações resultantes do processo de discussão;
- III - Manter permanente diálogo com a PROGRAD e instituições ligadas ao ensino a respeito das discussões (UFSM, 1999, n. p.).

Faz-se importante destacar que não localizei registros de atividades do Fórum das Licenciaturas no período investigado. Contudo, a Resolução que o instituiu não foi revogada. Uma das pessoas entrevistadas fez referência ao Fórum, afirmando que a direção do Centro de

Educação tem pressionado a PROGRAD para que o Fórum funcione. Por outro lado, duas das entrevistadas fizeram referência à atuação da Câmara das Licenciaturas, a qual, segundo outra entrevistada, não se reúne desde 2012. Embora mencionada na entrevista, não encontrei documentos que registrem a instituição dessa Câmara, ou que façam referência a ela. Apenas o Regimento Interno da Câmara das Licenciaturas<sup>35</sup> afirma que ela é um órgão consultivo e propositivo vinculado à PROGRAD, que tem a função de discutir e propor políticas para a formação de professores. Esse regimento não tem data de aprovação e não a refere como sendo uma instância, ou tendo vínculo com o Fórum das Licenciaturas. Observei que, não havendo uma definição clara acerca desses espaços, também suas funções e atuações ficam comprometidas e apontam para a dificuldade de se constituírem como espaços legítimos de discussão e de proposição das políticas e ações das licenciaturas. De acordo com S-C5 da CADE, a respeito da Câmara das Licenciaturas:

*Ela é um espaço de discussão dos cursos de licenciatura com a Pró-Reitoria de Graduação, mas ela efetivamente... a gente chamava de câmara, depois a gente começou a chamar de fórum, aí não podia mais chamar de nada por conta dessa orientação do Decreto do Governo, que nós não poderíamos constituir fórum. Agora a gente vai reestruturar ela. É um espaço de discussão da PROGRAD pra deliberação de políticas junto aos cursos de licenciatura. Quando eu entrei, [...] havia uma tentativa de reorganizar isso, de forma a repensar a composição mínima, mas a gente acabou seguindo em frente mesmo sem alterar o próprio regimento interno e agora, estamos retornando com isso, porque entendemos que a própria pandemia nos alargou com novos horizontes e algumas possibilidades e a gente precisa também repensar esse lugar, trazer um pouco mais à tona essa possibilidade de reunião das licenciaturas e de promoção desse espaço conjunto de discussão.*

Identifico, nesses movimentos, uma espécie de alternância na atribuição de sentidos e definição de funções ao espaço que poderia/deveria abrigar as discussões concernentes às licenciaturas. A presença ou visibilidade de tais espaços, e o que neles se faz ou pode fazer, parece oscilar entre o esmaecimento e o revigoramento. Ora aparecem com força em determinadas circunstâncias, ora vão perdendo força, sem, contudo, desaparecer ou deixar de existir. Os desafios impostos pela Resolução 02/2015 alavancaram as discussões e trouxeram à tona a “*possibilidade de reunião das licenciaturas e de promoção desse espaço conjunto de discussão*”, como dito pela entrevistada S-C5.

---

<sup>35</sup> Disponível em: [http://jararaca.ufsm.br/websites/mobilidade/download/documentos/cam\\_lic\\_reg\\_int.pdf](http://jararaca.ufsm.br/websites/mobilidade/download/documentos/cam_lic_reg_int.pdf).

Outra instância que a UFSM/PROGRAD dispõe em sua estrutura organizacional, a fim de fazer a gestão dos cursos de graduação, bem como interpretar e traduzir as políticas, é o Fórum dos Cursos de Graduação, que, em seu Regimento, Artigo 1º, é assim definido:

O Fórum de Cursos de Graduação da Universidade Federal de Santa Maria é constituído como uma estrutura consultiva e/ou prepositiva a disposição, por conveniência e oportunidade, da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Sua finalidade é assegurar um canal de discussão junto aos Cursos de Graduação da UFSM, da legislação e normativas da instituição, para o bom andamento dos Cursos. Parágrafo único. As temáticas objetos de debate no Fórum dos Cursos de Graduação serão exclusivamente relativas ao funcionamento dos Cursos de Graduação, desenvolvimento do ensino, planejamento acadêmico e políticas de graduação (UFSM, 2016, n. p.).

Dentre os documentos acessados como material de pesquisa, fiz a leitura das 12 atas disponíveis na página da PROGRAD que registraram os encontros do Fórum dos Cursos de Graduação, no período de 2016 a 2019. Contudo, a Resolução CNE/CP nº 02/2015 não foi pauta das atividades desse Fórum, ainda que o momento fosse de grandes debates em nível nacional. É possível perceber que, na prática, seguiu-se, literalmente, a definição expressa no parágrafo único do Artigo acima mencionado e, às licenciaturas, não foram conferidas pautas específicas.

Além dos programas da CAPES/MEC, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica (RP), a UFSM tem um programa próprio para a iniciação à docência chamado de *Programa de Licenciaturas (Prolicen)*<sup>36</sup>, cujos objetivos são: qualificar os Cursos de Licenciatura, antecipando a inserção dos acadêmicos da UFSM nas escolas; aproximar as disciplinas da área básica com as da área pedagógica; e complementar o currículo das licenciaturas através de práticas profissionais nas escolas. A inserção é feita através da oferta de bolsas em editais específicos.

Consultando os documentos, notícias e ouvindo o relato dos sujeitos-chave, é possível observar que a Resolução CNE/CP nº 02/2015 atuou a partir das interpretações e encaminhamentos da PROGRAD/CADE para as coordenações de cursos e que foram poucos os momentos coletivos de debate sobre o sentido e as exigências da política.

#### **5.4.2 A interpretação da política**

Olhando para os documentos, artefatos e falas dos sujeitos-chave entrevistados, apresentarei agora o processo de interpretação das Diretrizes Curriculares Nacionais da

---

<sup>36</sup> Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/prolicen/>.

Resolução CNE/CP nº 02/2015 no contexto da UFSM. A interpretação é sempre o primeiro movimento político institucional para entender a política, buscar seus sentidos no contexto local, compreender o que essa política está propondo e, depois, traduzi-la num documento institucional e/ou nos projetos pedagógicos dos cursos.

O exercício de localização e identificação de materiais que possam contribuir aos estudos investidos exigem o alargamento da própria forma de olhar para o objeto de pesquisa e aos seus conteúdos materiais e imateriais. Dessa maneira, mapear o processo de atuação da Política na instituição se constituiu em desafio permanente. Pesquisei nos PPC de alguns cursos de licenciatura que reformularam seus projetos no contexto de vigência dessas diretrizes; em alguns relatórios das comissões de avaliação de reconhecimento/recredenciamento de cursos de licenciatura, no período de vigência da Resolução CNE/CP nº 02/2015; e, também, em pesquisas recentes – teses e dissertações – realizadas nos cursos da UFSM (Apêndice D).

A ausência de atividades do Fórum das Licenciaturas, instituído pela Resolução UFSM nº 010/1999, e da Câmara das Licenciaturas no período de atuação dessa Política de formação de professores, que estava no centro do debate e das disputas em âmbito nacional, é indicativa da forma como a PROGRAD/CADE se articulava com as licenciaturas e da forma como o processo de interpretação e tradução da Política iriam ocorrer. Segundo Ball, Maguire e Braun (2016, p. 37), “As políticas – novas ou antigas – são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiência existentes”. A forma como essa Política atuou no contexto da UFSM foi muito singular e só foi possível compreendê-la quando me aproximei daquele contexto.

Inicialmente, procurei identificar no diálogo com os sujeitos-chave como eles interpretavam o contexto mais amplo em que a Política foi elaborada, ou seja, o contexto de influência das políticas e as concepções a elas subjacentes. Nas entrevistas com os sujeitos-chave, à medida que foram provocados para situar essa Política no contexto maior de sua elaboração e como dialogava com o contexto institucional, não houve sequer uma referência consistente a ela. As interpretações ficaram restritas às suas prescrições e implicações nos PPC dos cursos de licenciatura.

Para identificar o processo de atuação dessa Política no contexto da UFSM foi necessário olhar, inicialmente, para o PPI, documento que orienta a organização curricular dos cursos de graduação. É a partir dele que os PPC são construídos ou reformulados. Ele tem um item específico que trata da organização didático-pedagógica dos cursos de graduação e que foi atualizado pela Resolução UFSM nº 042/2019, que substituiu a Resolução UFSM nº 17/2000. No Art. 2º determina-se que:

Os cursos de graduação da UFSM deverão se pautar no Projeto Pedagógico Institucional, documento político, cultural e científico de construção coletiva que orienta as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão, em consonância com as peculiaridades e demandas locais e regionais da área para elaborar, reformar ou ajustar seu Projeto Pedagógico de Curso (UFSM, 2019b, n. p.).

A Resolução UFSM nº 017/2000, em vigor até a aprovação da Resolução UFSM nº 042/2019, no seu Artigo 3º, determina que:

O Colegiado é o órgão deliberativo para decidir sobre as questões didático-pedagógicas, no âmbito dos Cursos, com competência regimental para conduzir a elaboração e deliberação sobre o respectivo Projeto Político-Pedagógico.

& 1º O Colegiado poderá delegar atribuições a uma Comissão formalmente designada, composta ou não por seus próprios membros, para coordenar e sistematizar as discussões com os segmentos do Curso e redigir o Projeto Político-Pedagógico.

& 2º Elaborado pelo Colegiado ou por Comissão designada, o texto final do Projeto Político-Pedagógico, deverá ser submetido à deliberação formal do Colegiado e posterior encaminhamento ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (UFSM, 2000, n. p.).

A Resolução UFSM nº 042/2019 definiu que os colegiados de curso, com assessoria do Núcleo Docente Estruturante (NDE), são os órgãos deliberativos nas questões didático-pedagógicas. É atribuição deles traduzir as políticas gerais e institucionais nos PPC e encaminhá-los para a aprovação do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE). Nesse processo, cabe à PROGRAD/CADE:

I - a definição, junto à PROGRAD, de estrutura, tramitação e prazos a serem seguidos pelos cursos de graduação nos processos de criação, reforma curricular e ajuste de Projetos Pedagógicos de Curso; II - a responsabilidade por seminário de preparação para reforma curricular considerando as Instruções Normativas publicadas pela PROGRAD e o instrumento de avaliação de cursos de graduação publicado pelo INEP/MEC; III - a revisão didático-pedagógica e legal das propostas de criação, reforma e ajuste de projetos pedagógicos, considerando as legislações nacionais e profissionais vigentes, o instrumento de avaliação dos cursos de graduação, elaborado pelo INEP/MEC e os regulamentos institucionais; IV - a elaboração de parecer técnico, após a revisão da proposta de criação e reforma de PPC, indicando ao curso as adequações necessárias; V - a elaboração de parecer técnico final, sinalizando o atendimento ou não das adequações sugeridas (UFSM, 2019b, n. p.).

Nesses documentos foi possível identificar o fluxo da atuação das políticas no contexto da UFSM. Porém, em nenhum documento encontrei referência a diretrizes institucionais específicas para a formação de professores. As orientações presentes no PPI e nas Resoluções UFSM nº 017/2000 e UFSM nº 042/2019 são as mesmas para todos os cursos de graduação. Apenas os cursos de licenciatura devem seguir as diretrizes nacionais e as diretrizes específicas para cada curso. Mesmo com a indicação da Resolução CNE/CP nº 02/2015, de que as

instituições formadoras de professores tenham um projeto próprio de formação de professores, no período de vigência da resolução, essa Política não atuou na UFSM no sentido de construção da PI de formação de professores, diferente daquilo que vimos nas demais instituições investigadas.

O primeiro registro da atuação da Resolução CNE/CP nº 02/2015, no contexto da UFSM, encontrei no *site* da universidade, numa notícia do dia 02 de dezembro de 2015<sup>37</sup>, que relatava a realização de um Fórum no dia 30 de novembro daquele ano. Com o título *Fórum<sup>38</sup> debate Resolução CNE 02/2015*, é informado que o evento ocorreu no auditório do Centro de Educação, organizado pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD/CADE), e “[...] teve como objetivo o subsídio aos convidados e demais encaminhamentos com base nas contribuições apontadas pelos servidores” (UFSM, 2015, n. p). Houve a participação do vice-reitor na abertura, que relatou as “[...] tratativas que a UFSM está realizando para a efetivação das diretrizes” e a manifestação do coordenador da CADE, professor Paulo Magnago<sup>39</sup>, que “[...] apontou quais os trabalhos estão sendo realizados na UFSM” (UFSM, 2015, n. p).

Ao investigar quais eram as tratativas que estavam sendo feitas para viabilizar a efetivação das diretrizes, conforme manifestação do vice-reitor no evento, a entrevistada S-C4 fez a seguinte observação:

*Quando essa Resolução caiu no nosso colo, com o professor Paulo Magnago [diretor da CADE naquele momento], a primeira coisa que nós pensamos em fazer foi chamar as licenciaturas para conversar, porque o que chamou mais nossa atenção foi o aumento da carga horária de 2800 para 3200 horas. Foi um aumento significativo, principalmente para os cursos noturnos, que não iriam mais conseguir formar em quatro anos, e os cursos de licenciaturas com mais de 4 anos começam a ficar inviáveis. Aí começamos a pensar estratégias para que essas 3200 horas coubessem ali naquele período formativo e não prejudicasse tanto os alunos.*

Nesse encontro ocorreu a interpretação inicial da Política, veremos que ela foi determinante para a forma de sua atuação no contexto da UFSM. As diretrizes, suas implicações para os cursos de licenciaturas da universidade, foram apresentadas pela PROGRAD/CADE. Nesse Fórum, seguindo a notícia referida acima, ela “[...] tratou das implicações contidas na

<sup>37</sup> Disponível em: <https://www.ufsm.br/2015/12/02/forum-debate-resolucao-cne-02-2015-na-ufsm/>.

<sup>38</sup> A notícia parece sugerir que esse fórum seria o Fórum das Licenciaturas, porém, na entrevista com a servidora da CADE, ela deixou claro que o Fórum das Licenciaturas não é chamado desde 2012. Portanto, esse foi um fórum específico para apresentar *as exigências* da nova política.

<sup>39</sup> O professor Paulo Magnago foi um sujeito-chave no momento inicial de atuação da política. Fiz-lhe um convite para entrevista, mas não obtive retorno. No momento da pesquisa, o professor estava aposentado e não residia em Santa Maria.

resolução e o que elas alterarão nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura” (UFSM, 2015, n. p.). Numa apresentação em Power Point, Silva (2015), com o título *Revisão didático-pedagógica dos Projetos Pedagógicos de Curso*, expôs as orientações da CADE/PROGRAD para adequar os PPC às exigências das novas diretrizes.

Dentre as orientações para a revisão didático-pedagógica dos PPC, encontramos uma menção à Resolução CNE/CP nº 02/2015, quando são indicados os *Requisitos Legais e Normativos para todos os cursos* (UFSM, 2015, slide 4). Ainda que tenha sido mencionada a referida Resolução, não encontrei registros que fizessem referência à necessidade ou uma manifesta intenção de construir uma PI de formação de professores que articulasse as licenciaturas e estas com a educação básica, conforme orientação da Resolução CNE/CP nº 02/2015. Essa manifestação só vai aparecer mais recentemente, como veremos adiante na fala de um dos sujeitos-chave.

A partir das orientações da CADE, é possível observar a preocupação em atender às exigências legais, por isso a necessária adequação dos documentos institucionais, relacionados no material usado no momento de orientação (SILVA, 2015), quando foram destacados: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); o Projeto Pedagógico Institucional (PPI); e os “Documentos relacionados com a avaliação: Relatório de avaliação in loco; Relatório do Enade; Avaliação do docente pelo discente; Avaliação institucional” (SILVA, 2015, slide 3).

Ao apresentar os requisitos legais para a reformulação dos PPC, Silva (2015) aponta como referências: as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada Curso; as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais; as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; a Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; a atuação do Núcleo Docente Estruturante (NDE); a carga horária mínima, em horas – para Bacharelados e Licenciaturas – da Resolução CNE/CES nº 02/2007; e, por último, a Resolução CNE/CP nº 2/2015.

A apresentação finaliza com a indicação da forma como aquela política atuaria na UFSM: a CADE pretendia realizar seminários com os cursos em processo de reformulação dos PPCs, para esclarecer quanto a legislações, avaliação, biblioteca, serviços, entre outros aspectos relevantes; promover-se-ia um ciclo de palestras com as licenciaturas para orientar a reforma curricular; e anunciou-se também a intenção de realizarem-se reuniões de trabalho com outras instituições federais do Rio Grande do Sul para discutir-se a estrutura básica dos PPCs (SILVA, 2015).

Um elemento que chamou atenção, nesse primeiro evento de interpretação da Política, foi a informação de que nesse fórum “[...] os professores Bruno Ferreira, Maria Rita Py Dutra e João Heitor Macedo, representantes da Comissão de Ações Afirmativas, contribuíram com o



grupo ao abordar o tema ‘Diversidade Étnico-Racial’” (UFSM, 2015)<sup>40</sup>. Destaco isso, porque a incorporação das temáticas transversais e o aumento da carga horária dos cursos de licenciatura foram dois aspectos da Resolução CNE/CP n° 2/2015 que atuaram, mais fortemente, nesse momento de interpretação da Política e que refletiram na forma como ela foi traduzida nos documentos institucionais em geral. Sobre isso, S-C4 afirmou:

*O primeiro impacto da Resolução 02/2015 foi a questão da carga horária, de 2800 horas para 3200. Foi um alvoroço porque os cursos noturnos não cabem nesta carga horária, seria necessário expandir o tempo de duração dos cursos. Outra questão difícil foi a questão dos conteúdos que para as humanas não era problema, porque a maioria das temáticas propostas pelas diretrizes já eram tratadas, mas para as exatas isso era um ‘calcanhar de Aquiles’.*

Inicialmente, por conseguinte, os principais atores da política na UFSM tiveram uma percepção, se não negativa, no mínimo de estranhamento em relação à Resolução CNE/CP n° 02/2015, vendo nela um regramento que traria dificuldades para a organização dos cursos de licenciatura. Ao que parece, a interpretação inicial das novas diretrizes colocou acento no aumento da carga horária dos cursos, entendendo que inviabilizaria a oferta dos cursos noturnos e, também, demandaria novas vagas docentes para implementá-los. Essa preocupação se tornou fulcral no processo e motivou a ida do Diretor da CADE a Brasília para tratar dessa questão diretamente no MEC. Ao que se pode compreender, naquele momento, a motivação principal dessa investida seria expressar a inviabilidade da implantação da política, considerando a estrutura e organização da universidade. S-C4 relata:

*Foi feito um processo solicitando esta oferta, mas houve uma negativa destes departamentos. O coordenador foi até o MEC tentar vagas que foi negado e não haveria novas vagas. O conselho dado foi de que ‘sejamos criativos’. Em 2015 e 2016 foi bastante conturbado, porque não se sabia como organizar estes ‘conteúdos’.*

Desse momento inicial de interpretação, identifica-se, nos documentos e nas falas dos sujeitos-chave, a convicção de que, para *implementar* a Resolução CNE/CP n° 02/2015, seria necessário adequar os PPC dos cursos à nova carga horária e introduzir no currículo um conjunto de temáticas relacionadas a questões étnico-raciais, de gênero e geracionais. Em torno dessas questões, a nova Política foi traduzida nos documentos institucionais e nos PPC dos cursos, como veremos no próximo item. Esse primeiro fórum, realizado com a presença do

<sup>40</sup> Notícia. Disponível em: <https://www.ufsm.br/2015/12/02/forum-debate-resolucao-cne-02-2015-na-ufsm/>.

vice-reitor e do coordenador da CADE, foi de certa forma decisivo para o modo como seriam então atendidos os preceitos da Política.

No processo de atuação da política, líderes [...] às vezes tentarão conscientemente ‘chamar a atenção’ para a substância da política por meio da produção de materiais visuais e recursos que documentam/ilustram o que tem que ser feito, ou qual é a conduta desejável (BALL; MAGUIRE; BRAUM, 2016, p. 171).

Olhando para os movimentos e deslocamentos do grupo que mobilizava a interpretação da Política, percebi que a indicação de temáticas específicas que deveriam fazer parte do currículo dos cursos de licenciaturas parece ter se tornado central nas discussões sobre as diretrizes de 2015 na UFSM. Ademais, foi tal leitura preponderante na tradução da Política nos documentos institucionais, em detrimento de outras importantes questões dessa Resolução, como a construção da PI, a relação das licenciaturas com a Educação Básica, a formação inicial articulada à formação continuada e a docência como centralidade da formação nas licenciaturas. Ao entendimento de S-C4 e S-C5, a centralidade nas temáticas indicadas pela Política deu-se em decorrência da interpretação do § 2º do Artigo 13, que determina:

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, seus fundamentos e metodologias, *direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas* (BRASIL, 2015, n. p., grifo nosso).

Sobre a prioridade das temáticas na atuação da política na UFSM, S-C4 e S-C5 manifestaram-se, nessa ordem:

*A primeira tomada de decisão do coordenador da CADE foi constituir um grupo de trabalho que pudesse dar conta dessas temáticas, para mapear se elas poderiam ser dadas de forma transversal no currículo ou se tinha que ser de forma disciplinar. Quem vai falar das questões geracionais? Quem vai falar de gênero para as licenciaturas? Aí começou a guerra entre os departamentos, ninguém queria assumir pra si isso, mas era uma legislação e tinha que ser posta. Foi montado um GT com alguns professores para começar a discussão para ver como deveria ser feito [...]. Quando a nova coordenadora da CADE assumiu [...] foi ela que continuou com isso. Porque quando o coordenador da CADE ainda estava, as discussões eram muito difíceis... o começo é difícil, depende muito da interpretação de um e de outro, vai para o departamento X, pra outro não vai. Aí, precisa de vaga docente... fizemos um levantamento de quantas vagas eram necessárias. Foi passado para reitoria... mas, desde aquela época pra cá, eu acho que não teve mais concurso para novas vagas.*

*[...] nesse espaço de discussão com a Pró-Reitoria de Graduação o que mais sobrepesava em termos de necessidades dos cursos, de um modo geral, eram voltadas à questão dos temas chamados de transversais. Essa foi a grande cena da discussão da 02/2015 aqui na UFSM. Uma dificuldade muito grande dos cursos de algumas áreas de localizarem a possibilidade de trabalhar com esses temas no interior de seus currículos e mediante o corpo docente que possuíam. Naquele momento, os cursos pleiteavam novas vagas, havia todo um movimento da reitoria também de solicitar ao MEC novas vagas para professores, que fossem contratados pra trabalhar com esses temas. Tivemos uma negativa dessa solicitação e aí todo um processo de discussão de como é que isso iria se efetivar de fato, porque a UFSM é bastante antiga e ela é constituída por uma estrutura departamental e a estrutura departamental reúne os docentes por áreas de conhecimento e, pra atender determinadas demandas, só com negociação de novas vagas. Então acabou virando uma discussão política no interior dos nossos departamentos didáticos e a PROGRAD. Naquele momento eu estava na gestão, na frente desse processo. Esse era o grande ponto, o grande conflito da resolução.*

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 19) reconhecem que “[...] políticas ‘começam’ em pontos diferentes e têm diferentes trajetórias e expectativas de vida”. Na UFSM, as temáticas transversais do Artigo 13 da Resolução CNE/CP nº 02/2015, demandas já presentes em legislações anteriores, foram interpretadas como as principais dessas novas diretrizes, e, por isso, assumiram a centralidade do processo de tradução da Política no contexto institucional. A ausência de um espaço como o Fórum das Licenciaturas ou a Câmara das Licenciaturas para fazer o debate da política de formação de professores na UFSM foi uma das grandes dificuldades na atuação dessa Política no contexto institucional, como argumenta S-C4:

*Nós tínhamos a chamada Câmara das Licenciaturas. Quando eu cheguei, acompanhei algumas das últimas reuniões. Ela não conseguia se efetivar, porque o quórum era muito grande. Tinha mais de 100 participantes, porque envolvia as licenciaturas, os estudantes, a SMED, a CRE, era bem inviável. Nunca dava quórum nas reuniões. Deveria ser o lugar de discutir políticas para as licenciaturas com representantes da educação básica. Ela ainda existe no papel, está sendo reestruturada. O que aconteceu? Nós não tínhamos mais a Câmara das Licenciaturas, não tínhamos um Projeto Institucional. Como iríamos chamar essas pessoas para conversar? Foi tudo feito via convite, os representantes das licenciaturas: coordenadores, secretários e pessoas consideradas chave nos cursos, para que pudéssemos conversar a respeito de toda a diretriz. Foram pouquíssimos os encontros. Por quê? Porque não tínhamos uma política. Conversávamos, conversávamos, mas não tínhamos [definição] do que iria ser feito ou como iria ser feito. Aí, [...] assumiu a nova coordenadora da CADE e nós começamos a pensar, na verdade já havia essa necessidade de uma PI de formação docente. Começamos a pensar na criação de um Núcleo que fosse responsável por isso. Ter algumas pessoas para discutir formação inicial e continuada. Aí começa-se a pensar na PI. Fomos visitar a FURG, que já está à frente de nós, a UFPEL, a UFFS. Fomos pegando ideias de como fazer. Mas isso ficou também no papel. Enquanto isso, as licenciaturas implementando a 2015, implementando a carga horária, os conteúdos, procurando fazer aquilo que dava conta.*

Ao analisar o processo de interpretação da política da Resolução CNE/CP nº 02/2015 na UFSM, a partir das ferramentas analíticas de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 76), percebo que houve uma “filtragem e focalização seletiva” das lideranças que conduziram o processo de interpretação da Política, que não dialogaram diretamente com o contexto maior que deu origem à Política e com as principais demandas e discussões dessa Resolução, ou seja, a construção de uma PI, a formação para a docência, a articulação da formação inicial com a continuada, entre outros aspectos. A interpretação se deu em torno de duas questões, já presentes no contexto das licenciaturas locais, que foram as temáticas transversais e o aumento da carga horária dos cursos com a consequente necessidade de mais docentes. Portanto, a interpretação dialoga com “[...] as prioridades institucionais e possibilidades para as necessidades políticas [...] colocadas em contraposição ao que mais está em jogo, quais as consequências que poderiam resultar em agir ou não” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 68).

Também não identifiquei registros de um debate mais ampliado sobre essa Política na UFSM. O Fórum das Licenciaturas não foi chamado e a Câmara das Licenciaturas também não atuou no processo de interpretação dela, predominando os encaminhamentos dos aspectos mais técnicos daquela Resolução do CNE. A entrevistada S-C5 ressalta:

*E aí, pensando também assim, numa tentativa de trabalhar um pouco mais próximo com as licenciaturas, a gente tem aqui o que a gente chama de Câmara de Licenciaturas, mas ainda é um espaço que precisa ser revisto, renovado e está por ser reestruturado agora e precisa ser repensado enquanto gestão, mesmo pras licenciaturas, e, ao mesmo tempo, um trabalho mais localizado também em termos de gestão em prol do que a gente vem a chamar de formação continuada, no sentido de projetar essa relação entre o trabalho docente e as nossas metas do ensino.*

Na condição de gestores, parece-me que o grupo que esteve à frente da interpretação da Política tomou para si a tarefa de encontrar vias pelas quais fosse possível responder às exigências legais emanadas pela Resolução 02/2015. Notei resistências, seja pela não participação ou pela imobilidade frente às propostas de ação do grupo articulador, à configuração de um documento que deveria ser coletivo em sua construção, requerendo diálogo permanente, discussões com diferentes instâncias e sujeitos, dentre outras condições que configuram a coletividade. Ao dizer de S-C6, os encaminhamentos promovidos pela CADE não envolveram discussões com todos os centros, não houve muito diálogo, o próprio Centro de Educação não foi ouvido e tem pouca influência nas ações e decisões da PROGRAD/CADE:

*[Na nova composição da PROGRAD em 2018] vieram novamente pessoas que não estão articuladas com as licenciaturas e o Centro de Educação. Na verdade, nós não temos uma*

*representação. Nós temos na CAED [Coordenadoria de Ações Educacionais], que é a comissão de atendimento [...] a nossa interlocução sempre foi muito difícil. [...] a gente começou um diálogo, íamos até o reitor, eu não sei quantas vezes nós fomos, porque era presencial ainda – isso três anos e pouco pra cá. [Dizíamos ao reitor] ‘professor, nós precisamos retomar o Fórum das Licenciaturas! Precisamos, professor!’ [...] O Centro de Educação não tem vez, entende?! Então essa é uma dificuldade! Isso que nós melhoramos muito! [...].*

O processo de interpretação da Política na UFSM se mostra colado ao contexto que, como já mencionado, é determinante na forma como a política atua. Uma política e/ou documentos que a registrem não se encontram descolados de suas experiências, de sua organização, princípios e condições de existência. A estrutura de gestão, os compromissos políticos e as concepções presentes, quando essa política atuou na instituição, permitem-nos compreender o percurso, as opções feitas naquele momento e os modos de interpretação possíveis para aquele grupo, naquelas circunstâncias e lugar.

#### **5.4.3 A tradução da Política: o processo instituinte da política de formação de professores da UFSM**

Outro movimento feito pela UFSM, naquele âmbito, foi o exercício da tradução da Resolução CNE/CP nº 02/2015, compondo os documentos institucionais a partir de estudos, discussões e proposições feitas durante o momento inicial de interpretação dessa Política. Chamarei aqui, de forma genérica, de documentos institucionais, embora não tenha ocorrido um processo instituinte de política até o primeiro semestre de 2021, período em que desenvolvi esta pesquisa. Assim, é possível afirmar que, durante a vigência da Resolução (2015-2019), a instituição não avançou no processo de elaboração da sua PI. Embora tenha havido algumas manifestações nesse sentido, não houve um movimento político institucional com força suficiente para aglutinar as licenciaturas na construção de um projeto de formação de professores com identidade própria.

O processo de tradução da política na UFSM foi passível de análise com o apoio de um conjunto de documentos institucionais, notícias (Apêndice D) e de entrevistas com sujeitos-chave participantes desta pesquisa. Entendendo a tradução como o momento de colocar a Política nos documentos institucionais, fiz o movimento de investigação acompanhando, por meio dos materiais de pesquisa, o processo de elaboração dos textos e como estes poderiam se tornar ação no contexto singular da UFSM. Referenciado na teoria da atuação de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 69), a tradução da política é vista como aquele momento intermediário entre

a política e a prática, “[...] um processo interativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação”. Nesse momento da pesquisa, investiguei a forma singular como essa Política foi traduzida nos documentos da UFSM.

Como vimos no item anterior, já no primeiro encontro realizado pela PROGRAD/CADE, no dia 30 de novembro de 2015, chamado de Fórum de debate da Resolução CNE/CP nº 02/2015<sup>41</sup>, houve uma decisão sobre como essa política iria atuar no contexto da UFSM. Com a participação dos coordenadores dos cursos de licenciaturas e respectivos secretários, decidiu-se que todos os cursos que não tinham 3200 horas no seu PPC deveriam se adequar a essa carga horária. Para orientar essa alteração, e a inclusão de temáticas específicas no currículo, constituiu-se uma comissão, que investiu esforços no trato dessas questões, como foco e exigência principal para aquele momento. S-C4 acompanhou esse movimento e assim o descreveu:

*O coordenador da CADE chamou os professores que trabalhavam com essas temáticas e chamou também os departamentos das humanas para ver a possibilidade de elaborar e ofertar uma disciplina com essas temáticas. Esses departamentos não aceitaram sem a contrapartida de carga horária docente, para não sobrecarregar esses departamentos. Foi feito um processo solicitando essa oferta, mas houve uma negativa desses departamentos.*

É possível identificar que o problema maior se localizava na equação – aumento da carga horária do curso somado à inclusão de CCR de temáticas específicas versus carga horária docente – dificuldade expressa também pela entrevistada S-C6, ao apontar o descompasso entre o aumento da oferta de CCR e um quadro de professores muito reduzido naquela unidade acadêmica:

*[...] eles queriam que a gente oferecesse... só que o que acontece, nós também temos as especificidades. Queriam que oferecesse junto com as disciplinas, as propostas para o curso de Pedagogia, por exemplo, o curso de Educação Especial, cursos do Centro [de Educação]. Só que eu não posso também oferecer, há uma diferença, pelo menos foi o que nós entendemos naquela época [...], entre trabalhar as relações étnico-raciais com o curso de Pedagogia e trabalhar com uma licenciatura que vai trabalhar com Ensino Médio, com os Anos Finais do Ensino Fundamental. Então era um pouco esse o nosso argumento.*

A entrevistada S-C5 relata a existência de “insegurança” e de “resistência” dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) de inserir esses conteúdos no currículo e não dar conta deles.

<sup>41</sup> Disponível em: <https://www.ufsm.br/2015/12/02/forum-debate-resolucao-cne-02-2015-na-ufsm/>.

