

**O “OVO DA SERPENTE” NA FORMAÇÃO DOCENTE: AS DIRETRIZES
PAULISTAS COMO ESTEIO DA CONTRARREFORMA NACIONAL**

THE "SERPENT'S EGG" IN TEACHING EDUCATION: THE PAULISTA GUIDELINES
AS THE PILLAR OF THE NATIONAL COUNTER-REFORM

EL "HUEVO DE LA SERPIENTE" EN LA FORMACIÓN DOCENTE: LAS
DIRECTRICES PAULISTAS COMO PILAR DE LA CONTRA REFORMA NACIONAL

Nilson de Souza Cardoso 

Universidade Estadual do Ceará – Brasil

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça 

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Brasil

Isabel Maria Sabino de Farias 

Universidade Estadual do Ceará – Brasil

Resumo: A nova realidade de reformas reforça a compreensão de que as políticas educacionais continuam ao sabor dos governos em vigor, distanciando-se de ações de Estado. A política de formação de professores não foge a esse movimento. Em sendo assim, as análises deste texto focalizam as duas últimas diretrizes curriculares nacionais que definem a formação inicial para o magistério na Educação Básica – as Resoluções CNE/CP 02/2015 e 02/2019, examinando suas concepções e premissas em diálogo com as diretrizes paulistas – a Deliberação CEE/SP nº 111/2012 e suas reedições nº 126/2014, nº 132/2015 e nº 154/2017, formuladas como normas complementares para os cursos de licenciatura das instituições de ensino superior estaduais e municipais daquele Estado. O argumento de que as orientações do Conselho Estadual de Educação de São Paulo coadunam concepções que sustentam as diretrizes curriculares nacionais constitui o fio condutor dessas análises. Nesse sentido, a metáfora do *ovo da serpente* neste escrito alude à semelhança entre a norma de São Paulo e as diretrizes nacionais, partindo da percepção da primeira como ensaio para evolução da segunda, na atual política de formação docente.

Palavras-chave: Formação de Professores. Reforma Educacional. Base Nacional Curricular da Formação Inicial. DCNs.

Abstract: The new reality of reforms reinforces the understanding that educational policies continue to follow the whims of the governments in force, distancing themselves from State actions. Teacher education policy is no exception to this trend. As such, the analyses in this text focus on the two latest national curricular guidelines that define the initial training for teaching in Basic Education - Resolutions CNE/CP 02/2015 and 02/2019, examining their conceptions and premises in dialogue with the São Paulo

State guidelines - Deliberation CEE/SP nº 111/2012 and its reeditions nº 126/2014, nº 132/2015 and nº 154/2017, formulated as complementary norms for the degree courses of state and municipal higher education institutions in that State. The argument that the guidelines of the São Paulo State Board of Education are in line with the conceptions that support the national curriculum guidelines constitutes the main thread of these analyses. In this sense, the metaphor of the "serpent's egg" alludes to the similarity between the São Paulo norm and the national guidelines, starting from the perception of the former as a rehearsal for the evolution of the latter in the current teacher education policy.

Key-words: Teacher Training. Educational Reform. National Curricular Base for Initial Education. DCNs.

Resumen: La nueva realidad de las reformas refuerza el entendimiento de que las políticas educativas siguen al sabor de los gobiernos de turno, distanciándose de las acciones estatales. La política de formación del profesorado no escapa a este movimiento. Como tal, los análisis de este texto se centran en las dos últimas directrices curriculares nacionales que definen la formación inicial para la enseñanza en la Educación Básica - las Resoluciones CNE/CP 02/2015 y 02/2019, examinando sus concepciones y premisas en diálogo con las directrices del Estado de São Paulo - la Deliberación CEE/SP nº 111/2012 y sus reediciones nº 126/2014, nº 132/2015 y nº 154/2017, formuladas como normas complementarias para las carreras de las instituciones de educación superior estatales e municipales de ese Estado. El argumento de que las directrices del Consejo Estatal de Educación de São Paulo coadunan concepciones que sustentan las directrices curriculares nacionales constituye el hilo conductor de estos análisis. En este sentido, la metáfora del "huevo de la serpiente" en este escrito alude a la similitud entre la norma de São Paulo y las directrices nacionales, a partir de la percepción de la primera como prueba para la evolución de la segunda, en la actual política de formación docente.

Palabras clave: Formación de profesores. Reforma educativa. Base Curricular Nacional de Formación Inicial. DCNs.