Segundo ela, em 2018 já havia uma comissão de especialistas atuante nas unidades de ensino com cursos de licenciatura:

*[...] esse grupo então foi incumbido a pensar alguma solução pra esses cursos dessas áreas mais duras, porque a discussão tinha chegado a tal ponto na instituição que a reforma curricular de certos cursos estava condicionada a uma resolução sobre esses temas. Então a gente não conseguia vencer essa discussão. [...] acabei assumindo a gestão desse processo. O que se decidiu ali, com aqueles professores, foi que o melhor pra trabalhar em relação a esses temas seria a composição de disciplinas obrigatórias de fato. Se os temas fossem trabalhados na transversalidade eles, como professores especialistas, talvez não conseguissem colaborar com os cursos, porque na verdade eles estavam ali também numa posição de assumir o compromisso com o desenvolvimento de tais temas nos cursos e de achar a melhor maneira de executar esse auxílio de fato. [...] a gente pensou em disciplinas que seriam obrigatórias porque apareceriam no currículo, não seriam disciplinas complementares. Foi um entendimento da Coordenadoria de que esses temas deveriam ser componentes obrigatórios e não componentes de um núcleo flexível, porque o núcleo flexível daria essa margem pra que os cursos não trabalhassem a questão da transversalidade. Onde ela pode ser trabalhada pelos cursos, ela foi trabalhada. A gente tem vários currículos onde os temas são de fato transversais. Mas nesses outros, onde não se venceu a discussão da formação docente, da vaga [docente], acabou sendo inserida então a TRV-01 e a TRV-02 [Tópicos Transversais 01 e 02], que foram os nomes dados. As unidades curriculares atendem exatamente àquele artigo da Resolução, aquilo que se elenca ali, e o trabalho então é todo voltado pra discussão daquelas temáticas no contexto educacional.*

Com a compreensão de que, para atender a Resolução CNE/CP nº 02 de 2015, era necessário incluir esses temas transversais em todos os currículos das licenciaturas, a proposta construída pela PROGRAD/CADE, a partir de uma *Comissão de Especialistas* em diálogo com as coordenações dos cursos, foi de instituir dois componentes curriculares que tratassem exclusivamente dessas temáticas. Essa decisão foi expressa na Instrução Normativa UFSM/PROGRAD nº 01/2019 e atualizada pela Instrução Normativa UFSM/PROGRAD nº 01/2020, que definiu, no seu Artigo 1º:

As disciplinas Tópicos Transversais para a Formação Docente I e Tópicos Transversais para a Formação Docente II serão inseridas nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, com vistas ao desenvolvimento de um processo de formação de professores articulado ao contexto educacional brasileiro e baseado em princípios de equidade e justiça social, de respeito e valorização da diversidade (UFSM, 2020, n. p.).

A Instrução Normativa estabeleceu que essas duas disciplinas contemplariam as temáticas: política de educação ambiental; direitos humanos; diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional; e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Ficou também definido que os cursos que já

contemplavam essas temáticas em seus currículos não seriam obrigados a inserir esses dois componentes curriculares e que a responsabilidade pela elaboração e revisão dessas disciplinas ficaria a cargo de uma comissão multidisciplinar constituída pela PROGRAD, com a participação de professores das unidades acadêmicas com cursos de licenciatura (UFSM, 2020).

Como nenhum departamento aceitou assumir o encargo da oferta desses componentes curriculares, a PROGRAD inovou – porque não havia essa prática até então – e decidiu alocar essas duas disciplinas na própria PROGRAD. O § 1º do Artigo 4º da Instrução Normativa estabeleceu que “[...] a PROGRAD operacionalizará a oferta por meio de edital semestral e definirá dia e horário em conjunto com os coordenadores dos Cursos em que a disciplina consta como obrigatória na matriz curricular” (UFSM, 2020, n. p.). A esse respeito, S-C5 afirmou:

*Porque a gente não conseguiu alocar num departamento específico que assumisse esse encargo, porque essa comissão era multidisciplinar, eram professores de vários departamentos. A gente situou isso na PROGRAD e trabalhou com a ideia de um edital docente a cada oferta, pra que pudesse ter uma rotatividade entre esses professores da comissão multidisciplinar e outros que pudessem vir agregar e colaborar. Tem dado certo. [...] na verdade, fica uma grande disciplina que acaba reunindo os cursos de licenciatura. A gente trabalhou com esse formato porque sempre temos adesão ao edital, mas não o suficiente pra abrir várias turmas. Temos turmas grandes porque acaba chamando alunos inclusive de bacharelados, pelo teor da discussão, a gurizada gosta bastante, os professores sempre saem bem satisfeitos por toda discussão que se coloca ali. [...] hoje a gente tem em torno de 6 ou 7 cursos com essa disciplina como obrigatória e os demais, então os temas são trabalhados transversalmente porque tem no bojo do trabalho dos seus professores a possibilidade de desenvolver as temáticas.*

A solução encontrada não dialoga com o espírito da Resolução CNE/CP nº 02/2015, que propõe a construção de um projeto institucional de formação de professores para articular internamente as licenciaturas e a formação inicial com a formação continuada. Com exceção das temáticas transversais para alguns cursos, na UFSM não foi produzido um documento institucional assumindo os princípios e diretrizes da Resolução CNE/CP nº 02/2015 para orientar a reformulação dos PPC dos cursos. Sobre as orientações aos cursos para atender essa Resolução, S-C5 disse:

*[...] não houve, até hoje, uma orientação específica que, por exemplo, seja documentada, no sentido de que nós tenhamos conseguido fazer. Uma coisa que até era prevista na [Resolução] 02/2015, que seria uma política pra orientar as diretrizes de ensino das licenciaturas. A UFSM não venceu essa etapa. Então a gente não tem um documento norteador, por exemplo, de como que a aquela resolução poderia ingressar nos currículos, isso ficou na autonomia dos projetos pedagógicos e a coordenadoria fez o seu papel de apenas orientação e ao mesmo tempo de revisão pra melhor orientação dos cursos em relação ao pleno atendimento da diretriz.*



Perguntei a S-C5 se, mesmo sem uma PI, as diretrizes dessa política foram traduzidas nos PPC dos cursos. Ela considerou que as diretrizes da Resolução CNE/CP nº 02/2015 tiveram uma repercussão bastante positiva na organização curricular dos cursos de licenciatura e disse:

*Eu acho que de forma geral ela redesenhou o perfil dos cursos de licenciatura. Essa é a leitura que eu faço de uma maneira mais ampla [...], porque a gente tem muitos cursos com uma relação historicamente constituída com o bacharelado, e essa resolução trouxe a possibilidade dos cursos se redesenharem, se repensarem enquanto licenciatura de fato e de direito. [...] tudo que eu pude acompanhar foi nesse sentido de um redesenho das próprias práticas, das possibilidades de aproximação com a escola, na função da didática, dos estágios. Acho que de fato – assim pra resumir pra ti – é uma questão de perfil de licenciatura mesmo, que ficou de mais importante. [...] A gente tem um trabalho hoje muito mais claro e muito mais bem desenhado com as licenciaturas do que os currículos nas versões anteriores.*

Não fazia parte dos objetivos desta pesquisa analisar os PPC dos cursos, mas os documentos institucionais que orientaram as reformulações curriculares. Porém, como a UFSM não traduziu a política da Resolução CNRE/CP nº 02/2015 numa PI de formação de professores até a conclusão desta pesquisa, para verificar até que ponto a Política havia sido traduzida nos PPC, analisei os itens iniciais dos PPC, aqueles em que os cursos fazem a apresentação, justificativa e perfil do egresso, para ver como a Política se refletiu nos cursos. Encontrei poucos registros de alterações significativas além das disciplinas TRV 01 e TRV 02, obrigatórias para alguns cursos. Com a revogação dessa Resolução em 2019, muitos cursos ainda não concluíram a reformulação ou estão se adequando às novas diretrizes da Resolução CNE/CP nº 02/2019. Em pelo menos dois cursos, Pedagogia e História, essas diretrizes tiveram uma atuação bastante significativa, conforme registros do novo PPC.

No PPC do curso de Pedagogia, o item Apresentação (UFSM, 2019c) relata que houve grande mobilização no Centro de Educação para a reformulação curricular do curso: que o NDE organizou questionário online, tanto para discentes quanto para docentes; fizeram-se reuniões com os discentes para apresentar as diretrizes; reuniões mensais com os docentes dos cursos e com os colegiados dos departamentos que analisaram as propostas e as incorporaram na organização curricular. No item Justificativa, afirma-se que:

[...] este Projeto apresenta uma matriz reformulada e embasada especialmente nas normativas supracitadas, redimensionando aspectos da formação inicial de professores com questões relativas à prática como componente curricular, aos estágios supervisionados e à inclusão de temas transversais, entre outras questões. Essas alterações provocaram mudanças significativas na organização da matriz curricular do curso de Pedagogia Diurno. Entende-se que este Projeto justifica-se para além de adaptações de componentes curriculares e suas cargas horárias distribuídas em

disciplinas. Nesse projeto, há uma reformulação mais abrangente da matriz curricular e implicará em alterações nas práticas formativas (UFSM, 2019c, n. p.).

O item Perfil Profissional também dialoga com as diretrizes da Resolução CNE/CP nº 02/2015, quando expressa que o projeto pedagógico “[...] tem como base de formação a docência, [e] precisará desenvolver saberes que incluam conhecimentos teóricos e práticos no campo da educação e dos conhecimentos que irão mediar sua atividade nas instituições escolares e não-escolares” (UFSM, 2019c, n. p.).

Em busca de mais documentos-referência para ampliar o leque de informações, encontrei, na pesquisa de doutorado de Silva (2017), um estudo dos PPC dos cursos de licenciatura da UFSM. Nesse trabalho, a autora analisou os 12 itens que compõem as estruturas dos PPC dos cursos de graduação dessa universidade. Constatou-se que os cursos de licenciatura “[...] possuem currículos bastante voltados para as áreas específicas e, em muitos momentos, deixam a formação de professores em segundo plano” (SILVA, 2017, p. 288). De acordo com a pesquisadora, apenas cinco dos 22 cursos investigados haviam destinado, no mínimo, um quinto da carga horária do curso para a formação pedagógica já prevista na Resolução CNE/CP nº 02/2002. “Na grande maioria dos cursos de licenciatura da UFSM as áreas específicas estão sobrepondo-se às pedagógicas, em alguns deles, indo além, temos bacharelados que levam o nome de licenciaturas [...]” (SILVA, 2017, p. 289). No final da pesquisa ela problematiza:

Esta é a opção atual da UFSM em relação à formação de professores? Acreditamos que sim, uma instituição que se sustenta pelo renome, não dá a devida atenção para a formação de professores e descumpra a legislação básica instituída em 2002, estando ainda mais distante das novas diretrizes publicadas em 2015. Os currículos de alguns cursos não são revistos desde 2003, não há formalmente – previstas nos PPCs – discussões sobre diversidade e inclusão, TICs, interdisciplinaridade e tantos outros desafios contemporâneos que envolvem a educação e necessitam compor a formação de professores na atualidade. Isso pode, em certo aspecto, ser fruto da falta de um espaço para diálogo e reflexão sobre o futuro da educação básica no país e os desafios de ser professor, bem como para análise e adequação dos cursos a legislação vigente e as novas demandas da sociedade, este espaço poderia ser retomado através da Câmara das Licenciaturas que atualmente está desativada, segundo TAE/CADE/UFSM, – por falta de quórum. Ou por uma política de gestão que não considera a docência com o mesmo valor que a pesquisa, por exemplo, em relação ao tripé da universidade (SILVA, 2017, p. 289).

A pesquisa de Silva (2017) corrobora tanto as análises que me foram possíveis empreender, a partir dos dados coletados, como relatos e reflexões apresentadas nas entrevistas com os sujeitos-chave da pesquisa. A dificuldade em dialogar com as Diretrizes da Resolução CNE/CP nº 02/2015, para interpretá-la e traduzi-la num documento institucional ou nos PPC,

parece estar diretamente relacionada à fragmentação da gestão dos cursos de licenciatura, que estão, na maioria dos casos, submissos à estrutura dos bacharelados, cujo foco é na formação específica da área. A formação para a docência da educação básica, um elemento central das DCN de 2015 do CNE e da luta histórica do Movimento dos Educadores, tende sempre a ficar em segundo plano. No curso da pesquisa, a ausência de um fórum específico, que articulasse e unificasse o debate sobre a formação de professores, demonstrou ser um dos grandes limites das licenciaturas da UFSM.

#### **5.4.4 A Política Institucional – a estratégia da política**

Devido à fragmentação da estrutura de gestão da UFSM, dividida em centros e departamentos, e a ausência de uma unidade que articule as licenciaturas – a Câmara das Licenciaturas não se reúne desde 2012 –, não foi uma tarefa fácil encontrar os registros da atuação da Política na UFSM. Na CADE, diretoria que conduziu o processo de interpretação e tradução da Política, há poucos registros. O *site* da universidade também apresenta poucos registros das atividades de gestão, tanto da PROGRAD quanto dos centros e departamentos. Mesmo realizando visita presencial à CADE para buscar documentos, os registros ou vestígios desse processo de atuação da política são muito escassos.

A forma como a política da Resolução CNE/CP nº 02/2015 atuou no contexto da UFSM foi profundamente influenciada pela estrutura, valores e interesses que circundam o espaço de formação de professores dessa instituição. O fato de não se encontrar, no período de atuação da Política na UFSM, registros de que a construção da PI de formação de professores fosse uma prioridade ou uma necessidade, é revelador de que a estrutura departamental, que abriga os cursos de licenciaturas e acomoda os interesses e concepções no interior dessas unidades acadêmicas, dificulta um debate mais aberto e integrado entre os departamentos e cursos de licenciatura. Nesse cenário, a perspectiva de uma PI para integrar e articular a formação de professores na UFSM não entrou no palco, diferentemente da atuação da Política nas demais instituições investigadas.

Mesmo que essa Política não tenha atuado com a intensidade esperada por seus formuladores para mobilizar o conjunto dos sujeitos envolvidos com a formação de professores à construção de uma política institucional de formação de professores, a atuação dela foi significativa naquele contexto e produziu mudanças importantes. Além das mudanças pontuais nos PPC dos cursos, houve a reestruturação da PROGRAD, em parte influenciada pela política, com a reconfiguração e retomada da Câmara das Licenciaturas. Sobre essas mudanças, S-C5 pontuou:

*Pensando numa tentativa de trabalhar um pouco mais próximo das licenciaturas, temos aqui o que chamamos de Câmara de Licenciaturas, mas ainda é um espaço que precisa ser revisto, renovado e está por ser reestruturado agora. Precisa ser repensado enquanto gestão mesmo para as licenciaturas e, ao mesmo tempo, um trabalho mais localizado também em termos de gestão em prol do que a gente vem a chamar de formação continuada, no sentido de projetar essa relação entre o trabalho docente e as nossas metas do ensino. Então, a PROGRAD se reestruturou inteira, dentro dos seus núcleos acabou agregando novos núcleos de trabalho.*

A entrevistada S-C6 afirmou que a recente tentativa de retomar o funcionamento da Câmara das Licenciaturas é, em grande parte, resultado de discussões e pressões externas à universidade, vindas principalmente do Colegiado de Pró-Reitores de Graduação (COGRAD) e do Fórum de Diretores de Faculdades de Educação, Centros de Educação ou equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUNDIR), espaços nos quais as mobilizações pela manutenção da Resolução CNE/CP nº 02/2015 e revogação da Resolução CNE/CP nº 02/2019 são intensas.

*[...] [recentemente] o professor Jerônimo [Pró-Reitor de Graduação] levou pra reunião do colegiado de coordenadores de curso de licenciatura e bacharelado uma minuta para reativar o Fórum das Licenciaturas [provavelmente Câmara das Licenciaturas]. [...] agora eles estão tentando retomar. [...] Aruna [vice-diretora do CE] conversou com o professor Jerônimo e me relatou que isso é muito em função da articulação com a COGRAD e, também, essa nossa mobilização a partir do FORUNDIR, de nós fazermos essa cobrança, então é mais por isso que ele talvez tenha se proposto a retomar essa questão.*

O Relatório de Gestão do Centro de Educação (UFSM/CE, 2021) também faz referência à atuação estratégica da política da Resolução CNE/CP nº 02/2015. Essa política, ali, atua em sintonia com o movimento nacional, como uma trincheira no interior dessa unidade acadêmica para não padronizar o currículo de formação de professores, nos moldes das habilidades e competências da BNCC impostos pelas novas diretrizes da Resolução CNE/CP nº 02/2019.

Sobretudo, organizamos oportunidades de reflexões sobre o movimento nacional de resistência as exigências de adequação dos cursos de licenciatura e, em especial, dos cursos de Pedagogia, a Resolução 02/2019. Alguns cursos do Centro de Educação (Pedagogia Diurno, Pedagogia Noturno e a Educação Especial Diurno) já reformularam seus cursos conforme a Resolução 02/2015, os demais ainda precisam se reorganizarem. A partir de um movimento de luta do FORUMDIR, ANFOPE, Movimento Nacional de Pedagogia, COGRAD e das Instituições Públicas, em que se buscava maior autonomia e amplo debate sobre o tema, foi concedido a ampliação do prazo para mais um ano no que tange as readequações. O que de fato não desvincula nossa comunidade do movimento reflexivo sobre os retrocessos de um documento legal que, em plena pandemia, insurge com mudanças nas matrizes curriculares que não estão em acordo com as discussões e avanços nacionais voltados a formação de professores (UFSM, 2021, n. p.).

Em função, portanto, da estrutura de gestão fragmentada dos cursos de licenciatura, da ausência de um fórum ou órgão colegiado atuante nas licenciaturas, a atuação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 na UFSM foi frágil e fragmentada. Também não identifiquei uma resistência articulada à Resolução CNE/CP nº 02/2019, considerada um retrocesso por movimentos de educadores, como a ANFOPE, o FORUMDIR e entidades nacionais vinculadas à pesquisa, como a ANPED. Interrogada sobre como repercutiu a aprovação das novas diretrizes para a formação de professores da BNC-formação, S-C5 disse-me o seguinte:

*Olha, a gente está brigando até hoje! Primeiro, porque nem todos os cursos venceram a reformulação curricular por problemas internos, não foi uma dificuldade com a resolução em si, uma dificuldade de articulação do próprio NDE. Temos alguns cursos correndo atrás da máquina. Mas, politicamente foi um baque, porque a gente tem toda uma direção de trabalho em relação a 2015 e de repente essa orientação vem do dia pra noite trazendo todo um perfil de formação diferenciado, que propõe um novo redesenho, uma nova orientação, uma nova perspectiva de formação docente. Quando essa resolução saiu em 2019, a CADE, até o início de 2020, desenvolveu um estudo bem detalhado da Resolução pra começar um trabalho de orientação aos cursos. [...] tínhamos que devolver esse trabalho e o que se fez foi elencar alguns pontos que entendemos que não estavam claros, porque a gente tinha uma discussão muito grande, por exemplo com a [Resolução de] 2015, com relação ao programa, ao PEG [Programa Especial de Graduação de Formação de Professores(as) para a Educação Profissional] [...] tinha toda uma discussão dentro da [Resolução de] 2015 sobre a leitura de área e foi um desses que não venceu a discussão.*

Salvo discussões realizadas em alguns cursos e departamentos, como o registrado acima no Centro de Educação, a aprovação da Resolução CNE/CP nº 02 de 2019 não suscitou nenhum movimento de discussão e resistência por parte da PROGRAD/CADE. Da mesma forma que ocorreu com a Resolução anterior, a Coordenadoria interpretou a nova política da forma mais legalista e formal, procurando entender o que a nova política propunha e assim passar as orientações para os cursos. Esse processo foi assim descrito por S-C5:

*Tivemos algumas orientações do nosso Procurador Institucional em relação a isso, porque ele também participou de algumas discussões junto a setores do MEC sobre esses cursos, os cursos PEG. Acabamos fazendo duas ações até meados de maio, junho de 2020. Uma é um ofício ao MEC solicitando esclarecimentos em relação a pontos que a gente achou dúvida, enfim, que não estavam exatamente claros na resolução e solicitando um posicionamento em relação aos cursos de Pedagogia que, pela orientação, eles voltariam a uma formação anterior. Não tivemos resposta disso até hoje. E a segunda foi elaborar um documento, uma orientação para os cursos de licenciatura, de modo geral, historicizando a BNCC e dando algumas orientações gerais para os Núcleos Docentes Estruturantes em relação àqueles grupos, àquelas cargas horárias da 02/2019. Mas, o impacto disso foi praticamente nenhum, porque em março a gente teve a implantação do REDE [Regime de Exercícios Domiciliares Especiais]. [...] Agora elas estão sendo retomadas e a gente está conseguindo orientar e*

*acomodar um pouco melhor os cursos em relação aos estágios, principalmente os estágios das licenciaturas. A gente está retomando essa discussão com os cursos, porque os NDE voltaram a trabalhar e a gente tem a proposta de conversar, de fazer uma conversa conjunta com os cursos sobre a 02/2019. Temos o entendimento de que não é uma política adequada para os nossos professores, mas também assumimos, enquanto Pró-Reitoria, que não pudemos dizer simplesmente que não façam. A gente tem trabalho junto com os fóruns de Pró-Reitores de Graduação, no sentido de tentar dialogar com o MEC e de tentar prorrogar, em alguns casos também se fala do próprio pedido de revogação dessa resolução. Mas a gente não tem visto nada nesse sentido, não tem recebido nada de retorno. Os cursos estão começando a pensar nisso agora e a gente está se organizando pra colocar essa discussão em pauta, mas com todos os cursos. Alguns já estão trabalhando, porque eles precisam recuperar o tempo perdido, porque não reformularam sequer em relação a 2015, e os outros estão trabalhando também motivados pelo prazo da extensão. [...] e a implantação dessa diretriz, mas assim, não houve ainda nenhuma reunião conjunta dos cursos de licenciatura com a Pró-Reitoria no sentido de conversar de fato sobre essa política.*

Tal processo foi influenciado pela paralisação das atividades presenciais no período de pandemia. Em função disso, a forma como a BNC-Formação irá atuar ainda depende dos próximos movimentos das licenciaturas, que poderão ser fortemente influenciados por duas ações recentes da PROGRAD, manifestadas publicamente pelo Pró-Reitor de Graduação<sup>42</sup>: o encaminhamento ao Conselho Universitário da proposição de uma nova regulamentação de funcionamento da Câmara das Licenciaturas e de uma política institucional de formação de professores. Mas há, também, movimentos dos cursos e unidades acadêmicas, como manifesto pelo Centro de Educação, no discurso de encerramento da sua gestão nessa unidade:

Falando em resistência, fomos junto ao FORUMDIR, ao Movimento Nacional em defesa do curso de Pedagogia e à ANFOPE, ao Gabinete do reitor e à PROGRAD para que fosse restabelecido o Fórum das Licenciaturas em nossa instituição. Apostamos em um espaço político-pedagógico de implementação da gestão das licenciaturas entre as e os dirigentes de nossa Instituição (UFSM, 2021, n. p.).

Diante de todos esses elementos, concluo que, apesar de a Resolução CNE/CP nº 02/2015 não ter atuado de forma intensa e articulada no âmbito da UFSM, ela continua influenciando os movimentos internos das licenciaturas. Ela demanda um espaço de gestão que articule as licenciaturas; uma política institucional que dê identidade à formação de professores da instituição e uma articulação com os movimentos nacionais que defendem a formação de professores na perspectiva daquela Resolução, que tem na formação para a docência a centralidade de sua proposta curricular.

<sup>42</sup> Manifestação do Pró-reitor no *III Seminário BNC-Formação: Formação de Professores em debate no Sul*, promovido pela COORLICEN/UFRGS em 08/10/2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Q9j4cbXLEjg&ab\\_channel=CoordenadoriaLicenciaturasUFRGS](https://www.youtube.com/watch?v=Q9j4cbXLEjg&ab_channel=CoordenadoriaLicenciaturasUFRGS).

## 5.5 O PROCESSO INSTITUINTE DA POLÍTICA NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS

Reconhecida como uma das melhores universidades do Brasil, a UFRGS compõe mais um objeto desta pesquisa. Instituição com atuação em todas as áreas do conhecimento, tanto na graduação quanto na pós-graduação, é referência na formação de professores e exerce grande influência na pesquisa e elaboração de políticas educacionais no País. Pioneira, desde 1990, no movimento de construção e reconstrução da Política Institucional de formação de professores. A importância da UFRGS no contexto nacional pode ser avaliada pela abrangência de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, pela numerosa comunidade acadêmica, pelos expressivos investimentos envolvidos e os indicadores de qualidade dessa instituição.

Sua trajetória na educação superior remonta ao século XIX. Porém, em 1934, com o Decreto 5.758 do então interventor federal Flores da Cunha, foi criada a Universidade de Porto Alegre, a primeira instituição de nível superior no RS vinculada, inicialmente, à Escola de Engenharia. Na década seguinte, em 1947, passou a ser denominada Universidade do Rio Grande do Sul e passou à responsabilidade do estado. Em 1950, ela foi federalizada e incorporada ao Sistema de Ensino Superior Federal. Nos anos seguintes teve uma grande expansão física, com a criação da sede de diversas faculdades, a elaboração do plano-piloto para os *campi* e a construção do prédio da Reitoria (UFRGS, 2022)<sup>43</sup>.

O período de 1952 a 1964 foi de expansão física. Nesse período, várias faculdades ganharam suas próprias sedes; foi construído o prédio da Reitoria (1957); e foram elaborados os projetos para os campi, como o 'Plano piloto da cidade universitária de Porto Alegre', no Vale da Agronomia. Houve também a criação de muitos cursos e reestruturação de outros; a Faculdade de Filosofia ganhou o Colégio de Aplicação. Houve ainda uma importante mudança de paradigma, pois a Universidade deixou de ser um estabelecimento tradicional, voltado ao ensino, para dedicar-se também à produção de conhecimento como um dos objetivos da formação acadêmica (UFRGS, 2016a, n. p.).

Entre os anos 1964 a 1985, houve forte controle e repressão do Regime Militar ao meio universitário. Com o Ato Institucional nº 5 (AI-5), os militares limitaram liberdades individuais e a sistemática repressão fez com que a UFRGS perdesse muitos de seus docentes, que foram aposentados compulsoriamente ou demitidos, principalmente na Faculdade de Filosofia, onde a organização e a resistência à ditadura foram mais fortes.

---

<sup>43</sup> Histórico disponível na página oficial da UFRGS: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/historico>.

A partir da promulgação da Constituição de 1988, que marcou uma nova fase para a democracia brasileira, houve um fortalecimento da democracia interna da universidade e uma atualização de sua missão, expressa no Artigo 2º do novo Estatuto, aprovado em 1994:

A UFRGS, como Universidade Pública, é expressão da sociedade democrática e pluricultural, inspirada nos ideais de liberdade, de respeito pela diferença, e de solidariedade, constituindo-se em instância necessária de consciência crítica, na qual a coletividade possa repensar suas formas de vida e suas organizações sociais, econômicas e políticas (UFRGS, 1994, n. p.).

Um novo impulso para expansão da UFRGS ocorreu, a partir de 2007, com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), cujo objetivo era impulsionar financeiramente o crescimento da educação superior pública por meio da expansão física, acadêmica e pedagógica das estruturas das instituições federais. Nesse período, a UFRGS criou cursos, abriu novas vagas para o ingresso e ampliou a pós-graduação com elevação do número de estudantes no mestrado e doutorado. Em 2007, a UFRGS criou o Programa de Ações Afirmativas, que possibilitou o ingresso de estudantes por reserva de vagas, como estudantes de escola pública, pretos, pardos e indígenas (UFRGS, 2016a).

A formação de professores é uma das marcas da UFRGS e tem uma longa trajetória na instituição. Já em 1936, na então Universidade de Porto Alegre, foi criada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que formava professores. Essa Faculdade oferecia os cursos de Matemática, Ciências Físicas, Ciências Químicas, História Natural, Filosofia, Filologia, Educação, Geografia e História. Em 1943<sup>44</sup>, ela passou a ser denominada Faculdade de Filosofia. Em 1970, com a reforma universitária, Lei nº 5540/1969, foi instituída a Faculdade de Educação (FACED).

De acordo com Bordas e Andreola (2010), a formação docente na UFRGS, no período que segue até 1970, era integrada ao Departamento de Educação, vinculado então ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. No referido Departamento, encontravam-se todos os cursos de licenciatura, com duração de um ano para a formação pedagógica. Ligado ao Departamento de Educação, encontrava-se também o Colégio de Aplicação.

Merion – A Faculdade de Educação foi criada em 1970, num modelo que não teve nada a ver com a história anterior, sendo uma aplicação da Reforma Universitária de 1968, feita sob o Regime Militar. Tratou-se de uma criação que não era esperada naquele momento, uma reforma já pronta, no clima autoritário do Regime Militar. A Faculdade não existia. Existia o Departamento de Educação, ligado ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, que concentrava todos os cursos da área, desde os

---

<sup>44</sup> Disponível em: <https://www.ufrgs.br/faced/historico/>.



curso das áreas exatas de Física, Química e Matemática, como também a História, todos os cursos, enfim, que tinham licenciaturas. Era um regime diferente. O Departamento de Educação recebia esses alunos, para um ano de formação pedagógica, que passou a ser, a partir de 1970, na Faculdade de Educação (BORDAS; ANDREOLA, 2010, p. 300).

Na década de 1990, as licenciaturas da UFRGS, articuladas pelo Programa das Licenciaturas (PROLICEN) da SESU/MEC, que apoiava projetos de melhoria da formação de professores, construíram uma maior proximidade e articulação entre esses cursos, o que levou a Pró-Reitoria de Graduação a constituir, em 1994, o Fórum das Licenciaturas (FORUMLIC), que reunia as unidades que ofertavam cursos de licenciatura, a Faculdade de Educação, estudantes desses cursos e escolas da rede pública do Rio Grande do Sul. O Fórum tinha por objetivo:

[...] contribuir para a construção de uma política que redimensionasse o ensino de graduação da UFRGS no âmbito de suas licenciaturas. O FORUMLIC caracterizou-se por promover integração capaz de gerar princípios comuns para novas propostas de formação de professores, consubstanciadas no resgate da prática dialógica. Espaço de reflexão e de ação entre as diferentes áreas do conhecimento, com vistas a oportunizar a explicitação e a discussão de políticas de formação de professores, o Fórum contribuiu para o desenvolvimento de projetos e de pesquisas nos diferentes cursos de licenciatura da UFRGS (UFRGS, 2021a, slide 4).

O FORUMLIC se constituiu num espaço de reflexão e de integração das licenciaturas, buscando construir princípios comuns para a formação de professores a partir de práticas dialógicas. O fórum foi responsável pelo desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão envolvendo os diferentes cursos de licenciatura da UFRGS. Nos seis anos de existência, o Fórum articulou uma série de ações para construir a docência em diálogo permanente com as diferentes esferas governamentais e instituições da educação básica. Conforme Ogiba *et al.* (1997), o FORUMLIC buscou, desde o início, identificar e apoiar novas práticas curriculares para a formação de professores. Elegeram-se quatro grandes eixos de atuação: educação, sociedade e o profissional professor; o ensino e a especificidade do conhecimento; a articulação entre ensino fundamental, médio e superior e a transposição didática; além da dimensão institucional e organizacional das licenciaturas.

Para dar respostas a essas temáticas, Ogiba *et al.* (1997) relatam que, na primeira fase de funcionamento do Fórum em 1994, foi organizado o projeto *Compromisso social da universidade com a formação de professores* para articular a universidade com os sistemas de ensino, com a sociedade civil e com outras universidades. Na segunda fase, em 1995, desenvolveu-se um conjunto de ações que resultou num novo projeto, denominado *Ações de articulação universidade e escolas de 1º e 2º Graus: a construção da docência*, realizado via

projetos experimentais e encontros de discussão e reflexão. A terceira fase iniciou-se também em 1995. Era um momento de grande entusiasmo pelos resultados alcançados até aquele momento, mas, também, de preocupação com a continuidade das ações, porque tinham a compreensão de que ainda havia um caminho a percorrer para alcançar os objetivos do Fórum, principalmente o aprofundamento de estudos e reflexões sobre o quarto eixo orientador: “A dimensão institucional-organizacional das licenciaturas na UFRGS” (OGIBA *et al.*, 1997, p. 21-22), que traduziria a nova concepção de formação de professores buscada pelo movimento.

Para dar continuidade à última etapa, justamente quando havia cessado o financiamento do MEC via programa PROLICEN, o FORUMLIC mobilizou-se para buscar novo financiamento. Um novo projeto foi apresentado, na Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), do Ministério de Ciências e Tecnologia. O projeto tinha como objeto uma pesquisa denominada *Novas políticas e novas práticas curriculares em formação de professores e professoras: por um duplo movimento das licenciaturas da UFRGS*<sup>45</sup>. Objetivava-se produzir conhecimentos sobre os elementos epistemológicos, políticos e administrativos que caracterizam a dimensão institucional/organizacional das licenciaturas, com o propósito de subsidiar uma política inovadora de formação de professores na UFRGS e fortalecer e ampliar a inserção da universidade na educação básica. Essa pesquisa marcou a última fase de estudos e debates do Fórum e sinalizou para formas inovadoras de pensar a formação de professores na UFRGS (OGIBA *et al.*, 1997).

Como se vê, ao longo da década de 1990 a UFRGS já discutia, no âmbito das licenciaturas, princípios e diretrizes comuns para a formação de professores e maneiras de aproximar-se da realidade das escolas da educação básica. Esse movimento foi tão significativo no interior da universidade que extrapolou o âmbito das licenciaturas e, juntamente com outros movimentos que vinham ocorrendo no contexto de aprovação da nova LDB em 1996, levou o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) a aprovar a Resolução nº32/98, estabelecendo diretrizes curriculares para todos os cursos de graduação.

---

<sup>45</sup> O Relatório da pesquisa está publicado em Fascículos 14 - PROGRAD, com o título: *A(re)invenção da Docência - Um 'Relato das Diferenças e das Pluralizações' atuantes nas licenciaturas da UFRGS*. Os seguintes professores participaram da efetivação desse Relatório/Publicação: Sônia Mara M. Ogiba, presidente do Fórum das Licenciaturas e corresponsável pela Pesquisa junto à Finep; Mérión C. Bordas, Faculdade de Educação e responsável pela pesquisa junto à Finep; Alvaro Luiz Heidrich, Departamento de Geografia/Instituto de Geociências; Renita Klusener, professora aposentada do Departamento de Matemática Pura e Aplicada/Instituto de Matemática; Umbelina Barreto, Departamento de Artes Visuais/Instituto de Artes. Colaboração especial: Maria Suzana M. Amoretti, assessora de Projetos Especiais e Programas de Graduação da Pró-reitoria de Graduação/UFRGS (MEINERZ; FISS; OGIBA, 2013).

A Câmara de Graduação entende que a inserção crítica e reativa da Universidade em um mundo social radicalmente transformado reforçará, sobremaneira, as suas finalidades de instituição pública, ressignificando, pois, à luz dessas finalidades, os conceitos econômicos que estão no bojo das reformas sociais e educacionais. Como instituição pública deve se voltar cada vez mais para o desenvolvimento de uma cidadania ressignificada pela lógica de uma sociedade plural e solidária, capaz de levar à participação/integração de todos nos vários níveis cívicos. A consequência mais imediata dessa compreensão traz à tona o caráter político e cultural do Currículo. Ao corporificar relações/nexos entre *educação e identidade social*, as práticas curriculares contribuem de modo decisivo para a consolidação do tipo de sociedade almejada. Por exemplo, a consideração da chamada *flexibilização curricular* no processo de definir diretrizes curriculares deverá levar em conta a questão da cidadania, da ética e do respeito às diferenças e às potencialidades de cada aluno. Com isso está, igualmente, em discussão a própria concepção de FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA (UFRGS, 1998, n. p., grifo nosso).

Depois de seis anos de intensa atuação, o Fórum das Licenciaturas da UFRGS se consolidou e, no ano de 2000, foi institucionalizado na forma de um colegiado denominado Coordenadoria das Licenciaturas (COORLICEN), que funciona até hoje e é o espaço de atuação do comum coletivo, onde ocorrem as discussões e articulações das licenciaturas.

O avanço da articulação entre as licenciaturas e a compreensão de que se precisava de uma identidade comum, levou o CEPE a aprovar a Resolução nº 04/2004, que estabeleceu as Diretrizes para o Plano Pedagógico das licenciaturas da UFRGS, na qual se afirmou que “[...] as licenciaturas terão identidade própria e projeto pedagógico Específico” (UFRGS, 2004, n. p.). Também se afirmou que essa identidade própria consistiria num “[...] conjunto de conhecimentos e práticas envolvendo saberes e competências específicas e pedagógicas que irão construir o perfil do futuro professor” (UFRGS, 2004, n. p.), explicitando-se a concepção de educação que deveria orientar a formação docente “[...] quanto ao seu saber, fazer e ser”. As diretrizes estimularam “a articulação entre teoria e a prática, tanto na formação pedagógica quanto na formação específica” e tornaram obrigatória a “[...] inclusão da pesquisa como eixo articulador entre a construção do conhecimento específico e a prática pedagógica” (UFRGS, 2004, n. p.).

Com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que a partir de 2007 promoveu a expansão da estrutura física, acadêmica e pedagógica da educação superior pública brasileira, foram criadas vagas na graduação e na pós-graduação, fortalecendo as ações de crescimento da universidade, inclusive nos cursos de licenciatura. O REUNI ampliou a presença das licenciaturas na UFRGS. Em 2021, a UFRGS ofertou 24 cursos de licenciaturas: Artes Visuais; Ciências Biológicas; Ciências Sociais - diurno e noturno; Dança; Educação Física - manhã e tarde; Educação do campo - Ciências da Natureza (no Litoral e em Porto Alegre); Filosofia - noturno; Física - diurno e noturno; Geografia - diurno

e noturno e no Campus Litoral Norte; História - diurno e noturno; Matemática - diurno e noturno; Música; Pedagogia; Química Noturno; Teatro e Letras - dividido em oito habilitações<sup>46</sup>.

### **5.5.1 A estrutura de gestão que atua diretamente nas políticas curriculares de formação de professores**

A UFRGS é constituída, conforme seu Regimento Geral, pelos órgãos da administração superior, pelo Hospital Universitário, pelas unidades acadêmicas (Institutos, Escolas ou Faculdades), institutos especializados e centros de estudos interdisciplinares.

A PROGRAD é a instância da universidade que tem a incumbência de coordenar, planejar e acompanhar as atividades dos cursos de graduação de forma articulada com Pró-Reitoria de Coordenação Acadêmica, Câmara de Graduação, Unidades Acadêmicas e Comissões dos Cursos de Graduação. A gestão dessa Pró-Reitoria é feita com apoio da Coordenadoria de Planejamento da Graduação (COORDGRAD), que executa atividades de controle financeiro e patrimonial, secretaria, gestão de pessoas e planejamento<sup>47</sup>.

A PROGRAD é assessorada por dois departamentos: o Departamento de Cursos e Políticas da Graduação (DCPGRAD), responsável pelos projetos, implementação e autorização dos cursos de graduação, registro dos currículos e planos de ensino e pela gestão de políticas e programas de apoio à graduação; e o Departamento de Consultoria e Registros Discentes (DECORDI), que atua no registro da vida acadêmica e diplomas dos discentes da graduação. As ações da PROGRAD nos cursos da área da Saúde e das licenciaturas são feitas respectivamente pela Coordenadoria da Saúde (COORSAÚDE) e pela Coordenadoria das Licenciaturas (COORLICEN)<sup>48</sup>.

### **5.5.2 A Coordenadoria da Licenciaturas – COORLICEN**

As ações da PROGRAD no que tange aos cursos de licenciaturas ocorrem por meio da Coordenadoria das Licenciaturas (COORLICEN). Criada em 2000, para institucionalizar o Fórum das Licenciaturas (FORUMLIC), é um órgão colegiado vinculado à PROGRAD e com a incumbência de articular as licenciaturas

---

<sup>46</sup> Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coorlicen/nucleos-operacionais-post.php?pid=50&id=1524>.

<sup>47</sup> Informações disponíveis em: <https://www.ufrgs.br/prograd/quem-somos/>.

<sup>48</sup> Informações disponíveis em: <https://www.ufrgs.br/prograd/quem-somos/>.

[...] da Universidade que configuram domínios de conhecimento relativos à formação docente, como Escolas e Institutos Centrais, Faculdade de Educação, Colégio de Aplicação, em reciprocidade à articulação externa promovendo o diálogo com as Secretarias e Conselhos de Educação do Estado e Municípios, bem como representantes sindicais e patronais da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2021a, n. p.).

Conforme seu Regimento Interno (UFRGS, 2014, n. p.), a COORLICEN tem como objetivo “[...] impulsionar, desenvolver e/ou propor ações referentes à formulação, à execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico Institucional de Formação de Professores da UFRGS”, o PI<sup>49</sup>. Busca ampliar a base dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura a partir de três eixos operacionais, organizados na forma de núcleos, relacionados aos discentes, aos cursos e ao desenvolvimento profissional da docência.

Entre as principais atribuições da COORLICEN, previstas em seu Regimento Interno, destaco: assessorar a PROGRAD em questões referentes à formação de professores; articular a formulação, o acompanhamento e a avaliação do PI de formação de professores; encaminhar à Câmara de Graduação, através da PROGRAD, a solicitação de formulação ou reformulação de normas relativas às licenciaturas da UFRGS; promover a interação das Comissões de Graduação das Licenciaturas com os diversos departamentos e unidades; apoiar o desenvolvimento curricular dos currículos vigentes para as licenciaturas; estimular o diálogo das licenciaturas com a formação continuada e a pós-graduação; promover a articulação das licenciaturas com os sistemas de ensino; estabelecer grupos e comissões de trabalho para o cumprimento de suas atribuições conforme os núcleos operacionais definidos em sua estrutura (UFRGS, 2014).

A COORLICEN é conduzida por um coordenador e um vice-coordenador; pela Comissão Executiva, composta pelos coordenadores, um técnico em assuntos educacionais e um decano; e por um Plenário, composto por representantes das diversas instâncias da universidade diretamente envolvidos com as licenciaturas e a formação de professores, além de representantes da comunidade externa à universidade.

A estrutura da COORLICEN é composta, também, por três núcleos operacionais<sup>50</sup>. Conforme o Regimento Interno, no Art. 19 e 20 (UFRGS, 2014), eles têm a responsabilidade de implementar e acompanhar os projetos institucionais oriundos de políticas nacionais relacionadas à formação de professores e projetos resultantes de demandas específicas das

---

<sup>49</sup> A UFRGS denominou a sua PI de Projeto Institucional, no masculino, e não Política Institucional (PI), no feminino, como o fiz ao longo desta tese e expliquei na nota de rodapé nº 1.

<sup>50</sup> As informações sobre a estrutura estão disponíveis na página da COORLICEN: <https://www.ufrgs.br/coorlicen/index.php>.

licenciaturas e da PROGRAD. O Núcleo de Desenvolvimento das Licenciaturas é responsável pela implementação, articulação e acompanhamento dos projetos que envolvem as relações das licenciaturas da UFRGS com as instituições parceiras e tem por objetivo fomentar a docência colaborativa e a interdisciplinaridade da ação docente, visando a melhoria contínua dos cursos de licenciatura. Estão vinculados a esse Núcleo, o Observatório das Licenciaturas, o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Professores (Life) e o Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI – CAPES). O Núcleo de Formação de Professores abriga projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados à formação inicial e continuada de professores, como o Projeto *Adote uma Licenciatura na Escola*. O Núcleo de Incentivo à Docência tem a responsabilidade de planejar, articular, implementar e acompanhar projetos e programas relacionados à formação de professores para a educação básica. Desse Núcleo fazem parte o Programa de Incentivo aos Estágios de Docência (PIED/UFRGS), a Residência Pedagógica (RP/UFRGS) e o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Conforme o Regulamento Interno, no Art. 32 (UFRGS, 2014), a infraestrutura, o apoio técnico administrativo, bem como os recursos materiais e administrativos necessários para o funcionamento da COORLICEN são de responsabilidade da PROGRAD. Segundo a coordenadora, o atual Regimento está sendo reformulado e em breve deverá ter algumas alterações.

Foi nesse espaço de gestão e de articulação das licenciaturas que, no período de 2015 a 2017, ocorreram as principais ações de interpretação e tradução da Resolução CNE/CP nº 02/2015. Inicialmente, a COORLICEN constituiu o Grupo de Estudo das Diretrizes Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (GED), para estudar/interpretar a Política e, posteriormente, o Grupo de Trabalho de Elaboração do Projeto Político Pedagógico Institucional de Formação de Professores das Licenciaturas da UFRGS (GT-PIL), com a incumbência de traduzir num documento de PI as diretrizes dessa Resolução.

### **5.5.3 A interpretação da política**

Os documentos, artefatos e falas dos sujeitos-chave foram determinantes para o processo de interpretação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Resolução CNE/CP nº 02/2015 no contexto da UFRGS. Identificar as ações e os movimentos que ocorreram no interior dessa instituição, para interpretar os sentidos da Política e o que ela demandava, foi um desafio. A partir do quadro de documentos (Apêndice E), selecionei aqueles que me mostravam o

movimento feito para dar sentido ao texto da Política. Com os documentos organizados cronologicamente no quadro, foi possível mapear o percurso da sua interpretação e identificar os principais sujeitos-chave no processo de atuação dela, conforme apresentação anterior.

Vale destacar que a forma como a COORLICEN organizou os registros sobre os programas e ações das licenciaturas, em página específica no site da universidade, contribuiu grandemente para a localização dos documentos e artefatos da Política. Foi onde encontrei informações mais detalhadas sobre as licenciaturas da UFRGS, notícias, editais, relatórios, manifestos, estudos, entre outros. Após análise, identifiquei relatórios anuais produzidos pela gestão da COORLICEN no biênio 2015 a 2017. O primeiro, relata as ações da coordenadoria de junho de 2015 a junho de 2016, concentrando a maioria das informações no movimento de interpretação da Política. O segundo relatório, que abrange o período entre julho de 2016 a abril de 2017, registrou os movimentos e ações das licenciaturas da UFRGS para traduzir a Política nos PPPCs dos cursos e no Projeto Institucional de formação de professores. Nos referidos relatórios encontrei dezenas de registros da atuação da Resolução CNE/CP nº 02/2015, com datas, pautas, discussões e deliberações de reuniões ordinárias e extraordinárias da Comissão Executiva e da Plenária da COORLICEN. Tal exercício possibilitou-me identificar e compreender o contexto mais amplo em que a Política foi elaborada, ou seja, o contexto de influência das políticas e as concepções a ele subjacentes.

Mais uma vez, conectada ao contexto nacional, como na década de 1990, quando houve as discussões que deram origem ao Fórum das Licenciaturas e a sua institucionalização com a criação da COORLICEN em 2000, a UFRGS fez, nesse momento, um percurso de discussões, debates e disputas acerca das novas diretrizes, com marcante participação dos professores da universidade em entidades como a ANPED, ANPAE, ANFOPE, FORUMDIR, entre outras. A entrevistada S-C7, uma das protagonistas desse processo, assim se referiu ao contexto em que a Resolução CNE/CP nº 02/2015 atuou na UFRGS:

*Como eu sempre participei da ANFOPE... minha participação vem lá dos anos 1980, anterior a ela ser ANFOPE. Na minha formação de professora, eu vinha sempre acompanhando as discussões nacionais sobre a formação de professores. Então, quando nós começamos na COORLICEN a nos apropriarmos da Resolução CNE/CP nº 02/2015, já ficava relativamente fácil para mim, mas não fácil no sentido de convencimento dos demais colegas. Fácil para poder propor ali uma problematização da importância e dos impactos da 02/2015, num projeto de formação de professores que estava ali colocado que era uma ressonância, de certa forma, da Base Comum Nacional da ANFOPE.*

A Política em questão chegou ao contexto da universidade dialogando com uma tradição de discussões e pesquisas sobre formação de professores que remontam, pelo menos, à década de 1990. A presença de um fórum específico das licenciaturas, o COORLICEN, foi um elemento que facilitou o diálogo interno e uma conexão do debate interno com o debate do contexto mais amplo, no qual a Política foi demandada e concebida. Essa tradição e esse espaço coletivo marcaram a forma como a Política atuou no contexto da UFRGS.

A entrevistada S-C8, que atuou na COORLICEN no período em que a Política foi aprovada pelo CNE, relatou que participou do debate nacional sobre a formação de professores através do programa ligado à formação de professores do qual era coordenadora. Assim, as entrevistadas mostraram aproximações com o contexto mais geral em que a Política foi elaborada e clareza do que ela representava no âmbito institucional. A professora S-C8 relatou que, tão logo as diretrizes foram aprovadas pelo CNE, a COORLICEN chamou uma plenária para apresentar e discutir o teor das novas diretrizes:

*Em agosto de 2015, a COORLICEN realizou no [auditório do] Direito, naquele grande salão, uma reunião com todas as licenciaturas e apresentou a legislação. Eu tenho a impressão de que, no Brasil, foi uma das primeiras universidades que apresentou a legislação para a comunidade das licenciaturas.*

Percebi, na fala dos sujeitos-chave, um esforço de interpretar a Política, entender o que ela queria, o que era necessário para ela fazer sentido no contexto da instituição. Isso desencadeou um conjunto de ações que envolveu reuniões, seminários, GTs, entre outras situações, em que a Comissão Executiva da COORLICEN, com apoio da PROGRAD e em diálogo permanente com as unidades acadêmicas que abrigam cursos de licenciatura, foi a principal protagonista. Conforme Ball, Maguire e Braun (2016), esses encontros têm a função de convencer o conjunto de atores envolvidos que aquela política é uma prioridade. Como expressou a professora S-C7, em relação à dinâmica como o processo foi conduzido para mobilizar os sujeitos a participarem do processo. É aí que entra a ação do convencimento, o esforço e mobilização para atribuir sentido e valor a essa Política, trazê-la ao contexto institucional articulando-a às diferentes ações e dimensões já presentes na universidade. Foi um processo político-institucional, uma estratégia da Política, que produziu momentos de esclarecimentos e de construção da agenda institucional para sua tradução na PI e nos PPC dos cursos.

No processo de interpretação da Política, destaca-se a singularidade do percurso, a criatividade e adaptabilidade das ações em acordo com o perfil do grupo e a trajetória da instituição. Embora o texto de uma política indique o que se pode chamar de ponto de chegada,



o percurso ou caminho para se chegar a esse ponto indicado estará diretamente ligado à capacidade de interpretação e elaboração de estratégias dos atores envolvidos. O percurso será construído a partir do contexto, dos interesses e dos discursos presentes, num processo dinâmico e que vai produzir seu próprio ritmo, embates, conflitos, entendimentos, consensos e traduções. Observo que, com a aprovação das diretrizes da Resolução CNE/CP nº 02/2015, houve, na UFRGS, um movimento planejado e intenso, coordenado pela COORLICEN. Portanto, houve sujeitos e espaços de referência para dinamizar o processo. A COORLICEN se constituiu no espaço comum coletivo das licenciaturas, em que se deu o processo instituinte da PI da UFRGS.

Recuperando os eventos e ações promovidos pela COORLICEN, foi possível localizar registros do primeiro seminário sobre as diretrizes, que contou com representantes das COMGRADs dotadas de cursos de licenciatura e com representantes dos NDE. A ação coincidiu com a data de aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/2015, dia 1º de julho de 2015 (UFRGS, 2016b). No dia 13 de julho de 2015, a Comissão Executiva realizou uma reunião ordinária para fazer uma leitura conjunta do documento, buscando identificar os principais conceitos, diretrizes e mudanças propostas pela Política. A reunião seguinte, no dia 07 de agosto de 2015, já pôde registrar os primeiros sentidos atribuídos, conforme é possível encontrar em destaque nos relatos (UFRGS, 2016b). Houve a constatação de que as novas diretrizes *eliminam* a palavra *competência*, com foco na *formação humana*, “[...] na interdisciplinaridade, na formação continuada, na valorização do Profissional do Magistério, na articulação entre graduação e Pós-Graduação, unindo ensino, pesquisa e extensão, na proximidade com a Educação Básica” (UFRGS, 2016b, p. 29).

Outra ação que vale destacar ocorreu no dia 28 de agosto de 2015. A Sessão Ordinária do Plenário da COORLICEN foi palco de apresentação das principais alterações da Resolução CNE/CP nº 02/2015, fazendo uma comparação com a Resolução CNE/CP nº 02/2002. Observo aqui uma tentativa de visualizar as principais implicações das novas diretrizes e o que elas representariam para os PPC no conjunto das suas exigências.

Na oportunidade, o entendimento que se tinha, era de que as novas Diretrizes preconizavam: a interdisciplinaridade; a carga horária total de 3200 horas para os Cursos de Licenciatura e incluía 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas de estágio, sendo pelo menos 640 horas relativas à dimensão pedagógica; a formação continuada; a valorização dos Profissionais do Magistério; a articulação ensino-pesquisa-extensão, aproximando as instituições de Ensino Superior da Escola Básica. Destacou, ainda, que o prazo para às alterações necessárias as adaptações às novas Diretrizes eram de dois anos a contar de junho de 2015 (UFRGS, 2016b, p. 38-39).

Em reunião extraordinária da Comissão Executiva, no dia 18 de setembro de 2015, as discussões partiram da pauta “Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, sua compreensão como política educacional e seus possíveis impactos nos currículos das Licenciaturas” (UFRGS, 2016b, p. 19). A Comissão focou nas estratégias para o processo de interpretação e tradução da Política no contexto da UFRGS.

Foram traçadas estratégias de trabalho na UFRGS para estudo junto aos representantes dos NDEs, das COMGRADs que contam com Cursos de Licenciatura e aos Técnicos em Assuntos Educacionais (TAEs) que nelas atuam, visando promover as adaptações curriculares necessárias. Definiu-se a necessidade de oito encontros para discussão da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, e do seu respectivo Parecer, da BNCC e do Plano Nacional de Educação (PNE) para o estudo prévio e encaminhamentos posteriores. Propôs-se, contatar os coordenadores dos NDEs e montar um projeto de estudo das Diretrizes, tendo como foco as adequações necessárias. Tal contato seria organizado por área de conhecimento (Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias) (UFRGS, 2016b, p. 19).

Chama atenção a forma intensa e rápida como essa Política atuou no contexto da UFRGS. A existência de uma estrutura já consolidada na COORLICEN, que congregava todas as licenciaturas, é um elemento importante para entender o processo. Além disso, a presença de pessoas conectadas com o debate mais geral sobre a formação de professores foi também decisiva. Somado a isso, vimos a participação ativa dos pró-reitores de graduação desse período, como destacou a coordenadora da COORLICEN. Em 2015, período de interpretação da Política, o pró-reitor era o professor Sergio R. Kieling Franco, que também era conselheiro do CNE e teve uma participação direta na elaboração e aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/2015. No âmbito da UFRGS, o professor Sérgio teve importante papel na fase de interpretação da Política, porque participou dos primeiros movimentos da COORLICEN e foi um dos palestrantes do primeiro seminário realizado para apresentar as novas diretrizes ao conjunto das licenciaturas. A entrevistada S-C8 destaca a importância da participação do professor na interpretação da Política, mas também alguns tensionamentos naturais desse processo.

*Com o professor Sérgio Franco, quando veio as diretrizes, a primeira reunião que eu fiz com ele, ele era pró-reitor, foi para que ele me explicasse a origem do documento, porque na verdade ele tinha feito parte dessa construção. [...] Nós discordávamos em muitas coisas, em função até da história de vida dele, diferente da minha história de vida. Então, como ele entendia mais da legislação, nós tivemos alguns embates.*

A maneira como os atores atuam na interpretação da política é sempre singular. Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 76) a “filtragem” e a “focalização” que são feitas pelos sujeitos-chave da política serão determinantes na sua interpretação e sucesso, porque a metodologia utilizada para a política atuar no contexto institucional pode resultar em disputas que impactarão no processo de sua interpretação e tradução. Para o sucesso da política, os sujeitos-chave precisam encontrar um equilíbrio entre “*fazer a política palatável e fazê-la acontecer*”. Na entrevista, S-C8 deixou claro a dimensão desse desafio:

*[...] em um primeiro momento o que as pessoas que estavam ouvindo pensaram – eu tenho certeza disso – era que não iria dar em nada, ou seja, as universidades continuariam daquela forma. [...]. A primeira coisa, **depois dessa grande reunião apresentando essa legislação com a presença do pró-reitor de graduação, nós estudamos linha por linha, porque nosso interesse na verdade não era nas horas, era na mudança da licenciatura.** Acho que isso tem que ficar muito claro, eu não tinha interesse em aumentar só horas de estágio, eu **queria que os professores da universidade entendessem que a licenciatura precisava ter um espaço maior do que ela tinha.** Veja bem, nós fizemos isso, estudamos essa legislação e elencamos quais eram os conceitos mais importantes. Nós estudamos [as políticas] de 1988 até 2018. Os conceitos que mais apareciam nas legislações, como, por exemplo, interdisciplinaridade, contextualização, cidadania, trabalho, competências e habilidades. Então **a gente foi vendo isso que aparecia tanto na Educação Básica, quanto nas Diretrizes, quanto nessas de 2015 e estudamos esses conceitos.** E qual foi a primeira coisa que eu fiz depois de estudarmos esses conceitos... Não tínhamos professor? Não tínhamos! **Aí, o que eu fiz? Fui em cada curso.** Então, os cursos não queriam vir até a COORLICEN? Eu ia até eles! Eu marquei reuniões com o núcleo duro de cada curso. **Nós apresentamos toda legislação para cada curso [...] com a ideia de que eles precisavam estudar a contextualização, a interdisciplinaridade dentro dos próprios cursos, a consciência epistêmica da licenciatura dentro daquele curso.** Eu não discuti professor e nem horas, no primeiro momento, eu lancei possibilidades para esses cursos repensarem a licenciatura. Eu fui em todos os cursos, eu não deixei de ir em nenhum curso, eu reuni todos juntos, separados, juntos de novo, tem ata de tudo isso. Separados, juntos de novo, até que **aos poucos eu fui convencendo do valor que eles teriam que dar para as licenciaturas** (grifo nosso).*

Esse depoimento revela o papel-chave da COORLICEN no processo de atuação da Política. A entrevistada S-C8 assumiu o *espírito* das novas diretrizes e se tornou, conforme Ball, Maguire e Braun (2016, p. 88), uma grande “entusiasta” e “influenciadora” da Política. Em posse “[...] dos padrões discursivos da política”, como já referido no primeiro caso estudado, os entusiastas são sujeitos-chave “[...] que planejam e produzem os eventos, os processos e os textos institucionais da política”. A tradução da política no contexto institucional passa por um processo de animação em que “[...] os professores são atraídos por uma relação positiva e ativa com a política como encenadores”. Para uma política ser traduzida no contexto local, ela precisa

construir uma “[...] intersecção do discurso, incentivo e ação social” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 88).

O perfil e o protagonismo da entrevistada S-C8, no processo de atuação da Política, chamaram-me a atenção. Na entrevista, ela reforçou sua longa trajetória como professora da educação básica, os limites do atual modelo de formação e a necessidade de colocar a formação para a docência na educação básica como prioridade. Para isso acontecer era necessário fortalecer as licenciaturas. Seu entendimento era de que a Resolução CNE/CP nº 02/2015 representava uma grande oportunidade para promover mudanças nos cursos de licenciaturas da UFRGS, porque ainda havia uma forte dicotomia entre as licenciaturas e os bacharelados. Por isso, ela apostou numa ação direta de convencimento dos cursos, promovendo reuniões com as COMGRADs, NDE, coordenadores e servidores técnicos, para mostrar os princípios e as diretrizes dessa Resolução e a necessidade de fazer ajustes no currículo dos cursos.

Nesse esforço de interpretação da política, os participantes recebem, interpretam e anunciam seu conteúdo, propósitos e possíveis estratégias. Isso demanda conhecimento e apropriação da proposta no sentido de pensá-la no contexto da instituição, nas implicações de mudanças que decorrerão desse movimento. A Comissão Executiva, com apoio do Plenário da COORLICEN, constituiu o Grupo de Estudos das Diretrizes (GED), com representantes do Plenário da COORLICEN e vinculado ao Núcleo de Desenvolvimento das Licenciaturas, com o objetivo de realizar estudos sobre a Resolução CNE/CP nº 02/2015. No segundo semestre de 2015, o GED promoveu encontros com representantes das Comissões de Graduação, NDE e Técnicos em Assuntos Educacionais que atuavam nessas comissões, para responder ao compromisso assumido e socializar o trabalho realizado (UFRGS, 2016b). A entrevistada S-C7, que fez parte do GED, assim descreveu a atuação desse grupo.

*A gente tinha um grupo que estava estudando a Resolução junto às demais licenciaturas. Que trabalhava conceitualmente o que era, por exemplo, uma concepção de educação emancipatória; o que tinha a ver com a especificidade do trabalho docente que a Resolução propunha; esse trabalho docente que conduz a uma, como diz a Resolução mesmo, a uma práxis, como expressão dessa questão fundamental, dessa relação entre teoria e prática. Quero dizer que todos esses princípios, já há bastante tempo consolidados na ANFOPE, estão na resolução 02/2015, porque a ANFOPE teve uma participação importante na construção dessa resolução de 2015. Então esse era um momento de bastante tensionamento, de minha parte, que estava ali sendo uma leitora e ajudando aos colegas a interpretar e pra gente vir a implementar... no sentido de saber quais os efeitos nas licenciaturas [...].*

No dia 05 de novembro de 2015, a COORLICEN promoveu mais um seminário<sup>51</sup> sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Reuniu representantes dos NDE, membros das COMGRADs e diretores das unidades acadêmicas. No seminário, a Comissão Executiva apresentou a sua interpretação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 e os principais conceitos e dificuldades em seu entendimento. Das discussões desse seminário, registrou-se a seguinte síntese, como resultado da interpretação feita da Política até aquele momento.

A necessidade de adaptação das disciplinas às especificidades do curso de Licenciatura, as súmulas das disciplinas devem explicitar seu caráter teórico, teórico-prático ou prático, a fim de facilitar sua categorização como disciplinas ou atividades dos Núcleos I, II e III, como práticas, como componente curricular e como dimensão pedagógica; o tempo de formação dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior a 1/5 (um quinto) do tempo dedicado às dimensões pedagógicas (no mínimo 640 horas - se consideradas as 3200 horas de carga horária total do curso de Licenciatura – Núcleo I – formação geral e específica - cunho pedagógico) ou 440 horas (se considerada as 2 200 horas, Núcleo I – formação geral e específica – cunho pedagógico), 400 horas destinadas ao estágio curricular obrigatório. Como entendimento de distribuição de carga horária para os cursos de Licenciatura, de acordo com a Resolução CNE/CP Nº 2, de 1 de julho de 2015, tem-se: 400 horas de práticas como componente curricular, 200 horas de atividades complementares (Núcleo III), 640 horas de cunho pedagógico, 1560 horas de outras disciplinas (Núcleos I, II e III) (UFRGS, 2016b, p. 39-40).

Chegar a consensos possíveis nesses processos não é tarefa fácil, tampouco um percurso tranquilo. De acordo com os sujeitos-chave, ocorreram tensionamentos em várias questões relacionadas à interpretação do texto da Política. A entrevistada S-C8, primeiro, e a S-C7, em seguida, destacaram alguns aspectos desses tensionamentos:

*[...] então, o ‘sangue nos olhos’ que eu entrei – inclusive eu não sou muito bem-vista em muitas licenciaturas – foi pela minha história de vida, porque poderia não ter sido assim, poderia ter feito uma análise diplomática, mas eu não fiz isso, eu fiz uma análise de chão. Por mais que esses coordenadores de curso não tenham essa memória agora, porque as pessoas, elas renovam suas memórias, mas nós ali, que sofremos com o contato, temos essas memórias, da importância que tinha de trabalhar essa essência. A essência, que eu te digo, é interpretar os conceitos que apareciam ali, esses conceitos relacionados ao aprender a aprender e não relacionados a professores de licenciatura que trabalhavam nas universidades somente a súmula das suas disciplinas, que eram na verdade o resumo de suas teses. Então, a minha grande crítica foi essa, e os professores não distinguiam quem eram [...] tanto que, nessa tese de doutorado da minha aluna [que havia me relatado em outro momento da entrevista], um professor disse que nem sabia que a disciplina dele era da licenciatura.*

<sup>51</sup> Os palestrantes foram os professores Sérgio Roberto Kieling Franco, pró-reitor de graduação; Sônia Mara Moreira Ogiba, coordenadora da COMLIC; Roselane Zordan Costella, coordenadora da COORLICEN; Andrea Hofstaetter, vice-coordenadora da COORLICEN e Marcus Vinícius de Azevedo Basso, coordenador da Comissão de Graduação do Curso de Matemática COMGRAD/MAT (UFRGS, 2016b).

*Uma questão muito tensa foi a da valorização da pesquisa como princípio pedagógico. Tem a ver com a questão conceitual das 400 horas de prática de ensino, porque tinha ali uma compreensão de algumas licenciaturas: o que é prática de ensino? O que a resolução quer dizer com prática de ensino aqui? É estágio? Não é estágio? Então a gente teve todo aquele brainstorm no início, pra chegar a um conceito desse artigo da Resolução, das 400 horas. Então, foi difícil, mas foi muito desafiador pra todos nós, porque a gente tinha que fazer um convencimento conceitual e político, para as licenciaturas, de uma concepção que a gente queria que eles vissem que estava presente na Resolução de 2015.*

Um aspecto que marcou o primeiro momento de atuação da Política foi o movimento feito pela COORLICEN de se aproximar dos cursos de licenciatura e, a partir do texto da Política, provocar os cursos para a reflexão sobre os seus significados e a necessidade de as licenciaturas aproveitarem esse momento para se reestruturarem. Esse esforço foi feito pelos sujeitos-chave no processo de interpretação da Política, estudando o documento, discutindo-o coletivamente, numa tentativa de entender o sentido da Política. Porém, como observam Ball, Maguire e Braun (2016), quando as políticas chegam nas instituições, elas não são suficientemente prescritivas no sentido de dizer aquilo que deve ser feito, porém elas produzem movimentos, entendimentos e decisões que impactam o contexto local. Dito de outro modo, a política não faz sentido, não é evidente por si só. Ela demandou um processo de interpretação e recontextualização, uma vez que a política impacta o contexto, ao mesmo tempo que é também transformada por ele.

Um elemento que me chamou atenção, nesse movimento inicial de interpretação da Política, foi a pouca referência a uma demanda da Resolução CNE/CP nº 02/2015, que é a (re)construção da PI de formação de professores. Os movimentos iniciais foram no sentido da *implementação* da Resolução antes mesmo de discutir-se e construir-se a PI. O Grupo de Trabalho de Elaboração do Projeto Político Pedagógico de Formação de Professores das Licenciaturas (GT-PIL) nasceu do GED somente em maio de 2016, quase um ano depois de a Política iniciar seu processo de atuação na UFRGS. Sobre o PI, tratarei nos próximos itens.