1 Começo de conversa

Vivemos o primeiro ano da terceira década do século XXI, dias inimagináveis de retrocessos na seara da Educação e da formação de professores, situação que, neste ensaio, nos fez retomar a metáfora do *ovo da serpente*. Com efeito, o panorama recente de reformas céleres, ao reforçar a compreensão de que as políticas educacionais caminham ao sabor dos governos em vigor, distanciando-se de ações de Estado, impõe reconhecer que a política de formação de professores não foge a esse movimento.

Com arrimo nesse entendimento, as análises deste texto recaem, principalmente, sobre as duas últimas diretrizes curriculares nacionais que definem a formação inicial para o magistério na Educação Básica – as Resoluções CNE/CP 02/2015 e 02/2019, examinando suas concepções e premissas em diálogo com as diretrizes paulistas – a Deliberação CEE/SP nº 111/2012 e suas reedições nº 126/2014 e nº 154/2017, formuladas como normas complementares para os cursos de licenciatura das universidades estaduais e municipais daquele Estado. Partimos do argumento de que as orientações do Conselho Estadual de

Educação de São Paulo (CEE/SP) coadunam concepções que dão sustentação às diretrizes curriculares nacionais recentes. O foco da nossa discussão, portanto, recai sobre o *ovo da serpente* na atual política de formação docente, especificamente, as semelhanças entre a norma de São Paulo e as diretrizes nacionais, com suporte na percepção da primeira como ensaio para evolução da segunda.

A discussão decorre de um estudo qualitativo (ESTEBAN, 2010), de natureza teórica, realizado com apoio na análise documental (FARIAS; BEZERRA, 2011). O *corpus* de análise constituiu-se de legislações produzidas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo, especificamente, a Resolução nº CNE/CP 02/2019, o Parecer CNE/CP nº 22/2019 e as Deliberações CEE/SP nº 111/2012 e suas reedições nº 126/2014, nº 132/2015 e nº 154/2017. Com base no exame desses materiais, buscamos evidenciar aspectos epistemológicos, congruências e semelhanças textuais e de concepções entre as diretrizes paulistas e nacionais destinadas à formação docente.

2 Virada à direita na formação de professores: o porquê da mira

No início da redemocratização no Brasil, em meio a uma crise econômica, um peso herdado dos “anos de chumbo”, os governos recém eleitos por votos populares levaram o País a adotar uma política econômica neoliberal e globalizada. A necessidade de pessoal qualificado para ocupar postos de trabalho estratégicos para a retomada do crescimento econômico tornou-se central à agenda nacional. Com efeito, a formação de professores auferiu centralidade nas políticas educacionais, elemento vislumbrado como toque de Midas, uma vez que mudar o(a) professor(a) parecia ser o caminho mais eficiente de transformar a Educação Básica e formar sujeitos para uma sociedade em metamorfose nos meios de produção, tecnologia e comunicação. Era também o enfrentamento ao “preparo inadequado dos professores” (BRASIL, 2001, p.4), fato atribuído à predominância de um “formato tradicional” de formação e, com esteio numa discussão mais ampla do processo educativo, apontando diretrizes para a revisão dos modelos vigentes até então, com destaque para: “dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática” (p. 4), o grande ‘mau’ elencado como mote basilar do processo reformista dos anos subsequentes.

Logo surgiu a primeira diretriz curricular para a formação docente em nível superior, por meio da Resolução CNE/CP nº 01/2002 (BRASIL, 2002), orientação oferecida como decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, mas ainda marcada por uma concepção reduzida da docência, expressa na acepção do(da) professor(a) como **profissional do ensino**

(Grifamos; BRASIL, 2001, p.9), com ação focalizada na promoção da aprendizagem com assento em determinados conteúdos, a serem considerados no desenvolvimento social e produtivo da sociedade. Nessa diretriz, que traz o desenvolvimento de competências como importante fundamento conceitual, o lugar reservado aos(as) professores(as) é de meros executores(as) do processo educativo.

Essa compreensão tencionou a proposição de uma outra racionalidade para a formação de profissionais docentes, expressa, essencialmente, na prática, tendo como “foco prioritário os conteúdos e metodologias específicas destinadas a proporcionar maior eficácia da prática docente em consonância, de certo modo, com uma visão instrumental do processo educacional”. (ZAN, 2019, p. 316). Essa orientação, aliás, é perpassada por aquela já manifesta em outros textos curriculares desse momento histórico, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000) e os Referenciais para a Formação de Professores (1999), produzidos com suporte na perspectiva do currículo por competência (HOBOLD; FARIAS, 2020).