#### **5.5.4 A tradução da Política: o processo instituinte da política de formação de professores na UFRGS**

Nesta seção, apresento o processo instituinte da política no contexto da UFRGS, a partir do conjunto de proposições feitas durante o processo de atuação da Resolução CNE/CP nº 02/2015, para traduzi-la na PI e nas reformulações dos PPC dos cursos de licenciatura, sempre tomando como referência os achados da pesquisa, quero dizer, o conjunto de documentos institucionais, relatórios,

notícias e entrevistas com sujeitos-chave do processo. Seguindo Ball, Maguire e Braun (2016), procurei ver a tradução da Política como um momento instituinte, momento de construir textos institucionais para situá-la no contexto da prática e ver a forma singular como sua proposta foi traduzida no documento da PI de formação de professores da UFRGS.

Como já mencionado anteriormente, ao longo do segundo semestre de 2015 e primeiro de 2016, a Comissão Executiva da COORLICEN fez um grande esforço e mobilização inicial para interpretar a Política, explicitar as suas implicações e estudar as *arquiteturas curriculares* das licenciaturas, mapeando suas demandas nas licenciaturas da UFRGS. A partir do segundo semestre de 2016, ocorreu a etapa de tradução da Política da Resolução CNE/CP nº 02/2015 no PI de formação de professores. Nesse momento, o GED deu origem a um novo GT, o de Elaboração do Projeto Político Pedagógico Institucional de Formação de Professores das Licenciatura da UFRGS (GT-PIL), criado no dia 12 de maio de 2016 numa reunião extraordinária da Comissão Executiva, com a participação da entrevistada S-C7. Esse GT estava vinculado ao Núcleo de Desenvolvimento das Licenciaturas da COORLICEN.

A COORLICEN buscou ampliar e fundamentar os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da UFRGS, visando impulsionar, desenvolver e/ou propor ações referentes à formulação, à execução e à avaliação do Projeto Político Pedagógico Institucional de Formação de Professores da UFRGS, conforme disposto no Art. 3º do Regimento Interno da COORLICEN (UFRGS, 2016b, p. 15).

Nessa reunião, além da criação do GT-PIL, foram definidas as atividades e a composição do GT. Na sequência, no dia 16 de maio, ocorreu a primeira reunião do GT-PIL, para definir as estratégias para elaboração da PI. Conforme registro (UFRGS, 2016b), no encontro ficou decidido o estudo conjunto de alguns documentos referenciais para a elaboração da PI. Os documentos estudados foram: a Resolução nº 32/98 do CEPE /UFRGS, documento que aprovou as Diretrizes curriculares dos cursos de graduação da UFRGS; o Decreto 8752 de 09 de maio de 2016, que estabeleceu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica; o Conteúdo do Processo 23078.021290/03-99, relativo à Reforma nas Licenciaturas da UFRGS ocorrida em 2004; e o Texto *Reinvenção da Docência*. A partir desses documentos, na segunda reunião do GT-PIL, no dia 30 de maio de 2016, definiu-se a estrutura da PI e, também, deliberou-se quais seriam os convidados representantes da PROGRAD e do DCPGRAD para contribuir na construção da PI.

Na Sessão Plenária da COORLICEN do dia 08 de julho de 2016, a Comissão executiva informou que “[...] uma política institucional para as Licenciaturas da UFRGS é necessária e que o Grupo de Trabalho para estudos e elaboração de proposta para Plano Institucional de

Formação de Professores na UFRGS [...] foi constituído” (UFRGS, 2017a, p. 19). Para redação da minuta foram realizadas sete reuniões presenciais, entre os dias 02 de agosto e 03 de outubro de 2016, além de encontro *online*, troca de e-mails e produção textual via *Google docs*. Na sessão do dia 18 de novembro, o GT-PIL apresentou a minuta da PI de formação de professores para ser apreciada pelo Plenário.

Foi apresentada a comissão que integrou o GT-PIL e que organizou o Projeto Político Institucional de Formação de Professores nos Cursos de Licenciatura da UFRGS e colaboradores. O referido projeto também foi apresentado e discutido em Plenária, colocando-se a necessidade de acrescentar, nos documentos de referência, as Resoluções que tratam da Licenciatura Indígena e da Educação Quilombola, bem como um parágrafo que remetesse ao vínculo intrínseco com a educação básica no interior das universidades que contam com Colégio de Aplicação, o que foi acolhido pela comissão e pelo Plenário. O Projeto Político Institucional de Formação de Professores nos Cursos de Licenciatura da UFRGS foi aprovado (UFRGS, 2017a, p. 26).

Mesmo com a aprovação da PI, em novembro de 2016, o documento continuou em avaliação e sofreu algumas modificações no início de 2017. A reunião extraordinária da Comissão Executiva do dia 02 de abril de 2017 teve como pauta o Processo 23078.021290/03-99 – Análise do Texto do Projeto Político Pedagógico Institucional de Formação de Professores nos Cursos de Licenciatura da UFRGS. Nela, a Comissão discutiu as sugestões de alteração feitas pela CAMGRAD e decidiu enviá-las inicialmente para avaliação do GT-PIL para, posteriormente, submetê-las ao Plenário da COORLICEN, o que aconteceu no dia 07 de abril de 2017, quando as modificações foram aprovadas na sessão extraordinária institucional do Plenário da COORLICEN. Após aprovado, o projeto foi anexado ao Processo 23078.021290/03-99 e entregue em mãos à CAMGRAD, no dia 10 de abril de 2017, para que se pudesse utilizá-lo como referência em processos de análise de alterações curriculares dos cursos de licenciatura, frente à Resolução CNE/CP nº 02/2015 (UFRGS, 2017a).

Concomitantemente aos trabalhos do GT-PIL para elaborar a PI de formação de professores da UFRGS, a COORLICEN conduziu o processo de reformulação curricular dos cursos de licenciatura. Em parceria com o COMLINC e a Escola de Desenvolvimento de Servidores (EDUFRGS), a COORLICEN promoveu, no dia 23 de maio de 2016, um seminário para tratar da *implementação* das novas diretrizes com a participação de representantes dos NDE, coordenadores de COMGRAD, TAEs que atuavam nessas comissões e docentes da FACED. Esse seminário fez parte do Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico (PAAP). A partir desse evento, a Comissão Executiva realizou um cronograma de reuniões com as COMGRADs, os NDEs das licenciaturas e seus respectivos TAEs. Essas reuniões representaram um esforço concentrado da Comissão Executiva da COORLICEN para dialogar



com as licenciaturas e construir um arranjo que possibilitasse traduzir a Política da Resolução CNE/CP nº 02/2015 nos PPC. O objetivo se constituía de:

c) Elaborar um levantamento de dados da estrutura curricular dos cursos de Licenciatura, conforme o modelo a ser enviado pela COORLICEN aos coordenadores dos NDEs e aos coordenadores das Comissões de Graduação dos Cursos de Licenciatura da UFRGS, a fim de comparar as estruturas curriculares atuais com as mudanças evidenciadas na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (UFRGS, 2016b, p. 41).

Segundo o Relatório 2016-2017 (UFRGS, 2017a), esse levantamento de dados foi feito a partir das respostas das COMGRADs ao Ofício 034/2016, encaminhado pela coordenação da COORLICEN, solicitando um conjunto de dados “[...] para levantamento da situação dos cursos de Licenciatura frente as alterações curriculares (Resolução CNE/CP Nº 2 de 01 de julho de 2015) e demandas docentes” (UFRGS, 2017a, p. 12). E também ocorreu a partir do “acesso ao sistema de dados da UFRGS” (UFRGS, 2017a, p. 17), que possibilitou informações mais precisas sobre o conjunto de disciplinas oferecidas pela FACED aos cursos de licenciatura. A partir desse levantamento, a coordenação da COORLICEN dialogou diretamente com os cursos de licenciatura.

[...] foram realizadas reuniões nos meses de junho de 2016 a novembro de 2016 (que estavam previstas para junho a julho de 2016) com os coordenadores de COMGRADs, representantes dos NDEs e TAEs UFRGS para apontar as principais alterações curriculares, para fins de revisão e futuras adequações, quando aplicável, dos currículos das Licenciaturas (UFRGS, 2017a, p. 53).

Na reunião ordinária da Coordenação Executiva da COORLICEN, realizada no dia 08 de julho de 2016 (UFRGS/COORLICEN, 2017), fez-se uma análise das demandas que a implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 iriam trazer para a universidade e para as redes de ensino, tanto a pública quanto a privada, em função do novo currículo das licenciaturas e do perfil de egresso exigido. Nesse dia houve o relato de uma reunião promovida pela COORLICEN com a Câmara de Graduação (COMGRAD) e com a COMLIC, que resultou em aditamento dos prazos internos para adequação curricular das licenciaturas da UFRGS às novas diretrizes, estabelecendo-se outubro de 2016 como o prazo limite para envio das alterações à COORLICEN, e julho de 2017 para implementação dos PPC alterados. Também foram definidas algumas “questões” e/ou exigências que os cursos deveriam responder nos processos de reformulação. São elas:

1) projeção inicial do número de disciplinas que sofrerão alteração de carga horária total e/ou número de turmas, especificando se pertencem às práticas como componente curriculares, estágios supervisionados e à dimensão pedagógica; 2) projeção inicial do número de novas disciplinas incluindo carga horária total, especificando se pertencem às práticas como componente curriculares, estágios supervisionados e à dimensão pedagógica; 3) projeção inicial do número de professores necessários para atender às novas demandas com justificativa relacionada aos itens 1 e 2; 4) previsão inicial do semestre, a contar de 2017/1, de entrada dos novos docentes previstos; 5) informar se o curso realizará a construção de currículo novo ou alteração curricular para adaptação à Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, destacando a relevância dos mesmos em termos de apresentação e justificativa de demanda, principalmente no que se refere à ampliação do corpo docente (UFRGS, 2017a, p. 18).

A preocupação com aumento da demanda docente para viabilizar as mudanças curriculares foi constante durante o processo de atuação dessa política no contexto da UFRGS. A Coordenação da COORLICEN, em parceria com a PROGRAD, teve uma atuação bastante estratégica em relação a essa questão, na medida em que não deixou a limitação de novas vagas docentes truncar ou impossibilitar o debate sobre as diretrizes, nem a tradução dela na PI e nos PPC dos cursos, como ocorreu na UFSM, de acordo com o que apresentei anteriormente. A Coordenação da COORLICEN sempre argumentou que não haveria a possibilidade de solicitação de professores sem que os cursos formalizassem a demanda. Depois de finalizada a fase de interpretação da Política e de decidir pela tradução dela na PI e nos PPC dos cursos, na Sessão Plenária da COORLICEN, do dia 16 de agosto de 2016, a coordenação aprovou a decisão de que as alterações curriculares só seriam efetivadas com a garantia de um mínimo de vagas docentes. Para isso, reforçou-se a necessidade de que todas as licenciaturas respondessem às solicitações do Ofício 034/2016, de modo que a COORLICEN fizesse um levantamento preciso das necessidades dos cursos e as encaminhasse à PROGRAD (UFRGS, 2017a).

A atuação do pró-reitor de graduação, professor Vladimir Pinheiro do Nascimento, foi importante para sustentar esse processo. Conforme registro (UFRGS, 2017a), em manifestação na Plenária da COORLICEN, ocorrida no dia 07 de novembro de 2016, ele destacou a importância do trabalho feito pelas Licenciaturas da UFRGS para atender a Resolução CNE/CP nº 02/2015 e declarou apoio às alterações propostas. Contudo, ponderou que não poderiam contar com novas vagas docentes nem recursos do governo federal, porque, com o novo governo advindo do impeachment da presidenta Dilma Rousseff, as relações com o MEC estavam difíceis, havia anúncio de novos cortes orçamentários e o MEC não se comprometia com a implementação das diretrizes de 2015, pelo contrário, havia se manifestado pela sua revogação. Apesar disso, apoiou o trabalho da COORLICEN e apontou alguns caminhos possíveis para conseguir novos professores para as licenciaturas.

[...] uma solução parcial seria a utilização de banco de horas docentes, caso necessário, mas este recurso era limitado. Comentou, ainda, que poderia haver uso do recurso Professor Substituto, para o qual se prevê processos de contratação de três anos, renováveis por mais três anos. [...] comentou que os Docentes e Técnicos Administrativos da UFRGS poderiam aproveitar esse momento de reflexão desencadeado pela COORLICEN para realizar as mudanças que acharem necessárias e possíveis, independente dos governos, mas salientou que seria necessário ter cuidado com as propostas, fazendo o que for possível, de acordo com as condições internas da Universidade. Informou que foi enviado um documento ao MEC dizendo que a UFRGS necessitará de cinquenta vagas para docentes, de acordo com projeções realizadas pela COORLICEN, para a realização das adequações à Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015 e que várias Universidades enviaram ofícios nesta direção. [...] Frisou que a PROGRAD está em sintonia com a COORLICEN e apoiará as alterações curriculares. Nesse sentido, o professor Vladimir Pinheiro do Nascimento afirmou que as deliberações do Plenário da COORLICEN e da Comissão Executiva da COORLICEN serão encaminhadas pela UFRGS, dentro das possibilidades, e que a PROGRAD está junto com a COORLICEN na luta pela educação e pela implementação da resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015 (UFRGS, 2017a, p. 22).

Nas entrevistas com S-C8 e S-C7, elas descreveram essa questão das demandas docentes e o papel do pró-reitor de graduação para viabilizar as mudanças curriculares dos cursos com a disponibilização de vagas docentes.

*[...] veja que meu primeiro passo não foi me preocupar com horas. Feito isso [a interpretação inicia], fomos para as horas. Quando eu disse que tinha que ter 400 horas de estágio em cursos que tinham 14 [horas], eles enlouqueceram! Aí veio a primeira problemática: 'nós não vamos fazer porque nós não temos professores' [diziam os cursos]. Fui atrás de professores. Me reuni com o pró-reitor de graduação, que não tem origem nas licenciaturas, [...]. Eu o convenci da legislação, o convenci da necessidade de [novos] professores, bem no ano que teve um corte gigante nos concursos. Eu disse: 'professor, olha todo o trabalho que estamos fazendo, olha a oportunidade que a gente tem de melhorar essas licenciaturas!' Se você conversar com ele, vai te dizer o quanto eu guerreiei para isso. Aí nós conseguimos. Agora não me lembro quantas vagas, porque quando as licenciaturas me disseram que não tinham professores, qual é a primeira coisa que eu fiz? Mandei um documento para cada licenciatura solicitando quantos professores eram necessários. Peguei todos esses professores, fiz um levantamento e fiz uma reunião com a PROGRAD, que arrancou 15 vagas. Não sei de onde ele tirou, até hoje por mais que ele me explique, eu não entendo! Ele conseguiu essas vagas, nós pegamos esses levantamentos e nós colocamos professores para dentro das licenciaturas. Em contrapartida nós exigimos as 400 horas de atividades práticas, mais 640 [horas] da dimensão pedagógica! [...] o pró-reitor, pra mim – muitas pessoas podem não achar – foi uma das pessoas mais importante nessa implementação, [...] porque ele delegou pra COORLICEN uma autonomia muito forte. Na verdade, eu tinha reuniões, olha, vou te dizer, não sei quantas vezes por mês. Às vezes ele tinha 15 minutos, eu me reunia 15 minutos, às vezes ele tinha meia hora, eu me reunia meia hora. Eu fui mostrando para ele, o que era a legislação, a importância que ela tinha e fui com uma certa autonomia fazendo essas contribuições.*

*[...] vários cursos ao fazer uma nova reformulação curricular baseada na Resolução (02/2015) já punham como condição sine qua non a contratação de mais professores, de mais carga horária para os departamentos. Na época o nosso pró-reitor de graduação [...] ia até o MEC, justificava a importância da carga-horária, disso e daquilo ... a gente teve apoio dele para implementar a 02/2015 nas licenciaturas.*

No segundo semestre de 2016, a COORLICEN, com o apoio da PROGRAD, focou no processo de *alteração curricular* dos cursos de licenciatura. Na Plenária da COORLICEN, do dia 16 de setembro de 2016, ficaram estabelecidos os prazos e que a apresentação das alterações curriculares na COORLICEN seria feita em reuniões pré-agendadas, a ocorrer entre 04 e 15 de novembro de 2016. Decidiu o Plenário também que, depois dessas reuniões, seriam agendadas outras com a Divisão de Cursos de Graduação (DCGrad), para discussão prévia dos currículos alterados e para evitar-se assim diligências (UFRGS, 2017a). A entrevistada S-C8 relata:

*Então foram feitas reformulações. Aí veio a outra fase que foi extremamente cansativa. Nós recebemos cada uma das licenciaturas com as propostas de reformulação. Estudamos cada reformulação, enviamos as reformulações para os órgãos responsáveis. Eles analisavam, colocavam em diligência, nos retornavam, até que foram implementadas. Sim, quando eu saí, pelo menos tinham sido implementados em todos os cursos de licenciatura e os professores todos foram nomeados.*

No dia 01 de fevereiro de 2017 (UFRGS, 2017a), a Comissão Executiva realizou uma reunião extraordinária para avaliar a *implementação* da Resolução CNE/CP nº 2/2015 e as alterações necessárias na estrutura dos planos de ensino para dar conta da nova estrutura curricular. Com o fito de aprofundar essas questões, programou-se um novo seminário, deixando claro que as alterações curriculares implicavam em adequação dos PPC e das súmulas das disciplinas, incluindo o caráter teórico, o teórico-prático, a prática como componente curricular e a dimensão pedagógica. A atuação de S-C8 foi decisiva para esse processo:

*[...] aí dentro de cada reunião eu tinha sempre o mesmo direcionamento. A primeira fala era retomar a essência das diretrizes. É o que a gente já tinha feito duas vezes, você vai ver nos documentos que nós fizemos vários seminários, grandiosos seminários. Retomar essa essência das diretrizes, depois ouvir pra ver se eles estavam dentro ou não da essência e do número de períodos, para depois propor um cronograma pra adequação. Esse era o caminho. A gente saía de cada uma das licenciaturas com cronograma de implementação. [...] a gente reuniu todos [...]. A gente fazia a proposição de disciplinas interdisciplinares, [...] discutia a essência. Vinha um impasse, que cada uma delas mostrava que não tinha aquilo, aquelas horas não existiam. Daí vinham as demandas. Se não existe porque não tem professor. Então tá, agora nós vamos primeiro implementar, criar as demandas e depois nós vamos pedir professor. Sem criar demandas não tem como pedir vagas. Então, eles faziam toda a reformulação, estudavam*

*conosco lá na COORLICEN as reformulações. Mostravam um conjunto de disciplinas que daria suporte a essas atividades, mostravam as horas de estágio. Nós fazíamos um estudo curricular, eles pegavam esse estudo curricular, submetiam à DCGrad. De lá vinham as diligências, eles sentavam comigo de novo, a gente resolvia as diligências e implementavam os currículos. Então, eu tive mais sorte que juízo, porque a gente implementou currículo sem professor! Você já pensou se eu não tivesse conseguido professores? Eu ia ser demonizada! Então nós implementamos os currículos, construímos as demandas. Fizemos uma ficha, era um histórico de todas as demandas de cada curso pós-diretrizes. Pegamos essas demandas e fomos até a PROGRAD. Aí o professor Vladimir arrancou, não sei de onde, essas vagas e nós conseguimos distribuir as vagas pra todos os cursos.*

Como vimos no depoimento, a professora S-C8 exerceu o papel que Ball, Maguire e Braun (2016, p. 80) chamam de “empreendedores” da política. São aqueles sujeitos que se identificam com as ideias da política e sua atuação, por isso fazem uma defesa incisiva dela. Geralmente são carismáticos e persuasivos, por isso têm grande capacidade de recrutar outros atores para a sua causa com atuação forte em direção às mudanças. “A tradução acontece em relação aos imperativos e às exortações com diferentes tipos de criatividade e espaços de invenção e produção em cada caso” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 70). Conforme a professora S-C8:

*[...] tivemos plenárias em que eu arrumei inimizades até hoje. Nem sempre foram tranquilas. Mas nesta implementação [final] foi mais tranquila. Eu acho que os representantes das COMGRADs que participavam das plenárias tiveram mais problemas com os seus pares do que eu com eles. Eles saíam das plenárias convencidos, nós tínhamos pessoas fortes, da Matemática, da Física, da Química e da Letras. Então, essas pessoas, que participavam das plenárias ali das licenciaturas, elas eram fortes, quando elas iam para os seus pares pra exigir algumas coisas, aí é que vinha o embate, mas durante a plenária era mais tranquilo.*

Um aspecto que me chamou atenção foi o lugar que a PI ocupou no processo de atuação da Política da UFRGS. Mesmo com a criação do GT-PIL e de sua atuação na construção da Política Institucional de formação de professores, ele não foi, inicialmente, o documento orientador do processo de reformulação curricular das licenciaturas da UFRGS. Os sujeitos-chave entrevistados, mesmo fazendo parte do GT-PIL, raramente o referiram e, quando indagados sobre o seu papel, houve uma certa hesitação em definir o que ele é e de explicitar o seu papel. Uma das entrevistadas não respondeu diretamente à pergunta que fiz sobre o funcionamento do GT-PIL e sobre a importância da PI para as reformulações curriculares, revelando uma certa marginalidade desse documento no processo de atuação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 e suscitando dúvidas em relação à capacidade dele de promover uma identidade ou uma integração maior entre os cursos de licenciatura da UFRGS. A entrevistada

S-C8, em sua exposição, não deixa claro como foi a construção da PI e do seu papel nas reformulações curriculares. Aparentemente houve uma certa indefinição entre a construção da PI de formação de professores e as contribuições da COORLICEN para a construção do PDI da UFRGS, ocorridas no segundo semestre de 2016:

*Só que dentro do primeiro GT que você falou, nós tínhamos dois sub-GTs, que era o de interpretação da legislação e da implementação. Por isso eu me enganei agora. Bom, veja o que aconteceu naquela época, tinha que ser... foi proposto pela Reitoria, se eu não me engano, a escrita desse Projeto Institucional, onde os grupos colocariam para dentro desse projeto, por exemplo, tinha vários grupos e colocariam para dentro desse projeto... nós tínhamos um caminho pra fazer, por exemplo, possibilidades, dificuldades, futuros, não me lembro bem esse caminho. Aí nós montamos na COORLICEN um grupo pra elaborar a parte das licenciaturas. Então, eu acho que um grupo elaborava do bacharelado, outro grupo da Administração, porque esse projeto, ele é amplo, não é só das licenciaturas, é esse que você está falando?*

Atribuo essa certa confusão ou indefinição à intensidade do processo de atuação da Política. A COORLICEN promoveu o diálogo e as mudanças curriculares a partir da interpretação direta da Resolução CNE/CP nº 02/2015. A construção da PI acabou sendo uma exigência institucional e por isso não incidiu diretamente no processo de reformulação dos PPC. Ao contrário disso, foi o movimento de atuação da Política no processo de reformulação que influenciou o caráter da PI. A PI configurou-se numa referência para o processo final de reformulação e para a estratégia de resistência às novas diretrizes aprovadas no final de 2019.

Outra entrevistada, S-C9 PI, também teve certa dificuldade de falar sobre a importância da PI no contexto da atuação da política da Resolução CNE/CP nº 02/2015 e da sua importância estratégica para a resistência das licenciaturas no atual contexto de retrocesso nas diretrizes para a formação de professores. Como ela relata:

*[...] nós temos de fato esse projeto, acho que temos sim. Tivemos muita intensidade de debates... e, eu insisto nisso porque é o lugar que eu estava, dentro da Faculdade de Educação, muitos embates [...] eu entendo que a COORLICEN pontua, ela marca, ela promove, imediatamente essas discussões, porque é uma necessidade, porque todos os cursos de licenciatura da UFRGS já estão sob a 02/2015. Nós cumprimos essa legislação. [...] eu vou abrindo meu espaço de ação e vou percebendo então, todos os cursos já fizeram as suas mudanças curriculares, os seus PPC, sob a 02/2015. [...] nesse percurso eu acho que, nessas discussões, que eu te falei que foram feitas, em pequenos grupos de departamentos, propostas apresentadas com textos específicos, são compiladas pela COORLICEN e são conduzidas como um documento comum. Neste texto, que está no nosso site, inclusive, que o nosso Projeto Institucional das Licenciaturas que está sob um re-olhar, né, ele é dinâmico [...].*

Porém, quando perguntei a S-C9 se o Documento da PI estava institucionalizado em alguma Resolução, ela o referiu mais como um documento orientador do que algo prescritivo, e que ele teve um papel importante na organização dos currículos das licenciaturas.

*[...] não tomou corpo como Resolução. Ele tá colocado como um documento dentro da COORLICEN. Ele é um documento de conhecimento amplo dentro da UFRGS. Não sei se eu posso dizer que ele tem um status mais de orientação, porque se tu olhares este documento tu vais ver que lá tem itens desse documento muito preocupados com as 400 horas (de prática), com a questão digamos da dimensão pedagógica. Ele quase é um... entre aspas, um orientador, um esclarecedor para os cursos que estavam sendo convocados, que é mais do que convidados, a mudar suas estruturas curriculares e para entender o sentido né, do que significava colocar teoria e prática desde o início, quais as cargas, [...]. Depois vai entrar a curricularização da extensão. Então eu acho que ele é mais um documento orientador, ele tá dentro da COORLICEN, dentro da PROGRAD necessariamente. Mas ele não se tornou uma resolução [...]*

Como vimos, a atuação da Política no contexto da UFRGS e a sua tradução no Projeto Político Pedagógico Institucional de Formação de Professores das Licenciatura e nas novas *arquiteturas curriculares* se deu de forma intensa ao longo de dois anos – segundo semestre de 2015 até o primeiro semestre de 2017 –, dentro do prazo inicial previsto pela Resolução CNE/CP nº 02/2015. O cumprimento do prazo permitiu que o processo de atuação se desse direcionado por essa política, diferentemente do que ocorreu na FURG e na UFSM, onde a construção da PI se deu no contexto em que essa Política já havia sido revogada pela Resolução CNE/CP nº 02/2019 e ficou suscetível às pressões decorrentes desse processo. No primeiro semestre de 2017 a UFRGS já havia aprovado seu PI e a grande maioria dos cursos já promovera uma reformulação curricular em conformidade com a Resolução CNE/CP nº 0/2015.

### **5.5.5 A Política Institucional – a estratégia da política**

Vimos anteriormente que a atuação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 no contexto da UFRGS teve forte influência da história e do contexto local. A UFRGS tem uma estrutura que articula as licenciaturas desde 1994, com a criação do Fórum das Licenciaturas e com a sua institucionalização na COORLICEN em 2000. As licenciaturas da UFRGS já contavam com orientações específicas advindas da Resolução UFRGS/CEPE nº 04/2004, que estabelecia diretrizes para seus respectivos Planos Pedagógicos.

A atuação dessa Política no contexto da UFRGS ocorreu intensamente ao longo de aproximadamente dois anos, entre o segundo semestre de 2015 e o primeiro de 2017. Nesse

período a Política (*policy*) da Resolução CNE/CP nº 02/2015 dialogou e se confrontou com o contexto local, produzindo um conjunto de movimentos e significados singulares, até ser traduzida na PI de formação de professores e em reconfigurações dos PPC. Esta pesquisa mostrou que houve um processo instituinte de política, não houve uma mera implementação da Política, esta atuou no contexto local de forma singular, produzindo interpretações, *artefatos*, textos e documentos institucionais para que fizesse sentido naquele contexto.

Um dos textos mais importantes do processo de atuação da Política foi o Projeto Político Pedagógico Institucional de Formação de Professores das Licenciaturas da UFRGS, que tem o potencial de dar uma identidade mais orgânica para os cursos de licenciaturas. Na introdução, apresenta-se um conjunto de documentos orientadores da formação de professores. Expressa-se, também, que a PI de formação de professores se fundamenta na compreensão de currículo como um instrumento político, social, cultural e científico construído a partir da contribuição coletiva, e duas dimensões intrinsecamente ligadas são apresentadas, que deverão orientar a formação pedagógica das licenciaturas da UFRGS: a político-filosófica e a formativa-científica (UFRGS, 2017b).

O capítulo dois da PI trata dos princípios e dos objetivos. Apresenta como princípios “[...] entendidos como as ‘bordas’ da legislação que devem compor as arquiteturas curriculares [...]” (UFRGS, 2017a, p. 91): a ética; o vínculo entre educação e cidadania; a interdisciplinaridade; a articulação entre a universidade e educação básica; a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e a valorização dos profissionais do magistério. Os objetivos da PI estão alinhados aos princípios da Resolução CNE/CP nº2/2015 e com a trajetória das licenciaturas da UFRGS, assim explicitados:

I- Promover a reflexão sobre a concepção de formação de professores na Universidade Federal do Rio Grande do Sul para qualificar os egressos; II- Construir arquiteturas curriculares a partir da legislação vigente, que orienta a formação de professores, para assegurar linhas comuns de ação, considerando a diversidade dos cursos de Licenciatura; III- Fortalecer laços entre a Universidade e as Instituições de Educação Básica, dando prioridade às redes públicas de ensino, promovendo a interação dos licenciandos com os diferentes sujeitos e lugares que constituem a Escola; IV- Promover a interdisciplinaridade e a articulação entre as diferentes atividades de ensino ou dentro de uma mesma atividade de ensino como princípios para organização do currículo com referência nos marcos legais, visando uma formação docente que ressignifique a Educação Básica; V- Reconhecer o papel da Universidade e dos espaços educativos escolares e não escolares na formação de professores conscientes e preocupados com a diversidade sócio-cultural em que ambos estão inseridos; VI- Referendar a dimensão ética na formação docente, visando o exercício da cidadania; VII- Reconhecer a diversidade e a pluralidade como componentes essenciais na formação para a cidadania dos licenciandos; VIII – Primar, na formação dos licenciandos, pela promoção da gestão e participação democrática, bem como pela justiça social; IX- Articular Ensino, Pesquisa e Extensão para promover uma



formação docente comprometida com as dimensões social, cultural e científica (UFRGS, 2017b, p. 4-5).

O capítulo três apresenta a Estrutura Organizacional dos Cursos de Licenciatura em cinco itens: a Formação Pedagógica e Identidade da Licenciatura; Gestão e Organização dos Cursos de Licenciatura; Da Prática como Componente Curricular: concepção e operacionalidade; Da Dimensão Pedagógica; Dos Currículos (UFRGS, 2017b).

A PI é um documento conceitual e orientador, de caráter amplo e não prescritivo, que procura contemplar a diversidade das licenciaturas da UFRGS. Tem a preocupação de afirmar uma identidade própria para as licenciaturas, tocando em questões cruciais da estrutura de formação de professores, como a histórica dicotomia entre licenciaturas e bacharelados. Coloca a formação para a docência como elemento central para as licenciaturas e a imprescindibilidade do vínculo com a educação básica. “A docência é concebida como uma construção entre diversos atores, em regime de colaboração e parceria. A formação de professores é marcada pela compreensão de que a docência é um campo de diálogo entre múltiplas disciplinas e saberes” (UFRGS, 2017b, p. 6).

A PI tem um papel estratégico na formação de professores da UFRGS porquanto reforça a identidade das licenciaturas, colocando a formação para a docência na educação básica como central nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura. Nesse sentido, a entrevistada S-C8 se manifestou de forma bastante contundente sobre a responsabilidade da universidade e o seu compromisso com a educação básica.

*[...] a universidade precisa compreender que o professor é a base de tudo e que ela tem que ter mais seriedade na formação desses professores – estou falando UFRGS e outras também. Pensar que os conteúdos não devem ser simplificados na licenciatura, muito pelo contrário, eles têm que ser mais complexos. Mas essa complexidade está nos eventos metodológicos pra mostrar para os licenciandos como eles devem ensinar os seus alunos aprenderem a aprender, que são desenvolvimentos e estratégias. Num momento em que um professor na licenciatura de Biologia pensar que, ao estudar o sistema muscular esse aluno precisa, além de saber sobre os músculos, refletir sobre aqueles que nascem com deficiência, os idosos que perdem a sua potencialidade muscular. Ele está fazendo refletir sobre um determinado conteúdo, aí esse conteúdo vai se chamar objeto e vai estar interagindo com os alunos e vai mudar a forma de pensar dos alunos. Com isso eu te digo da importância que tem para os professores de licenciatura estudarem esses aspectos. Essas diretrizes, em parte, trazem isso. É como se ligasse um alerta pra pensar assim: ‘não é isso que vocês estão fazendo que é formação de professores’. Então eu agradeço às diretrizes, eu tenho certeza de que elas modificaram as licenciaturas da UFRGS. [...] o que eu não tenho certeza é se elas modificaram o tanto que era necessário modificar. Então é imprescindível uma política dessas pra pensar a licenciatura, e é imprescindível que os professores entendam que educar, que licenciar, que ser professor*

*também é ser pesquisador e que nós não devemos dividir bacharéis/pesquisadores e licenciandos/aplicadores.*

Depois do parlamentar golpe midiático de 2016, duas concepções antagônicas de formação de professores passaram a disputar as políticas de formação de professores no Brasil. Uma estava materializada na Resolução CNE/CP nº 02/2015 e incorporava as proposições históricas do Movimento dos Educadores; enquanto a outra, representava os interesses conservadores empresariais e foi materializada na Resolução CNE/CP nº 02/2019, denominada BNC-Formação, que revogou a anterior e é considerada um retrocesso pelos sujeitos-chave desta pesquisa. Nesse contexto, a tradução da política da Resolução CNE/CP nº 02/2015 na PI e nos currículos dos cursos de licenciatura, principalmente das universidades públicas, passou a ter um papel estratégico de resistência aos retrocessos que vêm sendo impostos pelo governo federal, desde 2016, quando fez uma intervenção no CNE, aprovou a BNCC da educação básica, criou o “Novo Ensino Médio” e modificou a estrutura de formação de professores com a aprovação da BNC-Formação.