Após a publicação dessa diretriz curricular nacional dos cursos de licenciatura – a primeira - um novo governo assumiu o poder e a política educacional recebeu novos contornos, priorizando investimentos em direitos sociais como a educação. Em 2003, com o início do Partido dos Trabalhadores (PT) no comando do Palácio do Planalto, registra-se um crescendo de ações em prol da Educação e da formação de professoras(es), a exemplo da ampliação da oferta na Educação Superior, com destaque para os cursos de licenciatura; da publicação do Decreto Federal nº 6755/2009 e, posteriormente, nº 8752/2016, delineando uma política de formação de profissionais do magistério e alicerçando ações como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR); da sanção das Leis do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, bem como da Lei que institui o Plano Nacional da Educação (2014-2024), que almejava 10% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro para investimentos em Educação (DOURADO; TUTTMAN, 2019; AGUIAR, 2019).

Toda essa realidade reposicionou a formação docente em outra perspectiva e o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou novas diretrizes para os cursos de licenciatura, a Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015). Esse dispositivo recobra princípios elaborados por um conjunto de pesquisadores do campo da formação de profissionais da educação, que está na Base Comum Nacional da ANFOPE, com enfoque para sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social e valorização da(o) profissional da educação; gestão democrática;

avaliação e regulação dos cursos de formação (BRASIL, 2015). Na segunda diretriz curricular nacional para a formação docente em nível superior, verifica-se, ao contrário da anterior, uma compreensão alargada da concepção de docência, compreendida como

[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo [...]. (DOURADO; TUTTMAN, 2019, p. 201).

Ao assim compreender a docência a DCN 02/2015 também avança na concepção de professor(a), distinguindo-os como “profissionais da educação”, “profissionais do magistério”, alargando o conceito de docência (CARDOSO; FARIAS, 2020) e firmando uma acepção do(a) professor(a) como um sujeito profissional cuja ação não se resume ao “ensino de...,” mas é, sobretudo, pedagógica, ética e política.

O início do segundo mandato da Presidenta Dilma Roussef, o quarto consecutivo do PT, deu-se em meio a uma crise política, com reflexos na economia, abrindo caminho para um golpe jurídico-parlamentar (HERMIDA; LIRA, 2018) e que resultou no seu *impeachment*, dando vazão para um retrocesso de 20 anos, com retorno de sujeitos e ideias superadas. A retomada das competências como fundamentação teórica e curricular, da responsabilização de docentes pela busca do sucesso em exames de larga escala e de uma formação instrumentalizadora, alimentou um conjunto de contrarreformas na educação desde o Governo Temer: a Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular e a nova Política de Formação de Professores trouxeram novas engrenagens para velhas linhas de produção na realidade educacional (FARIAS, 2019).

De modo mais explícito, a Lei Federal nº 13.415/2017 - aprovada após a Emenda Constitucional nº 95/2016, que congela por vinte anos os orçamentos públicos - trouxe mudanças profundas, especialmente ao romper com a ideia de educação básica com itinerários formativos, legalizar a parceria público-privado e precarizar a formação docente com a categoria do professor de notório saber (MENDONÇA, 2019), e avançou numa agenda neoliberal interrompida, em parte, pelos governos do PT, na contextura federal, mas retomada com toda força desde o Governo Temer. Nessa perspectiva, o impacto da referida lei à formação de professores se verifica em seu Art. 7º, que altera o Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, precisamente, o § 8º, que define: “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”. Esse indicativo

tem sido alavancado, pelos governos constituídos desde o golpe de 2016, como propulsor do movimento célere de desmonte da educação e da formação de professores.

As Resoluções do CNE/CP nº 02/2019 e nº 01/2020 consolidam esse movimento, fato que trará, para os próximos anos, modificações nas licenciaturas e pós-graduação, configurando tendência a uma “formação formatada”, tal como posicionado pela Anped ante esse processo (ANPED, 2019). A inflexão das políticas educacionais, de modo mais incisivo, desde o Governo Temer, sob comando da equipe do MEC, emplacou a retomada da discussão da BNCC, materializada em resoluções para sua implementação, com a emergência de uma ideia persistente – a pedagogia das competências (CASTRO, 2000; CASTRO; TIEZZI, 2005; GUIMARÃES, 2008) - substrato conceitual que os PCN.