A COORLICEN, na defesa de sua PI e das reformulações feitas com base na Resolução CNE/CP nº 02/2015, vem debatendo internamente, em sintonia com o Movimento Nacional de Educadores, as implicações da BNC-Formação. Nessa direção, criou o GT DCN-BNC Formação, com a responsabilidade de examinar as novas Diretrizes para a formação de professores e promover o debate nas COMGRADs e nos NDEs das licenciaturas sobre as implicações de sua implementação. No período entre março e agosto de 2020, o GT-BNC-Formação produziu um relatório de 26 páginas, apresentado à PROGRAD, analisando as teses centrais dessas diretrizes, procurando mostrar as possíveis consequências das mudanças no currículo das licenciaturas, uma vez que recentemente as licenciaturas da UFRGS haviam já reformulado seus currículos em conformidade com a Resolução CNE/CP nº 02/2015. O relatório foi amplamente divulgado em sessões plenárias da COORLICEN, com a presença das COMGRADs e dos NDEs dos cursos e no *site* da COORLICEN (UFRGS, 2020). O relatório evidencia que a tese central das novas diretrizes aponta para uma mudança da forma como se concebe o Direito à Educação desde a Constituição de 1988, reduzindo-o a mero direito à aprendizagem, já expresso na BNCC. Em função disso, a partir de quatro eixos, faz-se uma análise que busca expressar o sentido e as implicações dessas diretrizes. Os pontos centrais da análise são:

- 1) a substituição de uma visão de gestão democrática do ensino por uma concepção baseada em governança e indicadores pretensamente técnicos e objetivos; 2) a

qualificação docente deixa de ser uma função do Estado e passa a ser um investimento pessoal dos profissionais da educação, cujas consequências mais graves são a mercantilização da educação e a precarização das condições de trabalho docente; 3) as estruturas do sistema educacional, antes concebidas como um espaço cuja função era promover o acesso e a inclusão (educação como um direito humano), passam a ser tomadas como um espaço que visaria, única e exclusivamente, a formação e/ou aperfeiçoamento técnico [...]; 4) a educação, antes concebida como um complexo e intrincado processo de engajamento profissional e cívico, nos quais se reconhecia um caráter emancipatório e transformador da realidade social, passa a ter um sentido de engajamento meramente profissional, o próprio sentido de engajamento passa a ser redefinido à luz desta concepção alternativa (UFRGS, 2020, n. p.).

Diante desse quadro, o GT chama atenção ao fato de que, na medida em que a BNC-Formação está centrada na BNCC da educação básica, ela propõe uma redução e uma padronização no currículo dos cursos de formação inicial de professores, o que representaria um risco para a autonomia universitária. Também se produz uma responsabilização individual pelos processos de formação inicial e continuada, a invisibilização dos sujeitos específicos de direitos e das políticas de ações afirmativas resultantes de lutas históricas (UFRGS, 2020).

Depois da apresentação do parecer do GT DCN-BNC Formação, a COORLICEN planejou o I Seminário sobre a BNC-Formação e Ciclo de Debates com as COMGRADs e NDEs. O I Seminário BNC-Formação foi realizado no dia 13 de novembro de 2020, com a presença do vice pró-reitor de graduação da UFRGS, da coordenação COORLICEN, da direção do DCPGRAD/UFRGS, da direção da Faculdade de Educação e teve como palestrante a professora Maria Beatriz Luce. O evento teve a participação de professores, estudantes, técnicos e público externo. A entrevistada S-C8 relata:

*[...] foram ciclos de debate plurais... porque a gente achou que nesses ciclos de debates por áreas nós teríamos mais proximidade com as problemáticas específicas de cada licenciatura.... nosso relatório técnico faz um diálogo direto sobre a Resolução 02/2019 e com a 02/2015. Ele faz esse parâmetro... não é só comparativo, da natureza do documento, mas do reflexo dele na formação das licenciaturas. [...] nós fizemos um primeiro ciclo de reuniões, estamos num momento de análises, todas as reuniões gravadas, de análise... uma análise de discurso dessas reuniões, pra voltar a um segundo ciclo de debates onde a gente devolve pros cursos o que pode ser comum. Essa estratégia a gente achou que ia agregar e potencializar as discussões nas licenciaturas. Então nós estamos exatamente nesse momento. [...] a PROGRAD solicitou uma manifestação em relação à 02/2019 pra ser enviada à ANDIFES. Nós fizemos uma manifestação que foi discutida em plenário, onde nós dissemos que estamos ainda em processo de discussão interna da 02/2019. [...] tem sido muito intenso o dia a dia. Nós temos tentado manter essas discussões dentro desse panorama complexo que estamos vivendo, do ponto de vista de políticas educacionais, do Ministério de Educação. [...] como articular movimentos nesse momento em que estamos distanciados? Eu acho que a COORLICEN conquistou um espaço que agrega para discutir nossas angústias, nossas dificuldades e necessidades. É um movimento intenso, diário!*

Conforme os registros (UFRGS, 2021b, p. 2) de 2021, o GT DCN-BNC Formação ampliou o debate com as COMGRADs e os NDEs. A COORLICEN dividiu as licenciaturas em nove grupos por áreas para um “Ciclo de Debates” com questões enviadas previamente: “1- A partir da leitura da BNC-Formação da Resolução CNE/CP nº 02/2019 e do relatório em anexo, quais pontos a serem colocados para debate; e, 2- Movimentos a serem definidos e prospectados quanto a resolução e estruturas curriculares”. A partir desse debate inicial foi proposta uma segunda rodada de debates, realizada no dia 7 de maio de 2021, o II Seminário BNC-Formação, tendo como painelistas o professor Sérgio Kieling Franco (UFRGS) e a professora Geovana Mendes (UDESC/Presidente da Anped). Foi um evento aberto à comunidade, visando ampliar o debate.

[...] destacamos que todo o processo instaurado através do ‘Ciclo de Debates BNC-Formação’, promovido pela COORLICEN/UFRGS a partir do trabalho do GT DCN BNC-Formação junto aos Cursos de Licenciatura das UFRGS, bem como os Seminários já realizados têm sido fundamentais neste processo de apropriação e discussão da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 e de avaliação das mudanças necessárias considerando que os Cursos da UFRGS realizaram uma reestruturação curricular recente, e ainda não totalmente implementada, em cumprimento às Diretrizes de 2015 (Resolução CNE/CP 2/2015). Desta forma, a continuidade das discussões e ações promovidas na conjunção das diferentes instâncias implicadas ao longo dos trabalhos instaurados na Coorlicen, desde o ano de 2020, como processo ainda em andamento, são base para que possamos constituir uma posição dos Cursos de Licenciaturas no âmbito UFRGS [...] (UFRGS, 2021b, p. 3).

Analisando o conjunto de proposições da PI da UFRGS e os movimentos feitos pela COORLICEN depois da aprovação da BNC-Formação, e considerando a perspectiva daquilo que Ball denomina de “estratégia da política” (MAINARDES, 2006, p. 55), a tradução da Resolução CNE/CP nº 02/2015 no contexto da UFRGS e a sua defesa no atual contexto se constituem numa ação estratégica dos sujeitos-chave que atuaram para dar mais coesão ao projeto de formação de professores da universidade, articulando os cursos de licenciatura, consolidando espaços de participação e gestão coletiva e o contato com as redes públicas da educação básica. Conforme relata a entrevistada S-C7:

*[...] a gente nunca vai perder a esperança, porque a nossa arma – vamos pensar assim – no campo da educação é realmente a resistência e a luta. Eu continuo esperançosa de que a gente possa continuar fortalecendo os movimentos dentro dos quais a gente está, que são movimentos de resistência, tanto institucionalizados, sindicatos, associações como a ANFOPE, a ANPED, o FORUMDIR, quanto os movimentos que não são institucionalizados, mas que são movimentos populares que estão reagindo diante do quadro catastrófico que a gente está vivendo desde 2016 e que agora com esse atual governo [...] que trouxe a fragilização das instituições, do sistema educacional. Eu acredito que a gente tem que ter estratégia de luta, como educadores que somos,*

*porque é um campo de disputa mesmo, na educação, no currículo [...]. Passa pelo currículo, por uma política de currículo, por uma política de formação de sujeitos que estão comprometidos com uma educação emancipatória, sabedora da luta de classes e dos interesses do capital, da burguesia, enfim, de tudo isso. Nós sabemos e temos consciência de que é um campo de disputa mesmo, de significados e práticas e de conceitos e nós não podemos abdicar dessa compreensão e dessa consciência. É claro, nós estamos num momento muito delicado, de uma extrema fragilidade das instituições e nossa própria, como sujeito individual e coletivo também. Mas a gente está aí, a ANFOPE, os sindicatos, a gente tem a CONAPE 2022, que é um movimento claro de enfrentamento a esse projeto político desse governo. A gente quer resgatar a importância das políticas em educação, do Plano Nacional, do Sistema Nacional de Educação, da LDB e tudo mais. A luta tem que ser por dentro e estratégica, por dentro desses movimentos e dessas instituições, porque sozinhos, individualmente a gente não vai conseguir. Seremos alvos de ataques cada vez piores!*

Esse movimento produziu muitos avanços para qualificar a formação de professores na UFRGS, porém, diante dos ataques e das incertezas do momento político atual, a defesa das conquistas históricas e a luta coletiva requerem estratégias e mobilização permanentes, como apontou a entrevistada S-C7. A atuação da COORLICEN como um espaço do comum é um elemento que fortalece as licenciaturas da UFRGS e funciona estrategicamente como um espaço de resistência às atuais tentativas de padronização curricular pretendida pela BNC-Formação.

## 5.6 O PROCESSO INSTITUINTE DA POLÍTICA NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS

A escolha da UFFS como um dos objetos desta pesquisa decorreu de sua peculiar e recente trajetória e proposta. Diferentemente das outras três universidades já apresentadas, a UFFS tem pouco mais de uma década de existência. Teve origem na mobilização popular, em um contexto de ampliação das políticas públicas para a educação promovido por uma sequência de governos de esquerda no início deste século. Nasceu de lutas históricas dos movimentos sociais dos três estados da Região Sul, unificada por meio do Movimento Pró-Universidade Federal, coordenado pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar e pela Via Campesina, com a participação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), sindicatos urbanos e rurais, igrejas, movimento estudantil, associação de prefeitos, parlamentares, entre outros atores sociais. Portanto, é resultado das lutas do comum.

Foi uma das universidades federais brasileiras criadas no contexto do REUNI, em 2009, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que havia assumido o compromisso

em criar uma universidade para atender a Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul<sup>52</sup>. No dia 15 de setembro de 2009, através da Lei 12.029, foi assinado o ato de criação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), com sede em Chapecó, Santa Catarina e *campi* em Cerro Largo, Erechim e Passo Fundo, no Rio Grande do Sul; e Laranjeiras do Sul e Realeza, no Paraná. Em 21 de setembro de 2009, o MEC designou o reitor *pro-tempore* da UFFS, com a incumbência de coordenar os trabalhos para a implantação da universidade, sob a tutoria da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Em outro artigo, publicado durante a pesquisa que sustenta esta tese, e que será, em parte, aproveitado nesta seção, eu já havia destacado que:

O projeto pretendido pelos movimentos sociais resultou numa universidade *multicampi*, interestadual, de caráter público e popular, com o propósito de superar a carência histórica de vagas na educação superior pública nesta grande região do sul do país. Esta concepção foi traduzida nos princípios institucionais da UFFS e o compromisso com a formação de professores foi considerado, desde o início, um fator fundamental para a equalização social pretendida com a implantação da universidade nesta região (TROMBETTA; KONZEN; LUCE, 2019, p. 283).

Em 29 de março de 2010, iniciaram-se as aulas nos cinco *campi*, com o ingresso de 2.160 acadêmicos selecionados com base nas notas do Enem/2009 e bonificação para os que haviam cursado ensino médio em escola pública. Cerca de 90% dos ingressantes na UFFS são oriundos da escola pública e mais de 60% deles representavam a primeira geração das famílias a acessar a educação superior.

A partir de proposição do Movimento Pró-Universidade Federal, o currículo dos cursos da UFFS foi organizado em três domínios de conhecimento: Comum, Conexo e Específico, expressos na matriz de cada curso, em componentes curriculares e outras modalidades de organização do conhecimento. O Domínio Comum tem o objetivo de proporcionar uma formação crítico-social e introduzir os acadêmicos no ambiente universitário; o Domínio Conexo situa-se na interface entre as áreas de conhecimento, objetivando a formação e o diálogo interdisciplinar entre diferentes cursos, em cada *campus*; e o Domínio Específico pretende proporcionar uma sólida formação profissional. Esses domínios são concebidos como elementos articuladores entre o ensino, a pesquisa e a extensão, fundantes do Projeto Pedagógico Institucional.

---

<sup>52</sup> A Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul está situada na Região Sul do Brasil, na fronteira dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Abrange 396 municípios: 223 no RS, 131 em SC e 43 no PR. Abrange uma área aproximada de 120 mil km<sup>2</sup>, com quase um milhão de habitantes. Ver Histórico institucional em: [https://www.uffs.edu.br/institucional/a\\_uffs/a\\_instituicao/historia](https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/historia).



internacional, com cursos de graduação, programas de pós-graduação, projetos e programas de pesquisa e de extensão.

Conforme dito em Trombetta, Konzen e Luce (2019), os cursos de licenciatura ocupam centralidade no projeto da UFFS, uma vez que a formação de professores foi considerada, pelo movimento que criou a universidade, estratégica para o desenvolvimento regional. Também porque, no momento da criação da UFFS, havia um conjunto de políticas do governo federal que pretendia valorizar as carreiras do magistério e promover o desenvolvimento sistêmico da educação no Brasil. Hoje a UFFS tem 26 cursos de licenciatura, em 13 áreas de formação, ocupando aproximadamente 52% do total das vagas ofertadas. Mesmo com essa importância das licenciaturas na UFFS, até 2017 elas não contavam com nenhuma estrutura de gestão e/ou articulação específica.

Em 2010 a UFFS submeteu proposta ao edital do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), com o objetivo de qualificar os cursos de licenciatura a partir da implantação e implementação do Núcleo de Estudos em Docência (NED) da UFFS, como espaço de articulação entre professores formadores, professores em formação inicial e professores em exercício na educação básica. O grande desafio que se colocou com o referido projeto foi a construção de um espaço de articulação dos cursos de licenciatura e de integração com a educação básica. Tal situação já era manifestada pelos próprios movimentos quando elencaram essa área como prioritária para a região de abrangência. Diante disso, foram realizados seminários em todos os *campi* da UFFS, visando fomentar a integração dos cursos de licenciatura e os debates associados à docência. Esse processo desencadeou uma série de ações, dentre elas a aquisição de recursos técnicos e pedagógicos, além da produção e publicação de livros<sup>53</sup>.

A partir da avaliação do primeiro edital do Prodocência, um grupo de professores articulados pela PROGRAD encaminhou um novo projeto para uma nova edição do Prodocência em 2014, cujo objetivo era apoiar o desenvolvimento de projetos que contemplassem novas formas de organização curricular, gestão institucional e/ou a renovação da estrutura acadêmica dos cursos de licenciatura. Com uma parceria entre o Prodocência e a PROGRAD, o novo projeto aprovado teve como ação principal, entre 2015 e 2017, a realização da I Conferência das Licenciaturas da UFFS (I CONLICEN), com o propósito de construir a

---

<sup>53</sup> O programa possibilitou a compra de livros, filmadoras, gravadores e assinaturas de revistas, que contribuíram para subsidiar as atividades associadas ao projeto. Também, foram publicados quatro livros: a) *Formação Docente em Perspectiva* (2012); b) *Educação Básica e Práticas Pedagógicas: licenciaturas em debate* (2012); c) *O currículo em suas interfaces com a educação básica e superior* (2013) e d) *Formação de professores e políticas curriculares* (2013).



Política Institucional de formação de professores e criar o Fórum das Licenciaturas, como mostro adiante.

### **5.6.1 A estrutura de gestão que atua diretamente nas políticas curriculares de formação de professores**

Conforme o Regimento Geral (UFFS, 2016a), a UFFS tem uma estrutura de gestão *multicampi* e organiza-se em órgãos superiores, intermediários e básicos, que são deliberativos e administrativos. No nível superior há o Conselho Universitário e a Reitoria. No nível intermediário, o Conselho de Campus e a Direção de Campus. No nível de base, o Colegiado da Unidade Acadêmica e a Coordenação da Unidade Acadêmica.

A Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) é o órgão de nível superior que tem relação direta com os cursos de licenciatura. É responsável pelo planejamento, coordenação, supervisão, avaliação e execução das atividades relacionadas ao ensino de graduação. Apoiava as coordenações acadêmicas dos *campi* e as coordenações de curso nas ações necessárias para o funcionamento dos cursos de graduação e supervisionava a elaboração, a revisão e a implantação dos projetos pedagógicos dos cursos. Composta por três diretorias, a PROGRAD esteve diretamente envolvida no processo de construção da PI de formação de professores. A Diretoria de Políticas de Graduação (DPGRAD), que tem a atribuição de propor e acompanhar os programas, projetos e políticas dos cursos de graduação e a Diretoria de Organização Pedagógica (DOP), responsável por orientar a construção, reformulação e execução dos PPC dos cursos de graduação, atuaram de forma mais intensa no processo. A DOP acompanha e orienta o processo de avaliação interna e externa dos cursos de graduação e é responsável pelas ações de formação continuada para o corpo docente da UFFS em parceria com os Núcleos de Apoio Pedagógico (NAP) dos *campi*; por isso, acompanhou mais de perto o processo de tradução da PI nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura. Foi essa diretoria que elaborou o modelo de PPC, dialogando com a PI e a normativa específica para os cursos de formação de professores. A DOP, portanto, organizou os fluxos das reformulações, orientou os NDEs, avaliou os projetos e os encaminhou para a Câmara de Graduação e Assuntos Estudantis (CGAE).

### **5.6.2 O Fórum das Licenciaturas**

A criação do Fórum das Licenciaturas ocorreu em 2017, junto com a aprovação da PI da UFFS. A sua criação foi uma das proposições aprovadas na I CONLICEN e depois

homologada pelo Conselho Universitários (CONSUNI). Representou um passo importante para fortalecer as licenciaturas, funcionando como uma estrutura de gestão auxiliar à PROGRAD e com a função de aproximar e articular os cursos de licenciatura, apoiando o processo de implementação e avaliação da PI.

O Fórum das Licenciaturas da UFFS foi aprovado pela Resolução UFFS/CONSUNI nº 02/2017 e regulamentado pela Resolução UFFS/CONSUNI nº 04/2017. É um órgão colegiado de caráter consultivo e propositivo, com o objetivo de ser um espaço permanente de debate, consulta e sistematização das demandas dos cursos de licenciatura da UFFS e para fomentar o diálogo e articulação com as escolas da educação básica.

Conforme a Resolução UFFS/CONSUNI nº 04/2017, o Fórum é composto pelos docentes da UFFS que atuam nos cursos de licenciatura, pelos servidores técnicos administrativos em educação que atuam no âmbito da coordenação acadêmica dos *campi*, pelo conjunto dos estudantes dos cursos de licenciatura e de pós-graduação na área da educação, assim como por integrantes das instituições de educação básica pública da região. É presidido pelo pró-reitor de graduação ou seu representante e coordenado por duas comissões executivas: a Comissão Executiva Institucional e a Comissão Executiva Local. A primeira é composta pelo pró-reitor de graduação ou seu representante; um representante da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação; um representante da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura; o coordenador acadêmico ou um representante da Comissão Local de cada campus; um representante de cada programa institucional vinculado à formação de professores da educação básica; e um representante discente das licenciaturas, indicado pelo Diretório Central dos Estudantes. A segunda, em nível local, organizada em cada campus que oferta cursos de licenciatura, é composta pelo coordenador acadêmico, que é também o coordenador da Comissão; por representante dos docentes que atuam nos cursos de licenciatura do campus; um representante dos sistemas públicos de ensino do município sede do campus; e, no mínimo, um representante discente das licenciaturas do campus (UFFS, 2017).

O Fórum ainda está em processo de construção na estrutura da UFFS e como coletivo articulador do diálogo dos cursos de licenciaturas dos diferentes *campi*. No período entre 2017 e 2020, o Fórum não funcionou institucionalmente, somente alguns GTs tiveram atividades, principalmente no campus Chapecó. Entre 2017 e 2018, a PROGRAD priorizou a relação direta com os cursos e as coordenações acadêmicas dos *campi* para garantir a implementação da PI aprovada em conformidade com a Resolução CNE/CP nº 02/2015. A partir de 2019, quando assumiu a Reitoria uma pessoa indicada diretamente pelo presidente da república, portanto, que não representava a escolha democrática e legítima da comunidade acadêmica e comunidade

regional, a UFFS passou a viver um período de fechamento e centralização da gestão e do fluxo das atividades de processos participativos, até então uma marca da UFFS. O Fórum só começou a funcionar institucionalmente em 2021, a partir da articulação e pressão produzida pela Comissão Executiva Local do campus Chapecó em articulação com as comissões dos demais *campi*.

No final de 2021, a Comissão Executiva Institucional aprovou, no Plenário do Fórum, um plano de trabalho para 2022 que prevê, entre outras ações, a elaboração de um Regimento Interno para orientar o funcionamento do Fórum e a realização da II Conferência das Licenciaturas, para avaliar e atualizar a PI de formação de professores da UFFS.

### 5.6.3 A interpretação da Política

A pesquisa sobre a interpretação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Resolução CNE/CP nº 02/2015 no contexto da UFFS foi feita a partir da análise dos documentos, dos *artefatos* e falas dos sujeitos-chave entrevistados. Inicialmente, apresentarei o movimento feito pela UFFS para que a política proposta pelo CNE fizesse sentido no contexto local, ou seja, o movimento para compreender o que a Política estava propondo e o que era necessário fazer para atender a suas demandas.

Busquei, no quadro de documentos (Apêndice F), olhar para aqueles que me mostravam o percurso e as ações desenvolvidas. Com base em tais artefatos, organizados cronologicamente no quadro, procurei mapear o percurso da interpretação da Política e identificar os protagonistas desse processo de interpretação, aqueles que tenho nomeado como sujeitos-chave, compreendendo-os como figuras centrais nesse movimento.

Olhei, primeiramente, para os elementos que me ajudariam a compreender como os sujeitos-chave e os documentos apresentam o contexto mais amplo no qual a Política foi elaborada, isto é, o seu contexto de influência e as concepções subjacentes. Priorizar a formação de professores, no projeto inicial da universidade, já explícita um contexto de disputas, tanto dos setores da sociedade como do próprio Estado e suas políticas públicas.

A interpretação do contexto pode ser compreendida a partir das contribuições e reflexões na entrevista com S-C11, conforme segue:

*[...] você tem toda uma tradição sociológica, política se constituindo [...] no sentido de construir também uma base teórica em torno da construção de uma pedagogia que pudesse responder aos dilemas brasileiros. [...] A democratização do conhecimento e a democratização do processo de produção do conhecimento. Começando pela escola básica,*

*mas avançando para o ensino superior e isso como uma forte repercussão, no sentido de formar professores que tivessem compromisso, que pudessem responder a esses dilemas que a sociedade brasileira vivia de longa data. Então, esse grupo político, acadêmico e de pesquisa, que marca posição em torno de uma certa recepção do marxismo e percepção inclusive fortemente gramsciana, ele foi muito importante pra pensar uma Pedagogia que superasse esses dilemas entre a Pedagogia tradicional, Escola Nova e pensasse que é preciso fazer uma síntese entre o lugar que a ciência tem, o lugar que o acesso ao conhecimento tem e o lugar que o professor tem. [...] esse movimento, na minha leitura, é um movimento que vai ganhando corpo, que vai se ampliando nas universidades, nas faculdades de educação, que vai de certa maneira criando uma tradição crítica dentro das faculdades de educação, que produz muito, publica muitas obras e que faz eventos importantes, que tem uma forte presença, inclusive na ANPED, nas publicações, nas palestras e nos seminários. [...]*

Como mencionei acima, o contexto em que a UFFS foi criada era o de expansão da educação superior. Várias políticas haviam sido formuladas para fortalecer as licenciaturas, como o Prodocência, o PIBID e os fóruns de articulação da formação. Nesse período, foram lançados vários editais de programas especiais para a formação de professores da Educação do Campo, Indígena e Quilombola, entre outras iniciativas, que atendiam a demandas históricas de setores da sociedade brasileira e que por muito tempo estiveram à margem dos programas sociais, como expressa o entrevistado S-C11:

*São movimentos para que a educação tenha uma capacidade de diálogo mais forte com a sociedade, no sentido de que os temas, os problemas que são social e historicamente relevantes, entrem na universidade. Esse, de certa maneira, é um movimento que vem se constituindo e ele é muito significativo na sequência, pra gente pensar o desenho das diretrizes da Pedagogia em 2006 e, de certa maneira, vai avançando e vai desembocar em 2015, nas diretrizes das licenciaturas que, [...] podemos dizer aqui também, incorporam, em grande parte, esse debate em torno da democratização dos processos, de uma contextualização dos conhecimentos, de um processo de construção de conhecimento que supera os limites do debate entre o tradicional e o novo. [...] Que a gente pudesse incorporar esse processo de democratização social, no sentido de que a escola fosse um espectro de exercício democrático, de exercício comprometido com uma sociedade que se pensa enquanto se faz, uma sociedade que tem participação, que consegue dialogar no espaço escolar e não apenas ser demandada por esse espaço.*

O foco da UFFS e das suas licenciaturas nos primeiros anos de funcionamento foi de institucionalização dos seus cursos para obter o reconhecimento formal das comissões de avaliação do MEC. Paralelamente, precisou produzir, também, os seus instrumentos normativos. Nesse período inicial, as licenciaturas não conseguiram articulação interna suficiente para construir diretrizes curriculares institucionais para orientar a formação de professores. A partir da experiência da I COEPE, realizada em 2010 para construir coletivamente as diretrizes para a organização do ensino, da pesquisa e da extensão, a ideia do

comum coletivo presente na criação da UFFS levou-a a optar pela conferência das licenciaturas como ferramenta para construir a PI de formação de professores/a, conforme afirma S-C11:

*[...] a ideia da Conferência das Licenciaturas, ela chegou um pouco pra isso, bom: cada curso fez uma caminhada. A única coisa que nos unificou na origem, era aquele currículo [os Domínios]. Embora houvesse uma expectativa muito grande em torno da educação, das licenciaturas, por parte do movimento Pró-Universidade, nós não tínhamos sentado pra pensar algo mais orgânico né, uma política institucional, que pudesse realmente dar solidez [...].*

Portanto, a atuação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 na UFFS ocorreu já em meados de 2015, quando as primeiras ações em direção à realização da I CONLICEN da UFFS coincidem com a publicação das diretrizes nacionais para a formação de professores. Naquele momento, o movimento interno, para construir a PI, encontrou-se com o movimento externo produzido pelo CNE a partir da escuta de demandas históricas do Movimento dos Educadores. O encontro da I CONLICEN com a política do CNE fortaleceu e deu rumo ao movimento instituinte da PI.

A I CONLICEN, como já mencionado, ocorreu por intermédio do Prodocência da UFFS, em diálogo com a PROGRAD em 2014, e foi se tornando reconhecida por atos oficiais, como o lançamento<sup>54</sup> em Sessão Solene da Câmara de Graduação (CGRAD) do Conselho Universitário (CONSUNI), promovida pela PROGRAD no dia 28 de maio de 2015 e acompanhada pelos *campi* por meio de videoconferência, transmitida em tempo real da sede da universidade em Chapecó. Foi instituída pela Portaria nº 0632 do Gabinete do Reitor, em 09 de junho de 2015. Durante o mês de junho foram realizadas Plenárias de Abertura da Conferência em cada um dos cinco *campi* que ofertavam cursos de licenciatura<sup>55</sup>. Ao falar sobre a importância da I CONLICEN, S-C10 destacou:

*[...] como construir uma conferência em que nós estamos em três estados e com licenciaturas em cinco campi? [...] Precisaria ter uma potência de mobilização, porque nós queríamos, naquele momento, fazer um balanço. Então tinha várias coisas atravessando. Nós queríamos que a conferência nos ajudasse a fazer um balanço [uma avaliação] do que foi, do que nós construímos e dos grandes desafios que nós estávamos e estamos enfrentando ainda no âmbito das licenciaturas. Era fazer esse grande diagnóstico e também o levantamento desses desafios, levantar os grandes temas, as grandes questões que poderiam nos ajudar a desencadear outras políticas.*

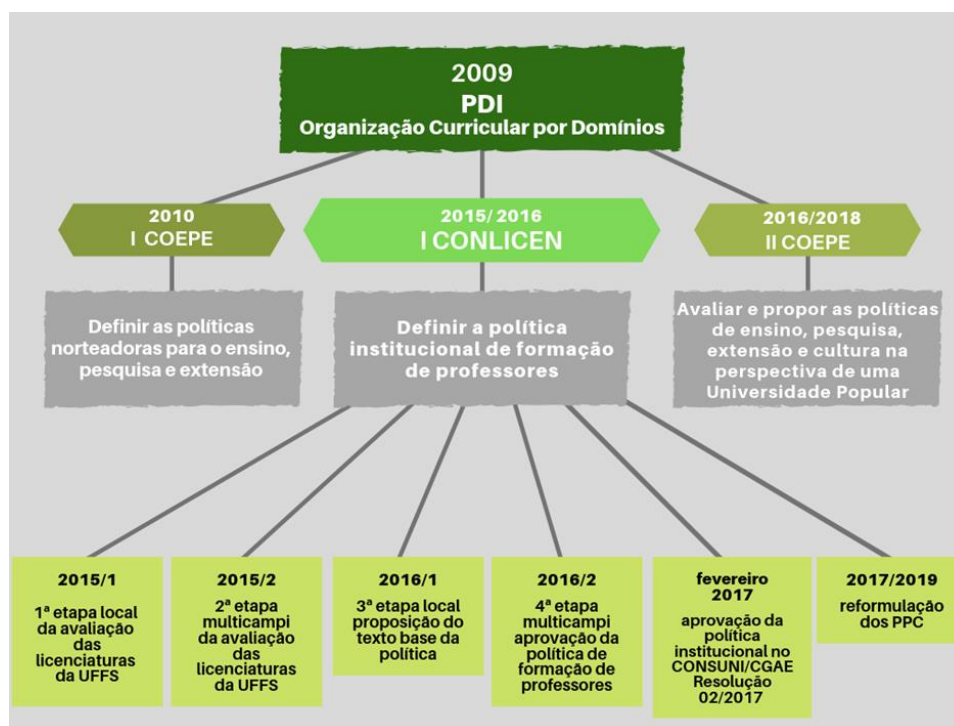
<sup>54</sup> Conforme notícia. Disponível em: [https://www.ufff.edu.br/institucional/reitoria/diretoria\\_de\\_comunicacao\\_social/noticias/ufff-realiza-ato-de-lancamento-da-1a-conferencia-das-licenciaturas-converted](https://www.ufff.edu.br/institucional/reitoria/diretoria_de_comunicacao_social/noticias/ufff-realiza-ato-de-lancamento-da-1a-conferencia-das-licenciaturas-converted).

<sup>55</sup> Apenas o campus Passo Fundo não oferta cursos de licenciatura, somente o curso de Medicina, porque foi criado posteriormente, no contexto do Programa Mais Médicos, do governo federal.

O objetivo da I CONLICEN era avaliar a implantação dos cursos de licenciatura nos primeiros cinco anos da universidade e construir a PI de formação de professores, em consonância com o PDI e o PPI da UFFS e com a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que entrou em cena com as atividades da UFFS já em andamento. A I CONLICEN teve sua coordenação compartilhada entre a PROGRAD, o Programa Prodocência, as coordenações acadêmicas dos *campi* e as coordenações dos cursos de licenciatura, propondo o debate a partir do tema *Construindo Diretrizes para a Política Institucional de Formação Inicial e Continuada de Professores e o Fórum das Licenciaturas*.

O funcionamento da Conferência foi orientado por um Regulamento Interno que delegava a condução a dois comitês: o Comitê Organizador Institucional (COI) em articulação com o Comitê Organizador do Campus (COC), um em cada campus. O Regulamento orientava o funcionamento das plenárias locais e institucionais e definia os Eixos Temáticos que seriam discutidos e sistematizados na primeira e segunda etapas. A Conferência foi planejada para ocorrer em quatro etapas: duas nos *campi* e duas institucionais, coordenadas pelo COC e pelo COI, respectivamente.

Figura 2 – Organização, tempos e objetivos do processo de construção da política institucional da UFFS



Fonte: Trombetta, Konzen e Luce (2019, p. 289).