Passadas três décadas da promulgação da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a formação de professores permanece como tema vivaz na área educacional e estratégica para o enfrentamento de problemas sociais crônicos da sociedade brasileira, como é o caso da educação, serviço público diretamente atingido pelas reformas implementadas pelos governos federal e estaduais nos últimos anos. Tais reformas se assentam na parceria público e privado, esvaziando, desqualificando e cortando financiamento estatal dos serviços públicos, isto é, uma política deliberada de sucateamento destes serviços.

Foi em meio a esse processo que, em março de 2012, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo lançou normas complementares para os cursos de licenciatura de universidades estaduais e instituições municipais, no caso, a Deliberação CEE/SP nº 111/2012. À época, discutia-se nacionalmente a necessidade de revisão da diretriz curricular nacional lançada em 2002 (Resolução CNE/CP nº 01/2002), tendo como ponto de partida as repercussões dessa regulamentação, observando como acontecia e se ampliava o distanciamento entre os modelos “3+1”, caracterizando cursos de licenciatura como distintos e não apêndices de bacharelado, período em que políticas educacionais fomentavam e ressignificavam a formação para profissionais do magistério da Educação Básica. Este movimento evidencia que São Paulo se antecipa ao que se configura no campo da formação docente em 2019 em âmbito nacional, ainda que não se possa afirmar seu alinhamento a certa tendência ao negacionismo.

Transcorrida quase uma década de sua publicação, a Deliberação CEE/SP nº 111/2012 parece alimentar velhos discursos que reclamam por mudanças nas licenciaturas, a exemplo daquelas expressas no Parecer CNE/CP nº 22/2019: cursos essencialmente teóricos, com formação descasada da prática profissional e que repercutem em baixos índices educacionais. Embora apontem para elementos que ainda persistem, como a falta de políticas de indução docente e a consolidação de uma carreira atraente, proferem um discurso circulante e evasivo

sobre a qualidade da organização curricular de cursos de formação de professoras e professores, atribuindo-lhes falhas. Enfim, consideramos que, no atual momento histórico, o documento do Conselho paulista coaduna concepções manifestas nas diretrizes curriculares nacionais, denotando clara virada à direita na política educacional brasileira destinada à formação de seus professores ao endossar fundamentos caros à agenda neoliberal.

3 São Paulo: o *ninho* das contrarreformas educacionais

Sem mostrar diagnóstico sobre a formação dos professores em São Paulo — ao menos na dimensão que cabe ao CEE, isto é, das instituições de ensino superior estaduais e municipais do Estado, já que as instituições federais e privadas de São Paulo estão sob a jurisdição do MEC — as universidades estaduais paulistas (UNESP, UNICAMP e USP) foram surpreendidas pela crítica direcionada por uma norma fixando “Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas” – a Deliberação CEE/SP nº 111/2012.

Com efeito, esta Deliberação, aprovada pelo CEE em 02 de fevereiro de 2012 e publicada no Diário Oficial em 15 de março desse ano, trazia alterações curriculares a serem aplicadas às turmas admitidas desde o segundo semestre de 2013. O impacto dessa orientação motivou uma imediata reação das universidades estaduais paulistas, constituindo-se o Fórum das Universidades Estaduais Paulistas. A principal reivindicação do Fórum era a revogação da Deliberação por impor um modelo de formação de professores, com prazo de um ano para adequações, sendo que o credenciamento dos cursos de licenciatura estava condicionado ao atendimento da referida deliberação. Aos gestores das universidades, também pesava a implementação dessa deliberação, pois causaria influxo financeiro às instituições, com a necessidade de criação de matérias (disciplinas) como Sociologia da Educação, História da Educação, Libras, entre outras, que atendessem o novo currículo que se desenhava desde a Deliberação, que ia além em carga horária e conteúdo ao que existia. Considerava-se impossível implementar a Deliberação, haja vista a total ausência do diálogo com as universidades para saber das condições objetivas (recursos financeiros para contratação de professores), bem como a própria tramitação interna dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura.

O ano de 2012 foi marcado por mobilização institucional na USP, UNESP e UNICAMP, coordenada pelo Fórum, com reuniões e documentos encaminhados ao Conselho Estadual de Educação, solicitando que fosse revogada a Deliberação nº 111/2012. Em 19/12/2012, foi efetuada reunião entre membros do CEE e oito representantes de comissões dos cursos de

Licenciatura e de Pedagogia da USP, da UNESP e da UNICAMP, onde foram discutidos os questionamentos expressos pelo Fórum no documento de junho de 2012 e decidido que os representantes encaminhariam um novo documento ao CEE até 15 de fevereiro de 2013, sobre os itens abordados e propostos durante a reunião para eventual aprimoramento da Deliberação. Não se conseguia a revogação, mas abertura para mudanças de alguns dos seus pontos.

O enfrentamento com o CEE marcou o ano de 2013 e também envolveu o Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas (CRUESP), que solicitou revogação e indicou a inconstitucionalidade da referida deliberação, solicitação, aliás, não acatada pelo CEE. O impasse continuou, pois havia a Deliberação em vigor e, ao mesmo tempo, as instituições resistindo à sua implementação.

Que sejam reabertos os canais de diálogo entre representantes das universidades e o CEE, com o único e claro objetivo da construção fundamentada de referências exequíveis e compromissadas do Estado de São Paulo, através dos seus órgãos educacionais (Universidades) e normativos (CEE) para com a educação pública e de qualidade para todos. (CRUESP, 2013).

A pressão pela revogação continuou e, em 06 de novembro de 2013, foi realizada, a pedido das três universidades públicas, reunião com a Presidente do CEE, a conselheira Guiomar Namó de Mello; o pró-reitor de Graduação da UNESP, prof. Laurence Duarte Colvara; o pró-reitor adjunto de Graduação da USP, prof. Jean Etienne Jeszensky; e com o vice-presidente da Comissão Permanente de Professores da UNICAMP, prof. Guilherme Val de Toledo Prado. Desta reunião resultou o compromisso de aprovar, excepcionalmente, os pedidos de renovação de reconhecimento de cursos que estivessem organizados de acordo com a legislação federal e encaminhados ao CEE, antes desta data. Essa aprovação teria prazo de um ano e novos pedidos de renovação de reconhecimento deveriam ser submetidos ao Conselho em 2014, com as necessárias adequações à Deliberação CEE/SP nº 111/2012. Nesse sentido, o credenciamento dos cursos se transformou num eficiente instrumento de pressão do CEE sobre as instituições.

Em 03 de abril de 2014, o Presidente da Comissão de Graduação do CRUESP, prof. Laurence Duarte Colvara, encaminha à presidência do Conselho ofício com sugestões de modificações do texto original da Deliberação CEE/SP nº 111/2012 para apreciação daquele CEE. A resposta a essa demanda veio num recuo parcial do CEE, expresso pelas conselheiras relatoras da Deliberação CEE/SP nº 126/14, profª Rose Neubauer e Neide Cruz. Nos termos das conselheiras relatoras:

[...] considerando a importância de manter aberto o diálogo com as universidades públicas estaduais, a Comissão de Formação de Professores do CEE, juntamente com membros da Câmara de Educação Superior, propõe alterações na Deliberação CEE 111/2012, a partir de sugestões de comissões de formação de professores das universidades públicas, mas ao mesmo tempo mantêm as diretrizes gerais que orientaram as principais propostas da Deliberação CEE 111/2012. (SÃO PAULO, 2014, p.15).

A Deliberação CEE/SP nº 111/2012 criou uma reação imediata por implicar adequações sem que houvesse discussão do CEE com as universidades estaduais paulistas. Vale resgatar o contexto da promulgação dessas deliberações, apresentado por pesquisadoras da área (MOTA; ZAN, 2019; VARINI; ZAN; GRANDI, 2020; ZAN, 2019), que apontam o ataque à autonomia universitária pelo CEE, a desqualificação dos cursos de Pedagogia das universidades estaduais paulistas por meio da mídia e a ausência do diálogo por parte das instituições e o CEE, impondo um modelo de formação a quem efetivamente forma.

[...] A deliberação CEE 111/12 apresentava, inicialmente, alguns aspectos que foram amplamente rechaçados pelas universidades públicas de São Paulo, em especial no que se refere a dois temas. O primeiro deles é o tom de definição curricular dos cursos, o que coloca em questão a autonomia universitária. A esse respeito e outras questões de contexto, podemos retomar o discurso de uma reportagem da Folha de São Paulo sobre a definição das Diretrizes. As ações do CEE são facilmente interpretadas como iniciativas que provocam uma interferência na autonomia universitária conquistada há décadas. Uma das representações desta interferência está refletida pela manchete da reportagem da Folha de São Paulo de 24 de maio de 2014 – “Conselho **impõe** (grifo nosso) mais aula prática na pedagogia de USP, Unesp e Unicamp”. A reportagem assim inicia seu discurso “O Conselho Estadual de Educação decidiu **obrigar** (grifo nosso) USP, Unesp e Unicamp a mudarem seus currículos dos cursos de pedagogia e licenciatura, que formam professores para o ensino básico”. A produção semântica não deixa dúvidas de que ao Conselho Estadual de Educação interessa determinar, impor, obrigar. Estes são verbos que não cabem à conquista da autonomia universitária no artigo 207 da Constituição Federal de 1988. (VARINI; ZAN; GRANDI, 2020, p. 10-11).