Para cada etapa local sucedia-se uma etapa institucional. A primeira e segunda etapas eram de avaliação do processo de implantação dos cursos de licenciaturas na UFFS e de apontamento de eixos temáticos para construção de princípios, diretrizes e ações para a PI da UFFS. Os resultados desses debates locais foram sistematizados num documento-síntese elaborado pelos comitês dos *campi* e reunidos num documento único, pelo comitê institucional. Depois disso, o documento foi objeto de análise, discussão e aprovação na segunda etapa da Conferência, realizada no âmbito institucional, que reuniu delegados de todos os *campi*.

Na sistematização da etapa de avaliação, o Comitê Organizador Institucional (COI) observou a existência de um conjunto de preocupações e contribuições que se cruzavam e/ou se complementavam. A partir delas, o COI fez três encaminhamentos para a continuidade dos trabalhos: a) a necessidade de promover um resgate dos princípios e regulamentos institucionais e as Diretrizes Nacionais da Resolução CNE/CP nº 02/2015, uma vez que a proposição de diretrizes deveria dialogar com esses princípios e essas orientações; b) a definição de categorias agregadoras das temáticas sugeridas para o aprofundamento de estudos, na etapa anterior, e a escrita de um texto reflexivo que dialogasse com a literatura e as pesquisas da área, em articulação com os princípios institucionais; e c) a sistematização das proposições das etapas iniciais da conferência e/ou extraídos da literatura da área e sua expressão numa tabela unificada, envolvendo a identificação de princípios, diretrizes e ações, que serviu de ponto de partida para a definição das proposições nas etapas subsequentes da Conferência.

As proposições foram discutidas e consensuadas com os COC e, na continuidade dos trabalhos, foi produzido um texto-base para cada temática em estudo. Sobre o significado desse momento, S-C11 assim o descreveu:

*[...] esse movimento do primeiro ano foi de escutar, envolvendo os colegiados, os professores, os governos, os estudantes, os atores da escola, dos sistemas de ensino..., pra gente mapear essas realidades. Chegavam, realmente, coisas muito importantes, que mostravam que havia uma necessidade muito forte de a gente integrar mais ações. As ações entre os cursos, as ações junto às escolas. Intensificar a formação continuada, enfim, oferecer inclusive toda uma logística para pensar programas que vinham se consolidando, como era o caso do PIBID, da Residência Pedagógica, dos estágios. Enfim, como nós começamos a estar muito mais na escola, as coisas precisavam ser mais organizadas, precisavam ganhar corpo, então, esse debate vinha colocando isso.*

Foi a partir da terceira etapa que os debates da I CONLICEN se conectaram diretamente com a política da Resolução CNE/CP nº 02/2015. O processo de interpretação da Política se deu por meio do estudo do texto-base da conferência, que já trazia em seu bojo elementos da

Política, articulados com as pesquisas e publicações da área, com os princípios institucionais e com a legislação. Os temas em estudo resultaram na fase de avaliação, quando se olhou para os cursos de licenciatura, retrospectivamente, problematizando-se os percursos formativos e as relações ou coerências entre princípios, objetivos e o que se desenvolveu nos cursos até o momento. Para tal movimento, as temáticas e súmulas desses textos foram:

*a) Currículo, conhecimento e organização pedagógica:* concebe o currículo como percurso formativo definido a partir de uma seleção de experiências destacadas da totalidade da cultura humana, tendo por base o perfil humano desejado, no caso, o da formação de docentes da educação básica; reconhece o conhecimento como construto histórico e avalia sua importância para o desenvolvimento humano e para a transformação das relações sociais; discute os processos de ensinar e aprender articulados com o debate curricular e os processos de produção do conhecimento.

*b) Inclusão:* aborda a inclusão como princípio ético, estético, cognitivo, pedagógico e de orientação dos processos de gestão acadêmica; propõe uma maior integração das políticas e ações inclusivas no âmbito das licenciaturas; aponta estratégias para qualificação das políticas de acesso e permanência do público-alvo da universidade.

*c) A docência como profissão:* define a docência como profissão e explicita os saberes vinculados à sua constituição; discute as relações entre a educação básica e a formação docente, entre teoria e prática e entre ensino, pesquisa e extensão, no âmbito das licenciaturas.

*d) Gestão política e pedagógica:* define os princípios da gestão democrática e do planejamento participativo; articula tais princípios com a organização, o planejamento e a autoavaliação mais integrados dos cursos de licenciatura.

*e) Relação universidade com a escola e a comunidade regional:* define princípios que fundamentam as interações e os processos pedagógicos que se estabelecem entre a universidade e a escola; discute a relevância social dos processos formativos e a participação da comunidade regional; articula tais princípios com a formação de professores da educação básica dos cursos de licenciatura (UFFS, 2016b, p. 102).

A terceira etapa foi, então, de aprofundamento teórico, discussões e proposições de princípios, diretrizes e ações para a PI. Para auxiliar na sistematização, o COI formulou um quadro modelo de organização das propostas segundo uma identificação de categorias, princípios, diretrizes, políticas ou ações. As categorias foram definidas com base nas análises precedentes e tinham o objetivo de proporcionar a construção de uma síntese integrada das proposições. Cada uma delas envolvia um conjunto de dimensões, transversais ao conjunto das categorias estabelecidas, quais sejam: o currículo, o conhecimento, a organização pedagógica e a gestão educacional. As dimensões de análise transversal, aplicáveis ao conjunto das categorias, foram: a docência na educação básica; a escola como locus de formação; a inclusão; a interdisciplinaridade; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; as relações entre teoria e prática; a historicidade e a abordagem crítica.

O Quadro 3, abaixo, apresenta o modelo de organização das propostas, definido pelo COI, envolvendo a identificação de categorias, princípios, diretrizes e políticas ou ações.



Quadro 3 – Modelo para a organização das propostas na Terceira Etapa

Categorias <i>(Currículo, Conhecimento, Organização Pedagógica, Gestão Educacional)</i>
Princípios
Diretrizes
Políticas
Propostas de encaminhamentos

Fonte: UFFS (2016b, p. 10).

A partir das contribuições feitas pelos cinco *campi*, na terceira etapa, o COI organizou um documento-referência que sistematizou as proposições da I CONLICEN ao longo dos anos de 2015 e 2016. O documento foi dividido em três partes: a) conjunto de orientações institucionais e legais; b) avaliação dos limites e desafios associados ao desenvolvimento dos cursos de licenciatura da UFFS ao longo de sua implantação; e c) proposta para a definição da política institucional da formação inicial e continuada de professores.

No primeiro item, o documento apresentava, além dos princípios orientadores da UFFS, um apanhado da interpretação empreendida, até aquele momento, das principais orientações da Resolução CNE/CP nº 02/2015 e a necessidade de traduzi-las na PI da universidade. O COI destacou dez pontos da Resolução 02/2015, que deveriam orientar a construção da PI da UFFS.

I – que a formação inicial e continuada dos professores da educação básica pública seja articulada com as diretrizes curriculares nacionais para a educação básica (Considerandos iniciais) através de um projeto formativo institucional, com identidade própria, associado ao PPI e o PDI da IES (Art. 1º e seus parágrafos I e II, Art. 9º), articulado com as faculdades e centros de educação, departamentos e cursos de áreas específicas e fóruns de licenciatura (Art. 11, inciso II) e com a pós-graduação (Considerandos iniciais e Art. 19);

II – que o projeto formativo institucional esteja embasado nos princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada: 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 (Considerandos iniciais);

III – que o projeto formativo tenha por foco a formação de professores da educação básica pública, em suas etapas e modalidades, e que o exercício do magistério compreende o ensino, a gestão educacional e a produção e difusão do conhecimento (Art. 3º, 10, 11 e 13);

IV – que a docência seja concebida como atividade intencional e metódica que mobiliza e articula saberes conceituais, contextuais e pedagógicos no seu planejamento, desenvolvimento e avaliação (Conceitos introdutórios, Art. 2º e 7º);

V – que o currículo seja estruturado em núcleos formativos que estabeleçam um equilíbrio entre o conhecimento teórico (sólido e interdisciplinar), o conhecimento da instituição escolar e de seus processos formativos e a prática educativa (Art. 3º, 12 e 13);

VI – que os projetos formativos sejam definidos e desenvolvidos mediante uma interação contínua com a instituição escolar e os sistemas de ensino (Art. 11), sendo a escola compreendida como espaço necessário à formação dos profissionais do

magistério (§ 5º do Art. 3º) e a inserção dos estudantes no contexto escolar definida como necessária (§ 6º do Art. 3º);

VII – que seja assegurada a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão no âmbito dos projetos formativos, incluindo a pesquisa educacional (Considerandos iniciais, §5º do Art. 3º);

VIII – que os projetos formativos atendam às cargas horárias previstas para a organização curricular, incluindo a prática como componente curricular (Art. 13);

IX – que os projetos formativos atendam aos dispositivos legais referentes à inclusão, à diversidade étnico-racial, sexual, religiosa, de gênero, educação especial, LIBRAS, entre outros (§ 2º do Art. 13);

X – que o egresso do percurso formativo seja dotado de conhecimentos e habilidades que o qualifiquem para compreender a complexidade do ato educativo e desenvolver as funções de magistério na educação básica pública, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (Art. 7º e 8º) (UFFS, 2016b, p. 103).

Como já dito, o processo de interpretação da política no contexto da UFFS ocorreu de uma forma singular. A decisão de construir a PI de formação de professores foi tomada em 2014, portanto, antes da aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/2015. Porém, foi quando entrou em vigor essa política, em meados de 2015, que teve início o processo da I CONLICEN com o propósito de construir a PI. O que observo é uma ação institucional que, no seu percurso, é provocada diretamente por uma política exarada pelo CNE e acaba sendo o elemento de referência do processo, influenciando profundamente o seu resultado.

Notei, nesse percurso, aquilo que Ball, Maguire e Braun (2016, p. 68) chamam de processo de “decodificação” da política, ou seja, uma caminhada institucional na qual ocorre “uma leitura política e substancial”, que “[...] é ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva”. No processo da I CONLICEN da UFFS, a decodificação da Política aconteceu em etapas e foi feita “[...] em relação à cultura e à história da instituição e às biografias das políticas dos atores-chave”. Nesse sentido, interpretar é estabelecer o significado da política que se pretende construir, “[...] é um processo de tomada de significado que relaciona o menor quadro ao maior” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 68), isto é, estabelece as prioridades institucionais e as possibilidades de viabilizá-las. A esse exercício, dedico-me na próxima seção.

#### **5.6.4 A tradução da Política: o processo instituinte da política de formação de professores na UFFS**

Como visto, a construção da PI da UFFS envolveu um longo processo de avaliação, realizado na primeira etapa da I CONLICEN, que trouxe ao palco diferentes atores, dialogando com a experiência, com os princípios institucionais e com a legislação vigente. Aí se vê a expressão do momento de interpretação da política. Já as duas últimas etapas da I CONLICEN, no ano de 2016, registram o momento de tradução da Política na PI. Foi o momento no qual as

avaliações, estudos e sistematizações, da primeira e segunda etapas da Conferência, foram traduzidos num documento institucional para orientar as ações dos cursos de licenciatura da UFFS.

A partir das proposições encaminhadas pelos *campi* na terceira etapa, o Comitê Institucional, juntamente com os representantes dos comitês locais da Conferência, construiu uma minuta da PI para ser submetida à apreciação dos delegados escolhidos para participarem da Plenária Final da I CONLICEN, que ocorreu nos dias 26 e 27 de outubro de 2016 no campus Chapecó. A Plenária Final teve a participação de aproximadamente 100 delegados, representando a comunidade acadêmica e regional dos cinco *campi*.

O documento-referência, que foi discutido na Plenária Final, sistematizou o processo de avaliação feito pelas etapas iniciais da Conferência e foi estruturado em três partes. A primeira, apresentou as orientações institucionais e as exigências das Diretrizes Nacionais para a formação de professores expressas na Resolução CNE/CP nº 02/2015. A segunda parte do documento apontou os limites e os desafios das licenciaturas da UFFS desde a sua implantação. A última parte continha uma proposta de política institucional para ser debatida na Plenária.

A proposta que segue sistematiza e organiza as orientações constantes nas tabelas de proposições que foram objeto de análise, discussão e reelaboração na etapa local do segundo movimento da I Conferência das Licenciaturas, caracterizado como momento propositivo. Esta proposta é objeto de análise, apreciação e aprovação da etapa final da Conferência, de caráter institucional, que contou com a participação de representantes de todos os *campi* que ofertam cursos de licenciatura. Sua estrutura é composta por cinco títulos, envolvendo as seguintes temáticas, respectivamente: a) os objetivos e princípios; b) as diretrizes da organização curricular, da organização pedagógica e da gestão acadêmica; c) a criação do Fórum das Licenciaturas; d) as demandas institucionais para implantação e desenvolvimento da política institucional da UFFS de formação de professores; e) das disposições transitórias (UFFS, 2016b, p. 195).

A Plenária teve início em uma cerimônia formal de abertura com a participação de autoridades institucionais e convidados externos. De acordo com notícia publicada no *site* da universidade<sup>56</sup>, o reitor da UFFS, professor Jaime Giolo, na sua manifestação destacou a importância daquele momento para o fortalecimento e integração dos cursos de licenciatura. O início dos trabalhos teve a contribuição do professor Luiz Fernandes Dourado, docente da Universidade Federal de Goiás (UFG) e conselheiro relator da Resolução CNE/CP nº 02/2015. Inicialmente, o professor conselheiro Luiz Dourado fez uma análise da minuta da PI sistematizada pelo COI, em diálogo com as Diretrizes Nacionais, de modo que os delegados e

---

<sup>56</sup> Notícia disponível em: [http://www.uffs.edu.br/index.php?site=uffs&option=com\\_content&view=article&id=9616&catid=37](http://www.uffs.edu.br/index.php?site=uffs&option=com_content&view=article&id=9616&catid=37).

sujeitos-chave do processo pudessem alargar a compreensão, problematizar e/ou dirimir dúvidas que ainda persistissem.

A Plenária Final da Conferência foi coordenada pelo COI e pelo pró-reitor de graduação. A metodologia de trabalho foi a mesma das outras etapas: inicialmente os delegados foram divididos em GTs para analisar, discutir e elaborar proposições, com o intuito de qualificar a minuta, considerando as problematizações feitas pelo conselheiro do CNE, professor Luiz Fernandes Dourado. As propostas dos GTs foram incorporadas ao texto com cores diferentes, discutidas e submetidas à apreciação final da plenária de delegados. Os debates foram intensos durante os dois dias da Plenária. Porém, o tempo não foi suficiente para finalizar o documento e uma nova data foi agendada para a sua conclusão. Segundo relato dos sujeitos-chave, alguns pontos do documento geraram fortes discussões e disputas em função de posições e de interesses em jogo. Na sequência, destaco segmentos de fala de S-C10, S-C11 e S-C12:

*[...] como nós organizamos a conferência, em fases [...] mantivemos a prática do diálogo multicampi com os comitês. O comitê institucional e os comitês locais, fazendo essa mobilização. Tivemos delegados, pessoas que tinham o poder de influência sobre o texto, não só de fazer a leitura, mas também propor destaques e alterações no texto. Em alguns momentos, nós tivemos algumas disputas. Os casos mais emblemáticos das disputas se deram principalmente nesses entendimentos de carga horária, de flexibilidade. Eu lembro que a gente teve muito debate em relação a isso [...] o papel das práticas, dos estágios, de criar ou não criar um estágio que fosse comum e que fizesse parte do Domínio Conexo, que permita esse deslocamento e o diálogo entre professores que atuam nos estágios, com aqueles componentes que são fundamentais na formação dos professores. [...] criamos também componentes ligados à diversidade e inclusão. [...] num modelo de conferência, que potencializou a participação, abriu, pelo menos, essa possibilidade.*

*Inicialmente havia uma participação mais expressiva, mas ela foi se filtrando aos poucos. Aqueles que estavam mais na escola, que sentiam mais os dramas, que começavam a relatá-los e querer marcar posição nesse lugar, eles continuaram mais ativos. Outros, que eram mais ligados a uma área específica do conhecimento e que não seguiam muito [as problemáticas da formação], eles começaram a participar menos. Houve uma diminuição na participação nesse processo nesse sentido. Quando o processo avançou e produziu-se o texto e foi pra uma etapa de conferência em que passou-se a tomar algumas decisões, aí os grupos que são mais distantes desse debate, percebem que esse é um lugar de tomar decisões, aí eles, de alguma maneira, se reativam pra estar mais presentes e vão oferecendo também as suas resistências. [...]*

*[...] a gente tem um contingente substancial de docentes, principalmente ligados às licenciaturas da UFFS, pelo que eu acompanho, que tende a se repetir. Normalmente são as mesmas pessoas, são os mesmos interessados, os mesmos professores que têm um viés mais reflexivo, propositivo e avaliativo sobre as licenciaturas e que, portanto, participam desses movimentos com mais afinco, se envolvem nos GTs, organizam sínteses, se preocupam em defender algumas concepções nesses espaços [...].*

Vencida essa última etapa da Conferência, que discutiu, qualificou, acordou e aprovou o texto, o COI e a PROGRAD assumiram o compromisso de encaminhá-lo à CGAE para que fosse aprovado como Política Institucional para a formação inicial e continuada de professores na UFFS. Ainda em novembro de 2016, o documento da PI aprovado foi encaminhado à CGAE, que designou a relatoria do processo ao professor Marcos Beal. No parecer, o conselheiro teve o cuidado de manter o teor do texto aprovado pela I CONLICEN, apenas fez ajustes formais adequando-o em função das regras e hierarquias de um texto jurídico. O texto da PI foi aprovado no dia 21 de fevereiro de 2017 e publicado na Resolução UFFS/CGAE nº 02/2017.

Nos artigos 44 e 45 das Disposições Finais e Transitórias da Resolução UFFS/CGAE nº 02/2017, ficou estabelecido que a PROGRAD, em diálogo com as coordenações acadêmicas dos *campi*, orientaria o processo de revisão dos PPC dos cursos e, num prazo de 30 dias, encaminharia orientações quanto à metodologia do trabalho de revisão curricular, bem como os fluxos e prazos. A PROGRAD deveria propor estratégias para que, durante o processo de reformulação dos projetos pedagógicos, os cursos de licenciaturas dialogassem entre si, de modo a: possibilitar uma maior aproximação dos projetos; buscar a integração entre os NDEs dos cursos de uma mesma área do conhecimento, ofertados em diferentes *campi*; e promover seminários nos *campi* para apresentar a PI e as suas implicações na reformulação dos PPC, bem como definir o fluxo e os prazos para a revisão dos PPC (UFFS, 2017).

No dia 08 de março de 2017, a PROGRAD encaminhou aos *campi* o Memorando Circular nº 1/PROGRAD/UFFS/2017, com as orientações para o processo de revisão dos PPC dos cursos de Licenciatura. Em diálogo com as coordenações acadêmicas, criou-se uma comissão geral/institucional e uma comissão local, em cada um dos cinco *campi* que ofertavam cursos de licenciatura, para conduzir-se o processo de revisão curricular. Nas orientações, a PROGRAD procurou viabilizar as articulações necessárias para atender a PI aprovada no âmbito dos NDEs, colegiados de curso e comissões locais, responsáveis pela articulação das dimensões que integravam os cursos de licenciatura em torno do projeto formativo institucional.

Os entrevistados S-C12 e S-C10 participaram dos processos de reformulação em diferentes lugares da gestão, mas ambos destacam a importância desses documentos orientadores e as dificuldades desse processo.

*[...] por isso foi tão importante ter aquele documento norteador no âmbito da PROGRAD/DOP, com referências tanto nos artigos das Diretrizes [Nacionais], como da Política Institucional, pra que os cursos tivessem um norte pra ir reescrevendo seus projetos. Foi um exercício muito denso por parte dos cursos. Muito difícil! Materialmente, isso se traduz em demora para os projetos chegarem até nós na Diretoria, para fazermos a revisão. Demora*

*pra voltar, para um segundo momento de fechamento e envio pra Câmara. Esses tempos longos, eles traduzem também uma certa dificuldade que os cursos tinham pra produzir esses consensos e entendimentos. Acho que, mais do que consensos, eram entendimentos sobre o que estava se querendo enquanto política institucional e aquilo que o curso tinha limitações pra compreender e traduzir no seu projeto. Um dos pontos que é caro, no meu ponto de vista, e que ainda carece muito mais discussão e amadurecimento, está relacionado à Prática Como Componente Curricular. A pesquisa em educação, que ficou como sendo um eixo transversal dentro dos currículos, mas que os cursos precisavam apresentar de alguma forma como isso se materializaria ao longo do percurso, do itinerário formativo e nem sempre isso aparecia. Por vezes era bem difícil notar e a gente, enquanto Diretoria, chamava a atenção e nem sempre isso era resolvido.*

*Nos processos de reformulação é muito interessante ver como os cursos de licenciatura vão dando materialidade pra algumas questões que estão na PI. Algumas delas – eu imagino que vai entrando muito da teoria – eles contemplam as legislações específicas, os princípios, o perfil do egresso [...] Eles colocam alguns elementos da política, os objetivos da formação, isso você consegue enxergar. Mas lá na matriz mesmo é onde você tem os maiores embates. Quando é necessário dizer: qual é a carga horária que vai se desprender dos componentes curriculares, pra definir a Prática como Componente Curricular? Qual é a potência que o curso tem na relação com a Educação Básica? Ali que você vai vendo que a política, ou uma parte dela, vai fugindo, porque é difícil os cursos materializarem depois. Ela foge desse escopo ideal que a gente construiu. Principalmente nessa relação com a educação básica.*

O Domínio Conexo das licenciaturas, relacionado ao eixo do currículo que articula a formação pedagógica, foi ampliado na PI aprovada em 2017 com o acréscimo de mais dois eixos de atuação, um relacionado às questões da diversidade e da inclusão escolar e, outro, para a criação de um CCR de Estágio em Gestão, ambos ofertados a todas as licenciaturas. Porém, a definição de como cada campus iria organizar o novo Domínio Conexo, a partir dos eixos definidos na PI, aconteceu por *campi* e a sua aprovação final foi submetida à CGAE, que publicou a Resolução CONSUNI/CGAE nº 09/2017 com a estrutura de Domínio Conexo de cada campus.

Finalizado esse processo de definições coletivas, a atuação da política focou no processo de reformulação dos PPC dos cursos de licenciatura. Nos anos de 2017 e 2018, a maioria dos cursos encaminhou as suas reformulações, outros concluíram o processo em 2019. Apenas um curso não finalizou o processo até o final de 2019. Como afirma S-C12:

*[...] com a existência da política a gente tinha um respaldo muito grande pra fazer as cobranças, pra minimamente demandar que nos projetos estivessem compreensões mínimas sobre a questão de formação de professores, sobre esse itinerário formativo pretendido. Seja nas questões específicas da legislação, que as diretrizes trazem também, cobra dos cursos aquelas legislações específicas [...].*

Vimos que a tradução da Política da Resolução seguiu um percurso que dialogou com a história e as características da UFFS. O fato de ser uma universidade pública que assumiu um caráter popular, por intermédio das experiências do comum dos movimentos sociais, determinou a forma como a Política atuou naquele contexto. A participação da comunidade interna e externa na definição das políticas é uma marca da UFFS que esteve no palco durante a atuação dessa Política no processo de construção da PI de formação de professores.

### **5.6.5 A Política Institucional – a estratégia da política**

A PI de formação de professores da UFFS, como dito, foi fruto de um processo participativo, característico da forma coletiva como a UFFS procura construir suas políticas, desde o início de suas atividades em 2010. A I CONLICEN propiciou uma atuação intensa da Resolução CNE/CP nº 02/2015 na UFFS, no período entre 2015 e 2019, e possibilitou a construção de uma política institucional para integrar e dar identidade às licenciaturas da universidade. Hoje, a PI é um documento estratégico de resistência aos ataques que a educação e, de modo particular, as licenciaturas vêm sofrendo, desde 2016, com as mudanças nos rumos das políticas públicas no País.

A PI estabeleceu princípios e diretrizes para orientar a organização e o funcionamento dos cursos de licenciatura, em consonância com os princípios institucionais, a legislação vigente e, especialmente, as Diretrizes da Resolução CNE/CP nº 02/2015. Aprovada e reconhecida, a PI está estruturada em cinco títulos e seus respectivos capítulos que tratam: dos objetivos e dos princípios; das diretrizes para a formação de professores; do Fórum das Licenciaturas; das demandas institucionais para a implantação e o desenvolvimento da política institucional; e das disposições finais e transitórias (UFFS, 2017).

No capítulo dos objetivos, a política afirma o propósito de ampliar a articulação e inserção na comunidade regional para contribuir na efetivação da educação pública de qualidade nessa região e superar o modelo de desenvolvimento excludente em vigor. Pretende ser um instrumento para a consolidação da identidade e unidade *multicampi* dos cursos de licenciatura da UFFS (UFFS, 2017).

No capítulo dos princípios, a PI assume a concepção de docência como atividade profissional intencional e metódica; o currículo como produto e como processo histórico; o conhecimento como práxis social; a formação como um processo integral e a processualidade dialógica na organização pedagógica; a democracia e o planejamento participativo como

elementos constitutivos da gestão; e a articulação com a educação básica pública e outros espaços educativos escolares e não escolares, como indispensáveis para a práxis pedagógica.

Nas diretrizes para a organização curricular, a PI de formação de professores prevê que a organização do currículo se dará na articulação entre os Domínios Comum, Conexo e Específico, conforme previsto no PPI da UFFS; que o conjunto de atividades curriculares esteja imbricado com a formação para a docência na educação básica pública no âmbito do ensino, da gestão, da produção e difusão do conhecimento, articulando o ensino, a pesquisa, a extensão e a cultura; que a escola seja instituição coformadora dos futuros professores, articulando os conhecimentos conceituais, contextuais e pedagógicos. Portanto, que a teoria e a prática sejam integradas em todo o percurso formativo dos cursos de licenciatura, fazendo uma diferenciação entre a prática, a prática como componente curricular e estágios supervisionados.

A PI foi um passo importante para fortalecer as licenciaturas da UFFS. Hoje, os cursos possuem uma maior unidade e identidade institucional. A PI é um documento estratégico para a defesa das licenciaturas no atual contexto. O S-C11 a definiu nestes termos:

*Primeiro porque é algo que está institucionalizado, que nos pauta, que nos regula. Isso ganha corpo, se materializa, gera todo um conjunto de esforços que vão se traduzir em práticas. Segundo, porque mexer num texto desses, você tem que ter atores que sejam competentes pra fazê-lo, que apresentem razões que sejam convincentes. As razões que estão aí nessa [Resolução CNE/CP nº 02/2019], nessa proposição reformista, elas não convencem as pessoas que estão inseridas num processo democrático e num espaço argumentativo, num espaço público. Eles têm muita dificuldade de fazer valer isso.*

Depois de cinco anos de mobilização, entre 2015 e 2019, para produzir a política institucional e para reformular os PPC em conformidade com as novas diretrizes, o que se pode ver é que, nos últimos anos (2020-2021), as licenciaturas da UFFS não têm produzidos grandes movimentos para efetivar a sua política. Com a troca de gestão da universidade no final de 2019, tendo agora um reitor nomeado pelo governo, que não foi eleito pela comunidade, gerou-se uma descontinuidade nas políticas institucionais, um imobilismo que afetou também as licenciaturas. O Fórum das Licenciaturas, que estava num momento de organização, não foi mais mobilizado e tampouco chamado para planejamento e ações institucionais. O acompanhamento do processo pós-CONLIVEN não se efetivou, comprometendo a avaliação do percurso de cada campus e seus cursos, no que se refere à ação da PI na vida das licenciaturas da universidade e das articulações com as instituições coformadoras, as escolas da educação básica. O processo de reformulação curricular desencadeado pela aprovação da PI, em fevereiro de 2017, foi se estruturando; contudo, a articulação pretendida entre os cursos ficou



comprometida. Não houve nenhum evento das licenciaturas para avaliar o impacto da Resolução CNE/CP nº 02/2019 na PI e no currículo dos cursos. Apenas os cursos de Pedagogia fizeram algumas articulações. Conforme afirma S-C12:

*[...] o documento, ele precisa ser lido mais, ser conhecido mais. A gente não pode se aventurar numa reformulação agora dele a partir das novas diretrizes, por exemplo, sem ter clareza do que ele é, porque ele é um avanço, é um ganho e a gente tem que ter a clareza do que a gente tá perdendo se a gente se curvar a algumas pressões, assim como o CNE se curvou quando produziu essa nova Resolução.*

A PI da UFFS é um documento que foi construído por um longo processo de debate e por isso fortaleceu uma identidade interna dos cursos de licenciatura e um elemento de resistência aos retrocessos curriculares, como o proposto pela Resolução CNE/CP nº 02/2019 – BNC-Formação. Uma garantia é expressa na Resolução UFFS/CGAE nº 02/2017, a de que uma mudança substancial na estrutura curricular dos cursos de licenciatura da UFFS, estabelecida na PI, só poderá ser feita numa nova Conferência das Licenciaturas. Mesmo não estando em funcionamento institucional, o Fórum das Licenciaturas é um espaço de articulação e resistência às mudanças propostas pela BNC-Formação. O GT Políticas Educacionais, da Comissão Local do Fórum no campus Chapecó, realizou, no dia 18 de outubro de 2019, uma Plenária sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para analisar as mudanças que estavam sendo propostas pelo CNE. Essa plenária contou com a participação de mais de 100 pessoas e se posicionou da seguinte forma diante da proposta das novas diretrizes:

[...] b) Refutação da subordinação da formação inicial e continuada à BNCC, retirando a autonomia das universidades e ignorando a perspectiva histórica de formação de professores, que visa uma formação crítica e emancipatória; c) Ponderações sobre as nefastas consequências de uma possível alteração da Resolução 02/2015, em plena implementação, inviabilizando não apenas o curso da sua implementação, mas também inviabilizando um trabalho sério de avaliação da formação realizada sob a égide das atuais Diretrizes [...] d) [...] A atual proposta ignora a luta histórica que incorpora as discussões realizadas ao longo de décadas, e, que resultou no atual documento consubstanciado nas Diretrizes 02/2015. e) [...] alinha-se a um projeto perigoso de terceirização da formação de professores, que se coaduna a uma perspectiva flexível [...]. f) [...] predomínio de discursos econômicos, financeiros, administrativos/empresariais para a consolidação das políticas e educação pública nacional, que se alinham a uma preocupação com o trabalho operacional docente desdenhando o aspecto científico e teórico da formação e ação. [...] h) Defesa unânime pelo Arquivamento dos pareceres referente a proposta de revisão e atualização das Diretrizes Nacionais e Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica em discussão no CNE e implementação imediata da Resolução 2/2015. i) Ratificação dos 9 motivos de contrariedade à proposta de revisão e atualização das Diretrizes Nacionais e Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica em discussão no CNE publicada pela ANPED (UFFS, 2019, n. p.).

No segundo semestre de 2021, a partir da articulação da Comissão do Fórum das Licenciaturas do campus Chapecó, a PROGRAD foi pressionada a chamar o Fórum das Licenciaturas para duas reuniões da Comissão Institucional e duas Plenárias, com o objetivo de tratar do funcionamento do Fórum e do planejamento das atividades para 2022. Uma das deliberações foi de que o Fórum iria realizar a II Conferência das Licenciaturas da UFFS para avaliar o processo de implementação da PI no processo de reformulação dos PPC dos cursos e as implicações da Resolução CNE/CP nº 02/2019 na PI da UFFS, considerando as formas de resistência a essas diretrizes.

Desse modo, o Fórum das Licenciaturas se configura como a grande trincheira de resistência das licenciaturas na UFFS contra as investidas conservadoras do atual CNE, do MEC e da atual Reitoria. A realização da II CONLICEN é um momento estratégico para fortalecer a luta em defesa da PI, das licenciaturas e da revogação da BNC-Formação.

## 5.7 SIGNIFICANDO A ATUAÇÃO DA POLÍTICA

Chego ao final desta pesquisa, na qual investiguei a atuação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 em quatro universidades públicas que, desde 2015, foram palco da atuação dessa Política. Em cada uma das instituições investigadas, atores se articularam num processo instituinte para construir políticas institucionais para a formação de professores, de modo que o processo instituinte da política se moveu influenciado pela história, interesses, estrutura e pelo conjunto de sujeitos-chave que se mobilizaram e mobilizaram outros sujeitos para que a Política em questão fizesse sentido naquele contexto e produzisse as mudanças pretendidas.

Mostrei, a partir da pesquisa de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 99), que os *papéis das políticas*, as histórias institucionais e as posições dos sujeitos-chave se mesclam para fazer uma política acontecer. “O processo de política é interativo e aditivo, feito de interpretações e de traduções que são um pouco infligidas de valores e interesses existentes [...], pelo contexto, pela história e pela necessidade”. Na atuação da política, “[...] há uma variedade de posições e papéis [...] [que] ocorrem em muitos momentos, em vários locais, em diversas formas, em muitas combinações e interações”. Não é um processo coerente e ordenado, são processos coletivos, criativos. Portanto, as atuações vão além de simples implementações, são processos instituintes de políticas, “[...] elas reúnem dinâmicas contextuais, históricas, e psicossociais em uma relação com os textos e os imperativos para produzir a ação e atividades que são políticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 103).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta tese, retomo a questão inicial de pesquisa: **como se deu o processo instituinte das políticas de formação de professores nas IES federais a partir da atuação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Resolução CNE/CP nº 02/2015?** Partindo dessa indagação, iniciei o percurso investigativo construindo um referencial teórico-metodológico que o fundamentou e produziu um conjunto de conceitos e ferramentas que me possibilitaram acessar, problematizar e mapear o processo de interpretação e tradução da política investigada.