Aprovada sem o devido diálogo com as universidades estaduais paulistas, a Deliberação CEE/SP nº 111/2011 expressou o perfil antidemocrático do CEE/SP com a imposição de um modelo de formação inicial de professores, pensado *a priori*, sem a devida interlocução institucional com as instituições formadoras. Ao contrário, a defesa da referida deliberação foi estabelecida por via de ataques, por meio de ataques da mídia, aos cursos dessas instituições, em especial, ao de Pedagogia. As principais críticas suscitadas diziam respeito à interferência direta na autonomia universitária.

A convicção da atitude adotada pelo CEE como adequada é reforçada por parte de Neubauer, conselheira que defendera pertinência de se propor diretrizes complementares à

formação de professores, o papel propositivo que o Conselho há décadas vem cumprindo, no que tange à formação de professores.

As pesquisas e a legislação, acima nomeadas, subsidiaram a Deliberação CEE nº 111/2012 que normatizou as Diretrizes Curriculares Complementares para os Cursos de Licenciatura para Educação Básica, dos estabelecimentos de Ensino Superior, vinculados ao Sistema Educacional paulista. O objetivo da Deliberação foi priorizar e propor conhecimentos que potencializassem as competências necessárias à prática da Docência e à gestão do Ensino, conforme apontado nas pesquisas nacionais e internacionais. (NEUBAUER, 2016, p. 21).

[...] O Conselho Estadual de Educação de São Paulo, criado em 1933 e reorganizado em 1963, agrega atribuições e competências vinculadas tanto ao processo de implementação de políticas públicas nacionais como de normatização e complementariedade dessas políticas para a educação paulista. Diante de um cenário historicamente marcado pela presença de um estado nacional fortemente centralizador questionamos, desde o início da nossa análise, quais seriam, de fato, as possibilidades do CEE/SP, enquanto órgão da sociedade civil, de desempenhar um papel propositivo-indutivo no âmbito das políticas de formação docente. (NEUBAUER, 2016, p. 23).

O caminho seguido pelo CEE/SP, ao se antecipar aos desafios de seu tempo, trouxe prejuízos às relações entre o órgão e a representação das três universidades estaduais paulistas, constituída com a finalidade de problematizar a referida Deliberação e suas versões, tendo em vista sua revogação. Apesar de reuniões e audiências públicas, o resultado efetivo foi um endurecimento do recredenciamento dos cursos de licenciaturas, marcado por muitas dificuldades e controle, inclusive com interferência nas referências bibliográficas de disciplinas. O processo de discussão da Deliberação CEE/SP nº 111/2011, que poderia ter aportado avanços para a formação de professores no Estado de São Paulo, tornou-se uma experiência de exercício de poder, com poucos progressos em prol de um debate de qualidade e respeitoso das distintas posições.

Com efeito, a autonomia universitária, bem como as condições de implementação das mudanças impostas pelas deliberações, não foram consideradas adequadamente pelo CEE/SP em sua análise sobre as possibilidades efetivas de as instituições formadoras atendê-las, tanto no que se refere ao impacto financeiro quanto ao tempo necessário para o debate, a despeito da mobilização do Fórum durante o período de 2012 a 2014. Assim, a ausência do diálogo democrático é outra característica que une esse momento de São Paulo à ocasião da BNCC e da BNC-Formação, no âmbito da qual, também, foram silenciadas as vozes daqueles que têm o que dizer – as instituições formadoras – àqueles que deveriam estar mais atentos não só ao

cumprimento da legislação, mas também, acima de tudo, às condições que o Estado deve garantir à educação pública em todos os níveis (FARIAS, 2019; DOURADO; AGUIAR, 2019).

Sob o mesmo apelo da Resolução CNE/CP nº 01/2002 (BRASIL, 2002), vigente à época, quanto à dissociação teoria-prática, em especial, a Deliberação CEE/SP nº 111/2012 exprime um texto que se “[...] contrapõe ao princípio do professor como um profissional que demanda uma formação multidisciplinar e ampliada para o exercício do magistério e pelo caráter prescritivo do documento”. (ZAN, 2019, p. 318). Importa notar que a fundamentação que alicerçou e desenvolveu o embrião da resolução paulista – dirigida para projetos alinhados a uma concepção instrumentalizadora de formação de professores (MIZUKAMI *et al.*, 2010), mesmo que de modo complementar, também lançará lume à origem da Resolução nº 02/2019 CNE/CP. As similaridades são visíveis a “olho nu”: estão expressas na referência e associadas aos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Art. 5º), cujo debate à época se encontrava em plena ebulição; na adoção de termos iguais ou muito próximos, a exemplo de “competências”, “habilidades”, “conhecimento”, “formação científico-cultural”, “formação didático-pedagógica”, entre tantas outras convergências linguísticas e conceituais.

O insistente argumento sobre a dissociação teoria-prática, com privilégio da primeira, anotado na Deliberação do CEE/SP e na Diretriz Nacional, está fundamentado no reclamo de formação “essencialmente prática, com enfoque maior nos conhecimentos e técnicas necessárias para um bom ‘manejo’ ou ‘gestão’ da sala de aula” (ZAN, 2020, p. 316), flagrante reducionismo da concepção de docência (CARDOSO; FARIAS, 2020). Portanto, a tal integração, com a adoção de competências, na verdade, desloca a dicotomia para outro polo: o do “praticismo” (SANTOS, 2011), do tecnicismo no âmbito da formação de professoras e professores.

Tais discursos fiam-se em referencial publicado no início deste século, desconsiderando os avanços vivenciados nos últimos 20 anos, desde a Resolução CNE/CP nº 01/2002, cujos reflexos se ampliariam e se consolidariam na Resolução CNE/CP nº 02/2015. Essa perspectiva de transformação foi interrompida com a publicação da recente Resolução CNE/CP nº 02/2019, que tem esteio no ideário do CEE/SP, também reforçado no Parecer CNE/CP nº 22/2019, conforme evidenciam os fragmentos transcritos:

[...] os cursos de licenciaturas são constituídos por um conjunto de disciplinas do bacharelado correspondente, que se junta a um pequeno conjunto de disciplinas teóricas da área da Educação, entretanto sem nenhuma conexão entre eles e a prática escolar.

[...] apontar caminhos que possam efetivamente superar as dicotomias entre a teoria e a prática, ou as que permeiam a escola de Educação Básica e as Instituições de Educação Superior (IES), e promovam de fato um currículo que supere a atual fragmentação e a ausência de articulação dos diferentes saberes. (BRASIL, 2019, p. 13).

Em dossiê recente lançado pela revista da ANFOPE a respeito de impactos da reformulação curricular provocada pela Resolução CNE/CP nº 02/2015 sobre a formação para o magistério nas universidades brasileiras, Dourado e Tuttman (2019, p. 216) evidenciam que a criação de espaços consultivos e integrados acenam para uma perspectiva de transformação na aproximação dos projetos pedagógicos de formação de professoras(es) da Educação Básica com as redes, de modo a lhe conferir “[...] maior organicidade das políticas de formação, bem como, nos desdobramentos efetivos nos projetos pedagógicos de curso e, conseqüentemente, na identidade institucional” (*IBIDEM*). A ausência desses mecanismos, portanto, é outro aspecto desvendado da desintegração do modelo em formação, reafirmando que a mudança de direção nos parece alimentar a percepção de equívoco e tolhimento a caminhos mais plurais, flexíveis e mediadores de “[...] uma proposição de política de formação que exige compromisso institucional e articulação sistêmica entre Instituições Superiores e Redes de Ensino”. (SIQUEIRA; DOURADO; AGUIAR, 2021, p. 268).

De fato, há um problema de como garantir uma formação teórica e prática com procedência no *locus* do exercício profissional do professor. A complexidade desse aspecto não se limita ao juntar essas dimensões e fazer acontecer algo na sala de aula. O problema encontra-se arraigado ao modelo tradicional de formação docente e à ausência de uma parceria efetiva entre a escola da educação e as instituições formadoras, sem a qual mudanças de modelo tendem a fracassar, pois estar articulado com a escola exige mediações que não só são formais, mas, também, constitutivas de relações horizontais da gestão, de trabalho coletivo de formação permanente do professor, em seus variados tempos de atuação na escola. Por mais que proceda a indicação desse problema, tratá-lo restritamente, privilegiando alguns de seus aspectos, empobrece a análise e dificulta a superação dessa ideia imobilizadora, o que implica muito mais discussão, parceria entre os tão aclamados entes federativos e instituições formadoras.