No diálogo com os autores Dardot e Laval (2016; 2017) foi possível aprofundar o conhecimento sobre o papel do Estado, da educação e das políticas de formação de professores na racionalidade neoliberal, para compreender o contexto de influência da política, no qual o neoliberalismo se apresenta como a nova razão do mundo contemporâneo, ambiente no qual hoje a alma do professor está sendo disputada. Dos mesmos autores, vali-me da categoria *comum*, construída para ser um princípio político alternativo e de resistência à racionalidade neoliberal, e para situar os movimentos que se colocam na contramão a essa racionalidade, que se quer imperativa nas políticas de formação de professores.

Em Ball, Maguire e Braun (2016) busquei elementos teóricos e metodológicos para superar os modelos lineares e tecnicistas de análise de políticas e assim poder olhar com mais complexidade, partindo da compreensão segundo a qual a Política investigada não foi meramente implementada, mas passou por um processo instituinte a partir de um movimento complexo de interpretação e tradução.

No estudo do contexto macro, ou seja, o **de influência da política**, identifiquei as formas como a identidade docente está sendo disputada nas políticas de formação de professores, no cenário nacional e internacional. Pelo diálogo com autores diversos, como Ball (2002, 2005; 2006), Maguire (2013), Zeichner e Diniz-Pereira (2008), Bernstein (2003), Dias (2014) e Cunha, Marcondes e Leite (2015), fui mostrando como as reformas, que estão sendo propostas pelos organismos internacionais, priorizam as habilidades técnicas e práticas dos professores, secundarizando, quando não fazendo sucumbir, a formação intelectual, compromissos políticos, valores de desenvolvimento social, cultural e projetos coletivos. Esse modelo se desenvolve a partir das tecnologias políticas do gerencialismo e da performatividade, com o objetivo de construir uma governamentalidade que quer o professor como um técnico a serviço da eficiência e da produtividade.

No contexto brasileiro, a disputa da identidade docente ocorreu a partir de três movimentos, apontados por Cunha, Marcondes e Leite (2015), quais sejam: o professor como

um *técnico do magistério*, na ditadura militar; como profissional prático, no contexto das reformas gerencialistas da década de 1990 e atuais; e como trabalhador da educação, construído a partir da redemocratização, na mobilização do Movimento dos Educadores. Vimos que este último movimento se contrapôs às reformas gerencialistas e influenciou, significativamente, a elaboração das diretrizes curriculares para a formação de professores no início deste século, em especial as Resoluções CNE/CP nº 01/2006 e a CNE/CP nº 02/2015.

No estudo do contexto **de produção do texto da Política**, identifiquei os principais movimentos que influenciaram a construção das DCN para a formação de professores expressas na Resolução CNE/CP nº 02/2015. Apresentei o Movimento dos Educadores, coordenado pela ANFOPE, como um ator importante na configuração das políticas de formação de professores desse período, a partir da proposição e defesa da BCN para a formação docente, bandeira histórica do movimento desde a década de 1980.

Foi possível acompanhar também que, no início deste século, aumentou-se a pressão sobre o governo, principalmente durante os governos de esquerda, entre 2003 e 2016, para assumir políticas públicas mais abrangentes para a educação e para a formação e valorização dos profissionais da educação. Esse alargamento e abrangência das políticas estendeu-se também às áreas sociais, contando com grandes investimentos públicos, políticos e financeiros.

Com os estudos realizados neste percurso, foram se explicitando marcas de conquistas, resistências, avanços e recuos que emergem em distintos tempos e a partir de diferentes ações. Na formação de professores, houve a aprovação, em 2006, das DCN do curso de licenciatura em Pedagogia, que incorporou muito das diretrizes da BCN dos Movimento dos Educadores. Tivemos uma forte pressão pela criação do Sistema Nacional de Formação de professores, que resultou no Decreto nº 6.755/2009, instituindo-se a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais para as redes públicas da educação básica.

Houve, ademais, a mobilização da CONAE 2010, que fez a defesa da formação e valorização dos profissionais da educação, depois incorporadas nas metas 15 a 18 do PNE 2014-2024. No contexto pós-aprovação do PNE, a II CONAE, em 2014, exigiu o cumprimento da meta 15 do PNE, que previa, no prazo de um ano, a publicação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação. Foi nessa situação que a Política, objeto desta pesquisa, teve seu texto discutido e aprovado no Parecer CNE/CP nº 02/2015, em 15 de junho, confirmado com a aprovação, em 01 de julho de 2015, da Resolução CNE/CP nº 02/2015, que

instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

Realizada a análise do contexto de influência e do contexto da produção do texto dessa Política, o foco da pesquisa inclinou-se ao contexto da prática nas quatro universidades selecionadas, mapeando e analisando o desenvolvimento de **atuação da Política** nos processos instituintes das PI de formação de professores de cada instituição. Para “acessar” o palco em que essa Política atuou, foram analisados documentos, registros, discursos e as entrevistas com os sujeitos-chave, materialidades que mostraram um processo de intrincada e complexa rede de interesses e negociações, que ocorreram em palcos distintos, mobilizados e conduzidos pelos sujeitos-chave no exercício de interpretação e de tradução do texto das DCN de formação de professores, da Resolução CNE/CP/ nº 02/2015, na PI de cada instituição.

A partir das categorias de análise da teoria da atuação de política de Ball, Maguire e Baun (2016), e guiado pelos documentos e entrevistas, fui mapeando o papel, as ações e os discursos dos sujeitos-chave para colocar a Política no palco das discussões. Tal análise descortinou o processo instituinte das políticas locais e a forma singular como a Política foi recepcionada e traduzida em cada instituição.

Na primeira instituição investigada, a FURG, identifiquei uma aproximação e identificação dos sujeitos-chave com o contexto de produção do texto das DCN da Resolução CNE/CP nº 02/2015, e, em consequência disso, uma mobilização intensa das licenciaturas em torno da Política, que durou aproximadamente seis anos. Essa atuação se deu sobretudo em dois espaços coletivos já existentes na instituição: o Grupo Pangea e o Fórum das Licenciaturas. Esses espaços se constituíram em palco principal, onde aconteceram eventos internos e abertos, articulados pela DIPED e assumidos pelos sujeitos-chave, que construíram a atuação da Política até a aprovação da PI de formação de professores da FURG.

A atuação dessa Política no contexto da FURG foi original e criativa. A Política (*policy*) proposta pelo CNE confrontou o contexto local e resultou num documento novo, com vários avanços para a formação de professores. A PI aprovada comprometeu-se com a formação na perspectiva democrática; consolidou e ampliou o Núcleo Comum das licenciaturas, estabelecendo um compromisso das licenciaturas com a formação para a docência da educação básica; a PI não se subordinou à BNCC e à BNC-Formação, não inserindo, nas novas diretrizes, as temáticas transversais da Resolução CNE/CP nº 02/2015 e as atividades curriculares complementares à formação. É um documento potente, do ponto de vista político e pedagógico, com capacidade de articular e fortalecer as licenciaturas, tanto nas relações internas quanto nas suas relações com a educação básica.

No contexto da UFSM, houve uma atuação bastante singular da Política. Inicialmente não me foi possível identificar, nem na fala dos sujeitos-chave, nem nos documentos, registros de uma aproximação institucional com o contexto e o teor da Resolução CNE/CP nº 02/2015, tampouco uma atuação articulada, no âmbito institucional, que mobilizasse as licenciaturas para tal. A dificuldade de articulação das licenciaturas ficou evidente na própria análise da estrutura organizacional e de gestão das licenciaturas. Embora haja documentos institucionais fazendo referência tanto a um Fórum das Licenciaturas quanto a uma Câmara das Licenciaturas, essas instâncias não têm funcionado na UFSM. A ausência de espaços para a articulação das licenciaturas influenciou a forma como a Política da Resolução CNE/CP nº 02/2015 atuou nessa universidade.

Além da dificuldade estrutural de gestão, os primeiros movimentos de interpretação da Política também influenciaram sua atuação na UFSM. A partir da CADE, a interpretação principal foi de que a Resolução CNE/CP nº 02/2015 exigia dos cursos a adequação a uma nova carga horária e o atendimento de um conjunto de temáticas relacionadas a questões étnico-raciais, de gênero e geracionais. Tal interpretação levou, inicialmente, a um movimento de resistência à Política e focou mais nas dificuldades que ela acarretaria para a organização dos cursos de licenciatura, principalmente com o aumento da carga horária sem a garantia pelo MEC de novas vagas docentes, naquele momento.

A interpretação inicial da Política na UFSM não provocou, como ocorreu nas demais instituições pesquisadas, a mobilização das licenciaturas para construir, em aproximação às proposições da Resolução CNE/CP nº 02/2015, a sua PI da formação de professores. Tal fato induziu-me a concluir, com a análise dos materiais documentais e entrevistas, que, no processo desenvolvido na UFSM, pesou a fragmentação da gestão, fruto da estrutura departamental que acomoda práticas e interesses corporativos e dificulta o debate aberto e integrado entre os departamentos e os cursos de licenciatura em torno de uma política capaz de dar identidade e unidade para os cursos de formação de professores da universidade. Nesse cenário, a perspectiva de uma PI para integrar e articular a formação de professores na UFSM não entrou no palco. Mais recentemente, houve manifestação da PROGRAD sobre o interesse em elaborar a PI de formação de professores para a educação básica na UFSM, porém, até a conclusão desta pesquisa, ao final de 2021, nenhuma notícia ou documento dessa natureza haviam se tornado públicos.

No estudo da Política no contexto da UFRGS, encontrei uma atuação intensa e rápida do fenômeno em estudo. Apenas dois anos separaram o início do processo de interpretação, julho de 2015, e a finalização da PI de formação de professores e a reformulação curricular dos

cursos, em agosto de 2017. O desenvolvimento desse processo, dessa forma, está relacionado a alguns aspectos que podem ser destacados: a existência na UFRGS, desde 1994, de uma estrutura de articulação das licenciaturas, o Fórum das Licenciaturas, que já no ano 2000 foi institucionalizado como COORLICEN; as licenciaturas da UFRGS já contavam com orientações específicas advindas da Resolução UFRGS/CEPE nº 04/2004, que estabelecia diretrizes para o Plano Pedagógico das Licenciaturas da UFRGS; as licenciaturas da UFRGS tinham um forte vínculo com o contexto histórico e político que produziu o texto da Política de 2015.

Entre o segundo semestre de 2015 e o primeiro de 2016, a COORLICEN desenvolveu várias atividades que aproximaram as licenciaturas do texto da Política. Constituiu-se o Grupo de Estudos das Diretrizes (GED), vinculado ao Núcleo de Desenvolvimento das Licenciaturas, com representantes dos Plenários da COORLICEN. Esse GT promoveu encontros com representantes das Comissões de Graduação, NDEs e Técnicos em Assuntos Educacionais para socializar o trabalho realizado e aprofundar o debate da Política. No segundo semestre de 2016, iniciou-se o processo de tradução da Resolução CNE/CP nº 02/2015 na PI da UFRGS e nos PPC dos cursos. A tradução ocorreu por meio do GT-PIL, responsável pela elaboração da proposta de PI e pela atuação direta da coordenação da COORLICEN no processo de reformulação curricular.

No caso da UFRGS, foi o movimento de atuação da política no processo de reformulação que influenciou e conduziu o processo de construção da PI de formação de professores. Em função dessa sistemática, a UFRGS conseguiu fazer todo o processo de adequação curricular dentro do prazo inicial previsto pela Resolução CNE/CP nº 02/2015. O cumprimento do prazo permitiu que o processo de atuação se desse direcionado por essa Política, diferentemente do que ocorreu na FURG e na UFSM, onde a construção da PI e/ou reformulação dos PPC se deu quando essa Política já havia sido revogada pela Resolução CNE/CP nº 02/2019 e ficou suscetível às pressões e incertezas decorrentes desse revés político nacional.

A PI tem um papel estratégico na formação de professores da UFRGS, na medida em que reforça a identidade das licenciaturas, colocando a formação para a docência na educação básica como central nos projetos pedagógicos desses cursos. Ela também é uma ferramenta estratégica de resistência às novas concepções e implicações da BNC-Formação. Com esse intuito, a COORLICEN mantém o GT DCN-BNC Formação com a responsabilidade de examinar as novas diretrizes para a formação de professores e promover o debate nas

COMGRADs e nos NDEs das licenciaturas sobre as implicações de sua implementação na estrutura de formação de professores da UFRGS.

A pesquisa da Política no contexto da UFFS permitiu analisar a atuação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 numa universidade nova, criada pela mobilização popular em um contexto de ampliação das políticas públicas para a educação e que garante em torno de 90% de suas vagas a estudantes oriundos de escolas públicas. Ademais, metade das suas vagas de ingresso nos cursos de graduação concentra-se nas licenciaturas, além de ter institucionalizada a prática de construir as suas políticas através de um amplo debate, por meio de conferências.

No momento em que a Resolução CNE/CP nº 02/2015 foi aprovada, as licenciaturas da UFFS estavam organizando a I Conferência das Licenciaturas, com o objetivo de avaliar os primeiros cinco anos de experiência na formação de professores e, a partir dessa avaliação, construir a PI de formação de professores da universidade. Naquele momento, o movimento interno para construir a PI se encontrou com o movimento externo produzido pelo CNE, caracterizado pela escuta a demandas históricas do Movimento dos Educadores. Portanto, a PI da UFFS nasceu do encontro da I CONLICEN com a política do CNE. Uma ação institucional que, no seu percurso, foi provocada diretamente pela política exarada pelo CNE, elemento de referência para o processo e que influenciou, sobremaneira, o seu resultado.

A decisão de construir a PI por meio da I Conferência das licenciaturas imprimiu a esse processo uma dinâmica própria no processo instituinte da política, um percurso bem singular. A Conferência construiu espaços e tempos específicos para discussão e deliberação; envolveu docentes, técnicos, estudantes e comunidade regional, nos cinco *campi*, com etapas locais e etapas institucionais, com plenárias multicampi constituídas por delegados eleitos; delegou-se, então, às plenárias da Conferência a responsabilidade de deliberar sobre o conteúdo final da PI.

A interpretação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 ocorreu por meio de estudo e discussões do texto-base da conferência, que apresentava a Política articulada com as pesquisas e publicações da área de formação de professores, em diálogo com os princípios institucionais. A tradução desses estudos e discussões se deu na etapa final, por meio da elaboração de uma minuta de PI elaborada pelo Comitê organizador, seguindo as proposições das etapas iniciais da Conferência, e submetida à apreciação final dos delegados que representavam todos os *campi*. A PI é hoje um documento que dá identidade às licenciaturas da UFFS, articulando-as por meio do Fórum das Licenciaturas e institucionalizando a Conferência das Licenciaturas como o instrumento institucional legítimo para avaliar as licenciaturas e propor mudanças na estrutura curricular. A PI, o Fórum das Licenciaturas e a Conferência são hoje instrumentos estratégicos para a resistência às políticas gerencialistas e performativas que vêm sendo propostas pelo MEC e o CNE.



Das investigações que fiz sobre a atuação das DCN para a formação de professores, da Resolução CNE/CP nº 02/2015, em quatro universidades federais, foi possível confirmar a hipótese levantada por Ball, Maguire e Braun (2016) e que me conduziu ao longo deste percurso: as políticas não são meramente implementadas, mas no contexto da prática elas passam por um processo instituinte em que sua interpretação e tradução produzem novas políticas, as Políticas Institucionais. **À medida que esta pesquisa avançou e me confrontei com os artefatos e documentos da Política, com as narrativas dos sujeitos-chave entrevistados, o que identifiquei foi que a Política da Resolução CNE/CP nº 02/2015, no contexto da prática, com as estruturas institucionais, suas histórias, interesses, discursos, passou por um processo de recontextualização e adquiriu um sentido singular em cada contexto.**

Neste momento histórico, as PI organizadas a partir das demandas da Resolução CNE/CP nº 02/2015 estão situadas no **contexto da estratégia dessa Política**, tanto nas articulações internas para defesa e fortalecimento das licenciaturas quanto nas lutas externas, no movimento de resistência ao retorno das políticas gerencialistas e performativas orientadas pelos interesses da *razão do mercado*, que estão sendo propostas pelas forças políticas reacionárias que assumiram o poder no Brasil em 2016. Hoje, há uma forte resistência à padronização curricular imposta pela BNCC e ao novo tecnicismo das diretrizes da BNC-Formação, que pretende submeter a formação de professores ao currículo da BNCC, formando professores como meros práticos do currículo padronizado.

Finalizo esta tese retomando aqui a epígrafe do início do primeiro capítulo, na qual Dardot e Laval (2017a, p. 478) afirmam que “[...] *a única práxis instituinte emancipadora é aquela que faz do comum a nova significação do imaginário social [...]*”. Assim, reafirmo o que percebi ao longo desta pesquisa: apesar da força e do desejo da *razão do mercado* em determinar todos os campos do imaginário social, a função da educação e a própria identidade do professor, há muita resistência articulada em muitos espaços. Por isso, as DCN para a formação de professores, propostas pela Resolução CNE/CP nº 02/2015, na medida em que incorporam valores e princípios do *comum* construídos coletivamente pelo Movimento dos Educadores ao longo de mais de quatro décadas, assumiram um papel articulador e emancipador. De modo que, mesmo depois da sua revogação, em favor da Resolução CNE/CP nº 02/2019, as diretrizes exaradas na Resolução CNE/CP nº 02/2015 continuam sendo uma referência, na resistência dos comuns coletivos das instituições formadoras, contra as investidas das atuais políticas guiadas pela razão do mercado.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 22, n. 75, p.15-32, ago. 2001.

AMARAL, Marisa Porto do; DOMINGUES, Marcelo Vinícius de La Rocha. Licenciaturas: origem e evolução dos cursos de formação de professores na Fundação Universidade Federal do Rio Grande. In: AMARAL, Marisa Porto do; DOMINGUES, Marcelo Vinícius de La Rocha. **Núcleo Pangea: integração e compromisso com a formação de professores**. Rio Grande: Edgraf, 2005.

ANADON, Simone Barreto; MOTA, Maria Renata Alonso; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Projeto institucional de formação inicial e continuada na FURG: construir para resistir. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 425-441, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/528/828>. Acesso em: 21 fev. 2022.

ANDRADE, Daniel Pereira; OTA, Nilton Ken. Uma alternativa ao neoliberalismo: entrevista com Pierre Dardot e Christian Laval. **Tempo Social**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 275-315, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/PsJH4bJHFgzmKnPmFHM9hDR/?lang=pt#>. Acesso em: 25 jan. 2022.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação: I Encontro Nacional**. Belo Horizonte: ANFOPE, 1983. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/1%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1983.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2022.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **II Encontro da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores: documento final**. Goiânia: ANFOPE, 1986. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/2%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1986.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2022.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educador. IV Encontro Nacional: documento final**. Goiânia: ANFOPE, 1989. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/4%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1989.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2022.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. **V Encontro Nacional: documento final**. Belo Horizonte: ANFOPE, 1990. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/5%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1990.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **VI Encontro Nacional: documento final**. Belo Horizonte: ANFOPE, 1992. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/6%C2%BA-Encontro-Nacional-da-Anfope-1992.pdf>. Acesso em: 22 de fev. 2022.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final: VII Encontro Nacional**. Niterói: ANFOPE, 1994. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/7%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1994.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final: VIII Encontro Nacional**. Belo Horizonte: ANFOPE, 1996. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/8%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1986.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final: IX Encontro Nacional**. Campinas: ANFOPE, 1998. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/9%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1998.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final: X Encontro Nacional**. Brasília: ANFOPE, 2000. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/10%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2000.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final: XI Encontro Nacional**. Florianópolis: ANFOPE, 2002. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/11%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2002.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: desafios para as instituições de ensino superior. **Documento final: XII Encontro Nacional**. Brasília, ANFOPE, 2004. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/12%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2004.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2022.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final: relatório do XVI Encontro Nacional da ANFOPE**. Brasília: ANFOPE, 2012. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/16%C2%BA-Encontro-Documental-Final-2012.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final: XVII Encontro Nacional da ANFOPE**. Brasília, ANFOPE, 2014. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/17%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2014.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Relatório do XVIII Encontro Nacional da ANFOPE**. Goiânia: ANFOPE, 2017. Disponível em: [https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Doc-FINAL-XVIII-ENANFOPE-6\\_3\\_2017-Coordena%C3%A7%C3%A3o-Iria.pdf](https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Doc-FINAL-XVIII-ENANFOPE-6_3_2017-Coordena%C3%A7%C3%A3o-Iria.pdf). Acesso em: 22 fev. 2022.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Reunião da Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação sobre a Formação Inicial e Continuada de Professores**. Brasília: ANFOPE, 2018. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/ANFOPE-CNE-9abr-2018-.pdf>> Acesso em 09 de jul. 2019.

APPLE, Michael W.; BALL, Stephan J.; GANDIN, Luís Armando (Org.). **Sociologia da educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013.

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 24, n. 24, p. 1-18, fev. 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/296631339\\_Entrevista\\_com\\_Stephen\\_J\\_Ball\\_Uma\\_Analise\\_de\\_sua\\_Contribuicao\\_para\\_a\\_Pesquisa\\_em\\_Politica\\_Educacional](https://www.researchgate.net/publication/296631339_Entrevista_com_Stephen_J_Ball_Uma_Analise_de_sua_Contribuicao_para_a_Pesquisa_em_Politica_Educacional). Acesso em: 04 out. 2021.

BALL, Stephen J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2 p. 3-23, 2002.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BALL, Stephen J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In. BALL, Stephen J. MAINARDES, Jeferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, Stephen J.; BOWE, Rochard. **Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy**: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BERNSTEIN, Basil. **A pedagogização do conhecimento**: estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 120, p. 75-110, nov. 2003.

BORDAS, Merion Campos; ANDREOLA, Balduino Antonio. Os quarenta anos da Faculdade de Educação da UFRGS. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 02, p. 299-319, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15909/9482>. Acesso em: 21 fev. 2022.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 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: 21 fev. 2022.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm). Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação 2010**: construindo o Sistema Nacional articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação: documento final. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010\\_doc\\_final.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf). Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação 2014**: o PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: documento final. Brasília: MEC, 2014b. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/DocumentoFinal29012015.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 02, de 25 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, p. 13, 25 junho 2015a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category\\_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02, de 01 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 8-12, 2 de julho de 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 21 fev. 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CUNHA, Viviane Gualter Peixoto da; MARCONDES, Maria Inês; LEITE, Vânia Finholdt Ângelo. Formação da identidade do professor no cenário das políticas locais de centralização curricular: limites e possibilidades. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 683, out./dez. 2015.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum**: ensaio sobre a revolução do século XXI. São Paulo: Boitempo, 2017a.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. O comum é a revolução, dizem Dardot e Laval. **Outras Palavras**, São Paulo, 24 out. 2017b. Disponível em: <https://outraspalavras.net/pos-capitalismo/o-comum-e-a-revolucao-dizem-dardot-e-laval/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

DIAS, Rosanne Evangelista. 'Perfil' profissional docente nas políticas curriculares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 09-23, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24479>. Acesso em: 25 fev. 2022.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**. [S. l.], v. 9, n. 2, p. 79-99, Jul./Dez. 2009.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (Org.). **Justiça Social: o desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n. 2, p. 367-388, maio/ago. 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**, Campinas, v. 36, n. 131, abr./jun., 2015.

DURLI, Zenilde. O movimento nacional pela reformulação dos cursos de formação de educador: embates na construção de um projeto de coletivo de formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: DUFBA, 2007. p. 199-218.

DUVOISIN, Ivone Almeida. Fórum das Licenciaturas na FURG. In: AMARAL, Marisa Porto do; DOMINGUES, Marcelo Vinicius de La Rocha. **Núcleo Pangea: integração e compromisso com a formação de professores**. Rio Grande: Edgraf, 2005. p. 43-51.

FOUCAULT, Michael. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. Martins Fontes: São Paulo, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores, **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, v. 68, dez. 1999.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro de 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A construção do sistema nacional de formação e valorização dos educadores: unitário, organicamente articulado e plural. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos Brasília: Inep, 2013.**

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014.

FURG. Universidade Federal do Rio Grande. **FURG promove debate sobre Novas Diretrizes Curriculares para Formação de professores**. Rio Grande, ago. 2015. Disponível em: <https://www.furg.br/noticias/noticias-arquivo/furg-25965>. Acesso em: 13 out. 2021.

FURG. Universidade Federal do Rio Grande. **Fórum discute diretrizes nacionais para a formação de professores**. Rio Grande, abr. 2016. Disponível em: <https://www.furg.br/noticias/noticias-arquivo/furg-27280>. Acesso em: 22 fev. 2022.

FURG. Universidade Federal do Rio Grande. **Fórum das Licenciaturas será nesta quarta-feira, 1º**. Rio Grande, nov. 2017. Disponível em: <https://www.furg.br/noticias/noticias-arquivo/furg-30944>. Acesso em: 21 fev. 2022.

FURG. Universidade Federal do Rio Grande. **Fórum das Licenciaturas aprova Projeto Institucional de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. Rio Grande, nov. 2020. Disponível em: <https://www.furg.br/noticias/noticias-institucional/forum-das-licenciaturas-aprova-projeto-institucional-de-formacao-inicial-e-continuada-de-professores-da-educacao-basica>. Acesso em: 21 fev. 2022.

FURG. Universidade Federal do Rio Grande. Pró-reitora de Graduação. **A PROGRAD**. Rio Grande: FURG, 2022. Disponível em: <https://prograd.furg.br/a-prograd>. Acesso em: 24 fev. 2022.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio, 2019.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para a pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. Fazendo a base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./maio 2019.

MAGUIRE, Meg. Para uma sociologia do professor global. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen L.; GANDIN, Luís Armando. **Sociologia da educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013.

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, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 fev. 2022.

MAINARDES, Jeferson. Entrevista com o Prof. Stephen Ball. **Olh@res**, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171, 2015.



MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Marcia dos Santos; TELLO, Cesar. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MEINERZ, Carla Beatriz; FISS, Dórias Maria Luzzardi; OGIBA, Sônia Maria Moreira. Formação de professores e práticas culturais: descobertas, enlaces, experimentações. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 21, n. 22, p. 01-28, 25 mar. 2013. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/1140/1082>. Acesso em: 21 fev. 2022.

OGIBA, Sônia *et al.* **A (re) invenção da docência**: um relato das diferenças e das pluralizações atuantes nas licenciaturas da UFRGS. Porto Alegre: Ufrgs, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas itinerantes de educação e a reestruturação da profissão docente: o papel das cúpulas do OCDE e a sua recepção no contexto brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 85-107, jan./abr. 2020

OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais**: terreno de contestação. Porto: Porto Editora, 2000.

PIRES, Pierre Andre Garcia. A Universidade Federal do Rio Grande e seu núcleo de memória: a história de embates e desafios para a criação do ensino superior no extremo sul do Brasil. **South American Journal of Basic Education, Technical And Technological**, Rio Branco, v. 5, n. 1, p. 229-247, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/issue/view/93>. Acesso em: 22 fev. 2022.

PÔRTO, José Leonir Cardoso; LÖBLER, Mauri Leodir. A estrutura departamental na UFSM uma contextualização crítica do modelo organizacional. **Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 20, p. 133-150, set. 2007.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2/3, p. 42-53, 2008.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. **Revista Brasileira Ciência do Esporte**, v. 22, n. 3, p. 9-21, maio 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Juliane Paprosqui Marchi da. **Revisão didático-pedagógica dos Projetos Pedagógicos de Curso – UFSM - CADE - PROGRAD**. Santa Maria: Ufsm/Prograd/Cade, 2015. 6 slides, color. Disponível em: [http://w3.ufsm.br/prograd/images/coordenacoes/Apresentacao\\_PPC\\_Legislacao\\_1.pdf](http://w3.ufsm.br/prograd/images/coordenacoes/Apresentacao_PPC_Legislacao_1.pdf). Acesso em: 24 fev. 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123-135, jan./maio 2019.

SILVA, Monique da. **Imaginário social e educação**: nos labirintos da formação inicial de professores. 2017. 303 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14119/TES\\_PPGEDUCACAO\\_2017\\_SILVA\\_MONIQUE.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14119/TES_PPGEDUCACAO_2017_SILVA_MONIQUE.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 22 fev. 2022.

TAYLOR, Sandra. Critical policy analysis: exploring contexts, texts and consequences. **Discourse: Studies in the Politics of Education**, v. 18, n.1, p 23-35, 1997.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Por entre planos fios e tempos: a pesquisa em sociologia da educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TROMBETTA, Derlan; KONZEN, José Oto; LUCE, Maria Beatriz. A construção da política de formação de professores na UFFS. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 280-313, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/523/822>. Acesso em: 22 fev. 2022.

UFFS. Universidade Federal da Fronteira do Sul. Resolução nº 3/CONSUNI/ UFFS/2016. **Aprova o Regimento Geral da Universidade Federal da Fronteira Sul**. Chapecó: UFFS, 2016a. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consuni/2016-0003>. Acesso em: 25 fev. 2020.

UFFS. Universidade Federal da Fronteira do Sul. **Texto Base da I Conferência das Licenciaturas da UFFS**. Chapecó, 2016b. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/graduacao/programas/prodocencia> Acessado em: 12 set. 2019.

UFFS. Universidade Federal da Fronteira do Sul. Resolução Nº 2/CONSUNI CGAE/UFFS/2017 (alterada). **Aprova a Política Institucional da UFFS para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. Chapecó: UFFS, 2017. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgae/2017-0002>. Acesso em: 25 fev. 2022.

UFFS. Universidade Federal da Fronteira do Sul. Fórum das Licenciaturas. **Documento síntese da plenária sobre as diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica (3ª versão do parecer (atualizada em 18/09/19))**. Chapecó: UFFS, 2019. Disponível em:

<https://www.uffs.edu.br/campi/chapeco/noticias/arquivos-das-noticias/sintese-da-plenaria-realizada-pelo-gt-e-nap-no-campus-chapeco/@@download/file>. Acesso em: 22 fev. 2022.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Estatuto e Regimento**. Porto Alegre: UFRGS, 1994. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/estatuto-e-regimento>. Acesso em: 22 fev. 2022.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Resolução nº 32, de 08/07/1998. **Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/resolucoes-normativas/resolucao-no-32-98-de-08-07-1998>. Acesso em: 22 fev. 2022.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Resolução nº 04/2004, de 28/01/2004. **Diretrizes para o Plano Pedagógico das Licenciaturas da UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/resolucoes-normativas/resolucao-no-04-2004-de-28-01-2004>. Acesso em: 22 fev. 2022.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pró-reitoria de Graduação. Coordenadoria das Licenciaturas. **Regimento Interno da Coordenadoria de Licenciatura da UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS, 2014. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/12g1bmB1-0jZE8CtmGjO-WTDHhZPHO9mr/view?usp=sharing>. Acesso em: 22 fev. 2022.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Plano de desenvolvimento institucional PDI 2016-2026**. Porto Alegre: UFRGS, 2016a. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/pdi/PDI\\_2016a2026\\_UFRGS.pdf](http://www.ufrgs.br/pdi/PDI_2016a2026_UFRGS.pdf). Acesso em: 08 dez. 2021.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pró-reitoria de Graduação. Coordenadoria das Licenciaturas. **Relatório Anual de Gestão da Coordenadoria das Licenciaturas/COORLICEN: Gestão 2015-2016**. Porto Alegre: UFRGS, 2016b. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/coorlicen/manager/arquivos/MyzdJAc801\\_22052017-Relatorio\\_Anuar\\_de\\_Gestao\\_da\\_Coordenadoria\\_das\\_Licenciaturas\\_\\_062015\\_a\\_062016.pdf](https://www.ufrgs.br/coorlicen/manager/arquivos/MyzdJAc801_22052017-Relatorio_Anuar_de_Gestao_da_Coordenadoria_das_Licenciaturas__062015_a_062016.pdf). Acesso em: 22 fev. 2022.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pró-reitoria de Graduação. Coordenadoria das Licenciaturas. **Relatório Anual de Gestão da Coordenadoria das Licenciaturas/COORLICEN: Gestão 2016-2017**. Porto Alegre: UFRGS, 2017a. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/coorlicen/manager/arquivos/hue2KahLPh\\_22052017-Relatorio\\_\\_Anuar\\_de\\_Gestao\\_da\\_COORLICEN\\_julho\\_de\\_2016\\_a\\_julho\\_de\\_2017.pdf](https://www.ufrgs.br/coorlicen/manager/arquivos/hue2KahLPh_22052017-Relatorio__Anuar_de_Gestao_da_COORLICEN_julho_de_2016_a_julho_de_2017.pdf). Acesso em: 22 fev. 2022.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pró-reitoria de Graduação. Coordenadoria das Licenciaturas. **Projeto político pedagógico institucional de formação de professores nos cursos de licenciatura da UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS, 2017b. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/coorlicen/manager/arquivos/6VhDipXA1m\\_22052017-Projeto\\_Politico\\_Pedagogico.pdf](https://www.ufrgs.br/coorlicen/manager/arquivos/6VhDipXA1m_22052017-Projeto_Politico_Pedagogico.pdf). Acesso em: 22 fev. 2022.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pró-reitoria de Graduação. Coordenadoria das Licenciaturas. **Grupo de Trabalho DCN e BNC-Formação da RESOLUÇÃO CNE/CP 2/2019**: relatório de atividades. Porto Alegre: UFRGS, 2020. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/coorlicen/manager/arquivos/cC9RY5zVXh\\_29102020-Texto\\_final\\_\\_BNC\\_formaAAo.pdf](https://www.ufrgs.br/coorlicen/manager/arquivos/cC9RY5zVXh_29102020-Texto_final__BNC_formaAAo.pdf). Acesso em: 22 fev. 2022.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pró-reitoria de Graduação. Coordenadoria de Licenciaturas. **Breve histórico Coorlicen**. Porto Alegre: UFRGS, [2021a]. 11 slides, color. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/coorlicen/manager/arquivos/tO0fh8XoTY\\_09062021-APRESENTAAO\\_COORLICEN\\_UFRGS.pdf](https://www.ufrgs.br/coorlicen/manager/arquivos/tO0fh8XoTY_09062021-APRESENTAAO_COORLICEN_UFRGS.pdf). Acesso em: 24 fev. 2022.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pró-reitoria de Graduação. Coordenadoria das Licenciaturas. **Manifestação do Plenário da Coordenadoria das Licenciaturas da UFRGS sobre a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Porto Alegre: UFRGS, 2021b. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/coorlicen/manager/arquivos/QdvY9YSpO0\\_28072021-ManifestaAAoPlenArio\\_22019.pdf](https://www.ufrgs.br/coorlicen/manager/arquivos/QdvY9YSpO0_28072021-ManifestaAAoPlenArio_22019.pdf). Acesso em: 22 fev. 2022.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Histórico**. Porto Alegre: UFRGS, [2022]. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/historico>. Acesso em: 24 fev. 2022.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. **Resolução nº 010/1999**. Cria o Fórum de Licenciaturas na UFSM. Santa Maria: UFSM, 1999. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/resolucao-n-010-1999/>. Acesso em: 22 fev. 2021.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. **Resolução nº 17/2000**. Dispõe sobre Projeto Político-pedagógico e dá outras providências. Santa Maria: UFSM, 2000. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/resolucao-n-017-2000/>. Acesso em: 22 fev. 2022.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. **Projeto Político-pedagógico do Cento de Educação**. Santa Maria: UFSM, 2012. Disponível em: [https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2018/10/PROJETO\\_POL%C3%8DTICO-PEDAG%C3%93GICO\\_CE.pdf](https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2018/10/PROJETO_POL%C3%8DTICO-PEDAG%C3%93GICO_CE.pdf). Acesso em: 26 dez. 2021.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. **Fórum debate Resolução CNE 02/2015 na UFSM**. Santa Maria, 02 abr. 2015. Disponível em: <https://www.ufsm.br/2015/12/02/forum-debate-resolucao-cne-02-2015-na-ufsm/>. Acesso em: 22 fev. 2022.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. **Resolução nº 035/2016**. Aprova o Regimento Interno do Fórum dos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: UFSM, 2016. Disponível em: <https://portal.ufsm.br/documentos/publico/documento.html?id=8110703>. Acesso em: 22 fev. 2022.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. Pró-reitoria de Planejamento. **Regimento Geral da UFSM (com alterações compiladas pela Resolução n.016/2019)**. Santa Maria:

UFSM, 2019a. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/regimento-geral-da-ufsm-com-alteracoes-compiladas-pela-resolucao-n-016-2019/>. Acesso em: 22 fev. 2022.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. **Resolução nº 042/2019**. Dispõe sobre os atos de criação, ajuste e/ou reforma de Projeto Pedagógico de Curso (PPCS), no âmbito do ensino de graduação. Santa Maria: UFSM, 2019b. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/resolucao-n-042-2019/>. Acesso em: 22 fev. 2022.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. Pedagogia: curso de graduação. **Projeto Pedagógico do Curso (PPC)**. Pedagogia – Licenciatura Plena Diurno. Santa Maria: UFSM, 2019c. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/pedagogia/projeto-pedagogico>. Acesso em: 22 fev. 2022.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. Letras: curso de graduação. **Projeto Pedagógico (PPC)**. Letras – Lic.-Hab. Espanhol e Literaturas Língua Espanhola. Santa Maria: UFSM, 2019d. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/letras/projeto-pedagogico>. Acesso em: 22 fev. 2022.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. **Instrução normativa n. 01/2020/PROGRAD de 27 de janeiro de 2020**. Santa Maria: UFSM, 2020. Disponível em: [https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2020/01/instrucao\\_normativa\\_01\\_2020\\_prograd\\_ufsm\\_topicos\\_tranversais\\_para\\_formacao\\_docente\\_i\\_e\\_ii.pdf](https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2020/01/instrucao_normativa_01_2020_prograd_ufsm_topicos_tranversais_para_formacao_docente_i_e_ii.pdf). Acesso em: 24 fev. 2022.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. **Relatório de Gestão Administrativo Financeiro**. Santa Maria: UFSM, 2021. Disponível em: <https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ce/relatorios-de-gestao/>. Acesso em: 22 fev. 2022.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. **História**. Santa Maria: UFSM, [2022]. Disponível em: <https://www.ufsm.br/historia/>. Acesso em: 22 fev. 2022.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

**APÊNDICE A – DOCUMENTOS NORMATIVOS DAS POLÍTICAS PARA A  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

DOCUMENTO	TEMÁTICA	ÓRGÃO E DATA
Lei 9394/96 – LDB	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Congresso Nacional em 20 de dezembro de 1996
Resolução nº 01/2002/CNE/CP	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a Educação Básica, em nível Superior, curso de Licenciatura, de Graduação Plena.	Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno Em 18 de fevereiro de 2002
Resolução 01/2006/CNE/CP	Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.	Conselho Nacional de Educação do Conselho Pleno Em 15 de maio de 2006
Decreto nº 6.755/2009	Institui a Política Nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior – CAPES no fomento à programas de formação inicial e continuada e dá outras providências.	Presidência da República Em 29 de janeiro de 2009
Lei nº 13.005/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação 2014 – 2024.	Congresso Nacional de Educação Em 25 de junho de 2014
Parecer nº 02/2015 – CNE/CP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno Em 09 de junho de 2015
Resolução 02/2015 – CNE/CP	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.	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
Decreto Nº 8752 de 09 de maio de 2016	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.	Presidência da República
Resolução CNE/CP nº 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).	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno Em 20 de dezembro de 2019

Fonte: Elaborado pelo autor.

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

CATEGORIAS/QUESTÕES
<b>I - Dados pessoais e profissionais do sujeito-chave</b> 1 – Qual a formação? 2 – Onde atua (setor, departamento, curso) e quais as funções que desempenha na instituição? 3 – Qual foi a sua atuação no processo de “implementação” (interpretação e tradução) da Resolução CNE/CP nº 02/2015 na instituição?
<b>II - Questões contextuais e de concepção da política</b> 4 – Na sua percepção, que concepções e interesses estão em disputa no processo de definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores no mundo e no Brasil? 5 – Como você interpreta/descreve o contexto que resultou na aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores através da Resolução CNE/CP nº 02 em 1º julho de 2015?
<b>III – A recepção da política no contexto institucional: formas, movimentos e instrumentos utilizados para interpretar a política.</b> 6 - As Diretrizes Curriculares Nacionais da Resolução CNE/CP nº 02/2015 incorporaram a Base Comum Nacional (BCN) para a formação de professores, que é bandeira histórica dos educadores liderados pela ANFOPE e tem na formação para a docência a categoria central nesta formação. Como foi recebida essa proposta no debate da formação de professores desta IES? 7 - Quais foram os primeiros movimentos feitos nesta IES para interpretar/compreender o que a as DCN da Resolução CNE/CP nº 02/2015 implicavam para os cursos de licenciatura? Foram organizados seminários reuniões para esse fim? Foram produzidas orientações e/ou cronograma e agenda de ações para os cursos se adaptarem às novas diretrizes?
<b>IV – A tradução da política nos documentos institucionais e/ou nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC)</b> 8 – A IES produziu ou reconstruiu o Projeto Institucional de Formação de Professores nos moldes que previa o Resolução CNE/CP nº 02/2015? Se não, foi uma decisão institucional ou uma dificuldade de operacionalizar a exigência? Como ocorreu/manifestou esta decisão ou dificuldade? Se sim, como ocorreu o processo de construção da política institucional? Quem participou? Que movimentos foram feitos? Que textos foram produzidos? Qual foi a sua atuação neste processo?
<b>V – A estratégia da política, o lugar desta política nas ações institucionais e as mudanças produzidas/suscitadas. A oposição e disputas dos que resistem a estas concepções.</b> 9 – A Resolução CNE/CP nº 02/2015 produziu alterações no currículo, organização e gestão da formação de professores nesta instituição? Se sim, quais foram as principais mudanças? Esta Resolução fortaleceu a formação de professores na instituição e na relação com a Educação Básica? 10 – Qual foi a repercussão da aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/2019, da formação inicial e da Resolução CNE/CP Nº 1/2020 da formação continuada? Que movimentos e/ou resistências estão ocorrendo em relação à nova resolução?

Fonte: Elaborado pelo autor.

**APÊNDICE C – QUADRO DE DOCUMENTOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG**

AÇÃO	DATA	DESCRIÇÃO
Seminário: <i>As Novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial e Continuada de Professores</i> . PROGRAD/DIPED Publicado: 12/08/2015 00h00 <a href="https://www.furg.br/noticias/noticias-arquivo/furg-25965">https://www.furg.br/noticias/noticias-arquivo/furg-25965</a>	12/11/15	FURG promove debate sobre Novas Diretrizes Curriculares para Formação de professores com a participação das professoras Helena Freitas e Dirce Zan, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=MwZniuY3uIs">https://www.youtube.com/watch?v=MwZniuY3uIs</a>
FURG promove Fórum das Licenciaturas Publicado: 15/03/2016 <a href="https://www.furg.br/noticias/noticias-arquivo/furg-27026">https://www.furg.br/noticias/noticias-arquivo/furg-27026</a>	15/03/16	O encontro ocorreu nos turnos da manhã e tarde, no Cidec-Sul, campus Carreiros, para discutir as novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério para a Educação Básica e suas implicações nos currículos dos cursos de licenciatura – Resolução CNE/CP nº 02/20015.
2º Fórum das Licenciaturas (FURG) Publicado: 13/04/2016 <a href="https://www.furg.br/noticias/noticias-arquivo/furg-27280">https://www.furg.br/noticias/noticias-arquivo/furg-27280</a>	13/04/16	Fórum discute diretrizes nacionais para a formação de professores de Educação Básica e suas implicações nos currículos dos cursos de Licenciatura da FURG. Participaram diretores de unidades acadêmicas, coordenadores de curso de Licenciatura, representantes de núcleos docentes estruturantes das Licenciaturas, professores da rede estadual e municipal de Educação Básica e futuros professores, além de técnicos administrativos em educação.
O Instituto de Educação (IE), da FURG e a Faculdade de Educação da UFPel Novas diretrizes curriculares para formação de professores no Ensino Superior é tema de palestra nesta quarta-feira, 27. Publicado: 25/04/2016 <a href="https://www.furg.br/noticias/noticias-arquivo/furg-27356">https://www.furg.br/noticias/noticias-arquivo/furg-27356</a>	27/04/16	Palestra sobre Formação de Professores no Ensino Superior: Novas Diretrizes Curriculares. A atividade desenvolvida pelo professor Luiz Fernandes Dourado.
Grupo de Estudos das Licenciaturas – PANGEA <a href="https://www.furg.br/noticias/noticias-arquivo/furg-30944">https://www.furg.br/noticias/noticias-arquivo/furg-30944</a>	22/10/17	Coordenadores e membros de NDEs dos cursos de licenciatura da FURG estudaram, questões relativas às mudanças previstas pela Resolução nº 2/2015 e retomaram a história da formação de professores, resgatando o grupo Pangea.
Fórum das Licenciaturas será nesta quarta-feira, 1º. Publicado: 01/11/2017 <a href="https://www.furg.br/noticias/noticias-arquivo/furg-30944">https://www.furg.br/noticias/noticias-arquivo/furg-30944</a>	01/11/17	Com o tema “Princípios e concepções para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica”, o fórum foi voltado para coordenadores de curso, docentes, estudantes e Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) dos cursos de licenciatura. A atividade promoveu a discussão sobre as temáticas transversais a serem contempladas nos currículos de formação de professores da educação básica, conforme a Resolução nº 2/2015.
Minuta da Política Institucional de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. <a href="https://sinsc.furg.br/site/arquivos/download/744">https://sinsc.furg.br/site/arquivos/download/744</a>	Out./18	Aprova a Política Institucional de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Disponível no Sistema de Gerenciamento de Eventos (SINSC).



Artigo na Revista Formação em Movimento de Simone Barreto Anadon, Maria Renata Alonso Mota e Suzane da Rocha Vieira Gonçalves <a href="http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/528">http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/528</a>	Dez./19	O artigo descreve e problematiza o processo de construção do Projeto Institucional de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Inicialmente, a escrita apresenta breve contextualização da FURG e das características e peculiaridades dos processos de formação inicial e continuada desenvolvidos pela instituição. Em seguida, percorrem-se os diferentes momentos que marcaram a construção do Projeto Institucional de Formação Inicial e Continuada.
Live sobre o PANGEA <a href="https://www.youtube.com/watch?v=yIjJ5U2p6Wg">https://www.youtube.com/watch?v=yIjJ5U2p6Wg</a>	02/07/20	Com Elisabeth Brandão Schmidt idealizadora do Grupo Pangea.
Live Projeto de Formação de professores e Fórum das Licenciaturas <a href="https://www.youtube.com/watch?v=apyxU-P2muI&amp;ab_channel=FURG">https://www.youtube.com/watch?v=apyxU-P2muI&amp;ab_channel=FURG</a>	30/09/20	LIVE que anuncia o início do Fórum das Licenciaturas de 2020, para aprovar a nova versão da minuta de política institucional de formação de professores. Contextualização do Projeto Institucional. Apresenta o trabalho da comissão e o espaço do Fórum das Licenciaturas.
Fórum das licenciaturas aprova Projeto Institucional de formação inicial e continuada de professores da educação básica. <a href="https://www.furg.br/noticias/noticias-institucional/forum-das-licenciaturas-aprova-projeto-institucional-de-formacao-inicial-e-continuada-de-professores-da-educacao-basica">https://www.furg.br/noticias/noticias-institucional/forum-das-licenciaturas-aprova-projeto-institucional-de-formacao-inicial-e-continuada-de-professores-da-educacao-basica</a>	30/10/20	O Fórum das Licenciaturas da FURG aprovou o Projeto Institucional de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica no dia 30 de outubro, em plenária final realizada pela primeira vez de modo remoto. O projeto foi elaborado pelo grupo gestor das políticas de formação de professores da universidade, o Pangea, ao longo de 2020.

Fonte: Elaborado pelo autor.

**APÊNDICE D – QUADRO DE DOCUMENTOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA MARIA – UFSM**

ACÇÃO	DATA	DESCRIÇÃO
Fórum de Licenciaturas Res. 010/1999 <a href="https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/resolucao-n-010-1999/">https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/resolucao-n-010-1999/</a>	23/07/1999	Cria o Fórum de Licenciaturas, vinculado à PROGRAD, que tem como objetivos: I - Discutir os pontos fundamentais da política de formação de professores da UFSM; II - Encaminhar às coordenações dos Cursos de Licenciatura orientações resultantes do processo de discussão; III - Manter permanente diálogo com a PROGRAD e instituições ligadas ao ensino a respeito das discussões.
Antigo PPI - RESOLUÇÃO N. 017/2000 <a href="https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/resolucao-n-017-2000/">https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/resolucao-n-017-2000/</a>	2000	Dispõe sobre o Projeto Político-pedagógico e dá outras providências. É a principal orientação coletiva para os PPC.
UFSM debate Formação Inicial em Nível Superior e Formação Continuada <a href="https://www.ufsm.br/2015/12/02/forum-debate-resolucao-cne-02-2015-na-ufsm/">https://www.ufsm.br/2015/12/02/forum-debate-resolucao-cne-02-2015-na-ufsm/</a>	30/11/15	O Fórum “Resolução CNE/CP nº 02/2015 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada” ocorreu, no auditório Audimax, no Centro de Educação, organizado pela Prograd/Cade, o fórum teve como objetivo o subsídio aos convidados e demais encaminhamentos com base nas contribuições apontadas pelos servidores.
PPT- Revisão didático-pedagógica dos Projetos Pedagógicos de Curso – UFSM - CADE – PROGRAD <a href="http://w3.ufsm.br/prograd/images/coordenacoes/Apresentacao_PPC_Legislacao_1.pdf">http://w3.ufsm.br/prograd/images/coordenacoes/Apresentacao_PPC_Legislacao_1.pdf</a>	30/11/15	PPT - Juliane Paposqui Marchi da Silva Técnica em Assuntos Educacionais – CADE/PROGRAD.
Comissão de Implantação e Acompanhamento dos Projetos Pedagógicos de Cursos da UFSM (CIAPPC) RESOLUÇÃO 021/2016 <a href="https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/resolucao-n-021-2016/">https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/resolucao-n-021-2016/</a>	06/05/16	Tem como objetivo assegurar que os projetos pedagógicos dos cursos da UFSM, nos diferentes níveis de ensino, estejam em conformidade com as normativas da instituição e a legislação educacional e profissional vigentes, que emanam de instâncias públicas superiores. Seu regimento interno está disposto na Resolução UFSM n. 21/2016.
Regimento interno da comissão de implantação e acompanhamento dos projetos pedagógicos de curso CIAPPC. Aprovado na forma de Anexo da Resolução 021/2016. Vigência até 2019 <a href="https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/regimento-interno-da-comissao-de-implantacao-e-acompanhamento-dos-projetos-pedagogicos-de-cursos/">https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/regimento-interno-da-comissao-de-implantacao-e-acompanhamento-dos-projetos-pedagogicos-de-cursos/</a>	06/05/16	É um órgão deliberativo e consultivo que tem por finalidade assegurar que os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) estejam em conformidade com as normativas da Instituição, bem como em sintonia com a legislação educacional e profissional vigentes que emanam de instâncias públicas superiores.
Regimento Interno do Fórum dos Cursos de Graduação Anexo da Res. N. 035/2016 <a href="https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/forum-dos-cursos-de-graduacao-da-ufsm/">https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/forum-dos-cursos-de-graduacao-da-ufsm/</a>	13/09/16	Tem uma função consultiva/propositiva e está vinculado à PROGRAD.
PDI 2016 -2026	2016-2026	Apresenta as Diretrizes das Políticas Institucionais relacionadas aos seguintes tópicos: planejamento e

<a href="https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/500/2021/04/VFinal-DocumentoPDI-TextoBaseCONSU_TextoComPlanoDeMetas2022.pdf">https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/500/2021/04/VFinal-DocumentoPDI-TextoBaseCONSU_TextoComPlanoDeMetas2022.pdf</a>		avaliação institucional; governança, controle interno e gestão de riscos; organização administrativa; gestão de pessoas; gestão orçamentária; tecnologia de informação; assistência estudantil; infraestrutura; gestão ambiental; comunicação, acessibilidade; inovação, empreendedorismo e transferência de tecnologias.
Res. Nº 042/2019 <a href="https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/resolucao-n-042-2019/">https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/resolucao-n-042-2019/</a>	2019	Revoga Res. 017/2000 e dispõe sobre os atos de criação, ajuste e/ou reforma de Projeto Pedagógico de Curso (PPCS), no âmbito do ensino de graduação e dá outras providências.
Tese de Monique da Silva – PPGEDU/UFSM <a href="https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14119/TES_PPGEDUCACAO_2017_SILVA_MONIQUE.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14119/TES_PPGEDUCACAO_2017_SILVA_MONIQUE.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>	2017	Tese <i>Imaginário social e educação: nos labirintos da formação inicial de professores</i> analisa os PPC das licenciaturas e identifica uma formação Pedagógica limitada...bacharelado com nome de licenciatura.
PPC do Curso de Pedagogia <a href="https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/pedagogia/projeto-pedagogico">https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/pedagogia/projeto-pedagogico</a>	2017/2018	Na apresentação, na justificativa e no perfil do PPC apresenta o processo de interpretação e tradução da Resolução CNE/CP nº 02/2015 no currículo do curso.
PPC de História <a href="https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/historia/projeto-pedagogico">https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/historia/projeto-pedagogico</a>	2018	Nos itens justificativa, objetivo, perfil e estratégias pedagógicas do PPC apresenta o processo de interpretação e tradução da Resolução CNE/CP nº 02/2015 no currículo do curso.
Instrução Normativa 01/2019/PROGRAD <a href="https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2019/01/instrucao_normativa_01_2019_prograd_ufsm_topicos_tranversais_para_formacao_docente_i_e_ii.pdf">https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2019/01/instrucao_normativa_01_2019_prograd_ufsm_topicos_tranversais_para_formacao_docente_i_e_ii.pdf</a>	08/01/19	Regulamenta a oferta das disciplinas de Tópicos Transversais – TRV001 e TRV002 – nos currículos das licenciaturas.
Edital nº 03/2019 – PROGRAD/UFSM <a href="https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2019/01/edital_003_2019_Prograd_Selecao_interna_docente_disciplina_topicos_tranversais_formacao_docente_I.pdf">https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2019/01/edital_003_2019_Prograd_Selecao_interna_docente_disciplina_topicos_tranversais_formacao_docente_I.pdf</a>	14/01/19	Edital de seleção interna docente para ministrar a disciplina Tópicos Transversais na Formação Docente I (TRV001), no primeiro semestre letivo de 2019, para os Cursos de Licenciatura da instituição.
Discurso final Ane Carina Meurer e Aruna Noal Correa. <a href="https://drive.google.com/file/d/1YAaEQPdFmmlw3MVv1rds-3a-EzOkeWj/view">https://drive.google.com/file/d/1YAaEQPdFmmlw3MVv1rds-3a-EzOkeWj/view</a>	2021	Apresentação do Relatório de Gestão 2019-2020 do CE.

Fonte: Elaborado pelo autor.

**APÊNDICE E – QUADRO DE DOCUMENTOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS**

ACÇÃO	DATA	DESCRIÇÃO
Fórum das Licenciaturas da UFRGS <a href="https://www.ufrgs.br/coorlicen/manager/arquivos/1MAbshCJUu_02052016-Fasciculos_prograd_1.pdf">https://www.ufrgs.br/coorlicen/manager/arquivos/1MAbshCJUu_02052016-Fasciculos_prograd_1.pdf</a>	1994-2000	Instituído em 1994 pela PROGRAD, associado ao Programa de Licenciatura – PROLICEN. Publicou a pesquisa: Fascículo da Graduação: A (re) invenção da docência. Um “relato das diferenças e das pluralizações” atuantes nas licenciaturas da UFRGS (1996/97).
Anexo à Resolução nº 32/98 – CEPE <a href="http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/resolucoes-normativas/resolucao-no-32-98-de-08-07-1998">http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/resolucoes-normativas/resolucao-no-32-98-de-08-07-1998</a>	08/07/98	Diretrizes curriculares dos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
A Coordenadoria das Licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (COORLICEN) <a href="https://www.ufrgs.br/coorlicen/historico.php">https://www.ufrgs.br/coorlicen/historico.php</a>	11/10/2000	É um órgão colegiado, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, responsável pela articulação interna dos cursos de Licenciatura. Envolve todas as áreas da universidade que configuram domínios de conhecimento relativos à formação docente, como Escolas e Institutos Centrais, Faculdade de Educação, Colégio de Aplicação, em reciprocidade à articulação externa promovendo o diálogo com as Secretarias e Conselhos de Educação do Estado e Municípios, bem como representantes sindicais e patronais da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul.
Resolução nº 04/2004 <a href="http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/resolucoes-normativas/resolucao-no-04-2004-de-28-01-2004">http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/resolucoes-normativas/resolucao-no-04-2004-de-28-01-2004</a>	28/01/2004	Estabeleceu as Diretrizes para o Plano Pedagógico das licenciaturas da UFRGS, afirmando que “as licenciaturas terão identidade própria e projeto pedagógico Específico”.
Regimento Interno da COORLICEN <a href="https://drive.google.com/file/d/12g1bmB1-0jZE8CtmGjO-WTDHhZPHO9mr/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/12g1bmB1-0jZE8CtmGjO-WTDHhZPHO9mr/view?usp=sharing</a>	11/04/2014	Disciplina a organização e funcionamento da COORLICEN.
Núcleo de desenvolvimento das licenciaturas <a href="https://www.ufrgs.br/coorlicen/nucleos-operacionais.php">https://www.ufrgs.br/coorlicen/nucleos-operacionais.php</a>		Responsável pela implementação, articulação e pelo acompanhamento dos projetos envolvendo os docentes da UFRGS e de instituições parceiras, de modo a fomentar a docência colaborativa e a interdisciplinaridade na ação docente, visando a melhoria contínua dos Cursos de Licenciatura da UFRGS. Composto pelo: Observatório das Licenciaturas; Laboratório Interdisciplinar de Formação de Professores (Life/UFRGS); e Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI – CAPES); Grupo de Estudo das Diretrizes Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica – GED, Grupo de Trabalho para elaboração do Projeto Institucional de Formação de Professores pelas Licenciaturas da UFRGS GT- PIL e Comissão de Estudos da MP 746 de 22 de setembro de 2016 – CEM.
Observatório das Licenciaturas <a href="https://www.ufrgs.br/coorlicen/nucleos-operacionais-post.php?pid=50&amp;id=1524">https://www.ufrgs.br/coorlicen/nucleos-operacionais-post.php?pid=50&amp;id=1524</a>		Responsável pela implementação, articulação e pelo acompanhamento dos projetos envolvendo os docentes da UFRGS e de instituições parceiras, de

		modo a fomentar a docência colaborativa e a interdisciplinaridade na ação docente, visando a melhoria contínua dos cursos de Licenciatura da UFRGS.
Contribuições ao PDI/UFRGS-2016-2026	23/07/2016	O pró-reitor de graduação, Sérgio Roberto Kieling Franco, lançou a proposta para a COORLICEN de sugerir contribuições ao Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRGS (PDI/UFRGS-2016-2026), no que se refere às Licenciaturas. Em articulação com a Política Institucional de Formação de Professores, a Coordenadoria das Licenciaturas, através do Plenário da Coordenadoria das Licenciaturas, elaborou o texto de contribuições ao PDI/UFRGS-2016-2026.
Relatório Anual de Gestão da Coordenadoria das licenciaturas/COORLICEN Gestão: 2015-2016 <a href="https://www.ufrgs.br/coorlicen/manager/arquivos/MyzdJAc801_22052017-Relatorio_Anual_de_Gestao_da_Coordenadoria_das_Licenciaturas__062015_a_062016.pdf">https://www.ufrgs.br/coorlicen/manager/arquivos/MyzdJAc801_22052017-Relatorio_Anual_de_Gestao_da_Coordenadoria_das_Licenciaturas__062015_a_062016.pdf</a>	Junho de 2015 a julho de 2016	Apresenta as ações previstas no Plano Anual de Gestão da Coordenadoria das Licenciaturas (COORLICEN), Órgão Colegiado, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, no período de junho de 2015 a junho de 2016. Constitui-se em um constructo coletivo com a colaboração dos Representantes dos Núcleos Operacionais e dos Projetos e Programas que os integram, bem como dos demais representantes do Plenário da Coordenadoria das Licenciaturas.
Relatório Anual de Gestão da Coordenadoria das licenciaturas/COORLICEN Gestão: 2016-2017 <a href="https://www.ufrgs.br/coorlicen/manager/arquivos/hue2KahLPh_22052017-Relatorio__Anual_de_Gestao_da_COORLICEN_julho_de_2016_a_julho_de_2017.pdf">https://www.ufrgs.br/coorlicen/manager/arquivos/hue2KahLPh_22052017-Relatorio__Anual_de_Gestao_da_COORLICEN_julho_de_2016_a_julho_de_2017.pdf</a>	Julho de 2016 a abril de 2017	Apresenta a execução das ações previstas no Plano Anual de Gestão da Coordenadoria das Licenciaturas (COORLICEN), Órgão Colegiado, vinculado à Pró-reitoria de Graduação, no período de julho de 2016 a abril de 2017. Constitui-se em um constructo coletivo com a colaboração dos Representantes dos Núcleos Operacionais e dos Projetos, Programas, Grupos de Trabalho e Comissões de Trabalho que os integram, bem como dos demais representantes do Plenário da Coordenadoria das Licenciaturas.
Projeto Político Pedagógico Institucional de Formação de Professores nos Cursos de Licenciatura da UFRGS <a href="https://www.ufrgs.br/coorlicen/manager/arquivos/6VhDipXA1m_22052017-Projeto_Politico_Pedagogico.pdf">https://www.ufrgs.br/coorlicen/manager/arquivos/6VhDipXA1m_22052017-Projeto_Politico_Pedagogico.pdf</a>	2017	Estabelece os princípios, objetivos, estrutura organizacional e orientações curriculares para os cursos de licenciatura da UFRGS.
COORLICEN - Grupo de Trabalho DCN e BNC-Formação da Resolução CNE/CP 2/2019 <a href="https://www.ufrgs.br/coorlicen/manager/arquivos/cC9RY5zVXh_29102020-Texto_final_BNC_formaAAo.pdf">https://www.ufrgs.br/coorlicen/manager/arquivos/cC9RY5zVXh_29102020-Texto_final_BNC_formaAAo.pdf</a>	Março à agosto de 2020	Com o objetivo de promover junto às Comissões de Graduação (Comgrads) e Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) das licenciaturas UFRGS o debate relativo a Resolução CNE/CP nº 02/2019.
Manifestação do Plenário da Coordenadoria das licenciaturas da UFRGS sobre a Resolução CNE/CP nº 2/2019 <a href="https://www.ufrgs.br/coorlicen/manager/arquivos/QdvY9YSpO0_28072021-ManifestaAAoPlenArio_22019.pdf">https://www.ufrgs.br/coorlicen/manager/arquivos/QdvY9YSpO0_28072021-ManifestaAAoPlenArio_22019.pdf</a>	11/06/21	Apresentado na Terceira Sessão Institucional do Plenário da Coordenadoria das Licenciaturas da UFRGS no dia 27 de maio de 2021, referendada na Primeira Sessão Plena do Plenário da Coordenadoria das Licenciaturas, em 11 de junho de 2021.

Fonte: Elaborado pelo autor.

**APÊNDICE F – QUADRO DE DOCUMENTOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL – UFFS**

AÇÃO	DATA	DESCRIÇÃO
Projeto PRODOCÊNCIA	2014-2016	Projeto aprovado em 2014 com o objetivo de construir a política institucional de formação de professores e consolidar a relação das licenciaturas da UFFS com a educação básica.
I Conferência das Licenciaturas <a href="https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/graduacao/repositorio-prograd/forum-das-licenciaturas/documento-base-i-conferencia-das-licenciaturas">https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/graduacao/repositorio-prograd/forum-das-licenciaturas/documento-base-i-conferencia-das-licenciaturas</a>	2015-2016	Dossiê com registro da estrutura e etapas da Conferência onde consta: Regulamento das 4 etapas da conferência; Material de Divulgação -Sistematização das discussões das etapas; Documento Base; Documento da Política Institucional aprovado na Conferência.
Resolução CONSUNI/CGAE nº 02/2017 <a href="https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgae/2017-0002">https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgae/2017-0002</a>	21/02/2017	Aprova a Política Institucional de Formação de Professores para a educação básica na UFFS.
Aprovação da Política Institucional de Formação de Professores	Março de 2017	Encaminha o processo de reformulação dos PPC dos cursos em conformidade com a PIFP.
Modelo de PPC	Março de 2017	Estabelece como os PPC devem ser organizados e orienta o que deve ser contemplado em cada capítulo.
Aprovação e regulamentação do Fórum das Licenciaturas <a href="https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgae/2017-0004">https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgae/2017-0004</a>	12 de maio de 2017	Resolução CONSUNI/CGAE nº4 de 2017. Aprova e regulamenta o funcionamento do Fórum das Licenciaturas.
Relatório do processo de reformulação dos PPC dos cursos	Setembro de 2019	Apresenta as informações da tramitação do processo reformulação dos PPC dos cursos.
Artigo: <i>A Construção da Política De Formação de Professores na UFFS e a Resolução 02/2015</i> <a href="http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/523">http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/523</a>	2019	Apresenta o processo de construção da Política Institucional de Formação de Professores (PIFP) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), no período de 2015 a 2017, motivado pela Resolução CNE/CP 02/2015 pela qual ficaram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (DCNFP).
Planária do GT Políticas Educacionais do Fórum das Licenciaturas - Campus Chapecó <a href="https://www.uffs.edu.br/campi/chapeco/noticias/arquivos-das-noticias/sintese-da-plenaria-realizada-pelo-gt-e-nap-no-campus-chapeco/@@download/file">https://www.uffs.edu.br/campi/chapeco/noticias/arquivos-das-noticias/sintese-da-plenaria-realizada-pelo-gt-e-nap-no-campus-chapeco/@@download/file</a>	18/09/2019	Documento síntese da Plenária sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica (3ª versão do parecer, atualizada em 18/09/19).

Fonte: Elaborado pelo autor.