A Deliberação CEE/SP nº 111/2012, em primeira versão, também inaugurou um longo embate entre CEE/SP e universidades, não somente por inexistir diálogo, mas, e principalmente, por implicar mudanças com grande influxo na organização das licenciaturas. Uma delas foi deixar de fora os profissionais da Educação Infantil ao não situar sua formação no âmbito do curso de Pedagogia, fragilizando o reconhecimento desse segmento como importante etapa da Educação Básica.

Art. 3º – A formação de professores poderá ser feita num mesmo curso para:
I – anos iniciais do ensino fundamental, compreendendo do 1º ao 5º ano, e pré-escola;

II – anos finais do ensino fundamental, compreendendo do 6º ao 9º ano, e ensino médio.

Parágrafo único – A formação de professores para creches e para a educação especial e a de profissionais não docentes para as creches serão objeto de regulamentações próprias. (SÃO PAULO, 2012, p.1).

Essa proposição, avaliada como retrocesso, foi um dos elementos para discussão e mobilização, já que a luta por diretrizes mais amplas para a formação dos profissionais da educação, e não somente professores, era uma reivindicação histórica do Movimento dos Educadores (ALVES, 2017). Entre as várias problematizações em torno dessa diretriz, não faltavam questionamentos sobre: a quem caberia formar os profissionais (docente, gestor) da Educação Infantil? Haveria formações específicas? Em que nível - especialização, pós-graduação?

Desse modo, o indicativo da desvinculação da formação em Pedagogia para atuar na Educação Infantil se materializa, de maneira mais evidente e incisiva, no Art. 13 da Resolução CNE/CP nº 02/2019, que define os “três tipos de cursos” para formar professores para a Educação Básica: “I – Formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil; II - Formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; III - Formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental”. (BRASIL, 2019). Chama atenção o fato de esse texto curricular denominar noutros termos, que não mais Pedagogia, o curso responsável pela formação para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda que essa diretriz tenha sido formulada sob a vigência da Resolução do CNE/CP nº 01/2006 (BRASIL, 2006). A separação da formação para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental é outra evidência do intuito de afastamento da Pedagogia como curso responsável por essa formação profissional, assim como reforça o indicativo de formação destinada a “atividades pedagógicas e de gestão”. (BRASIL, 2019, Capítulo VII).

Desse ponto de vista, depreende-se que a Deliberação paulista abre caminho para o tratamento dispensado à Pedagogia pela diretriz curricular nacional vigente: de reduzi-lo a um “curso de graduação” (Art. 22, inciso I) destinado à “formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional”. (BRASIL, 2019). O texto é evasivo e, embora não assuma claramente a intenção de reduzi-lo a um bacharelado – talvez em decorrência do fato de a DCN da Pedagogia ainda não ter sido revogada, o Capítulo VII da Resolução CNE/CP nº 02/2019 sinaliza o interesse de que ele se destine à formação para

“atividades pedagógicas e de gestão”. Os encaminhamentos recentes do Conselho Nacional de Educação, a exemplo da realização de uma reunião de trabalho fechada (em 09/11/2020) e de uma audiência pública com acesso restrito às representações de entidades educacionais (em 10/02/2021), são confirmadoras da força reformadora neoliberal que tem ancorado as deliberações paulistas e alimentado as diretrizes nacionais.

Outro ponto que resguarda semelhança entre a norma complementar paulista, em sua primeira versão, e a diretriz nacional encontra-se na criação de subgrupos de distribuição de horas para efeito da organização curricular, o 3+1 fora substituído por 800/1600/800. Destaca-se que essa organização na Deliberação CEE/SP nº 111/2012 se referia aos cursos de Pedagogia e para as demais licenciaturas. Na Deliberação CEE/SP nº 154/2017, contudo, que altera a de 2012, é feita nova distribuição da carga-horária, desta feita com estratificação distinta para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (200/2400/600), mantendo como justificativa para essa distribuição o argumento da revisão de conteúdos da Educação Básica, apropriação de conhecimentos específicos das áreas de atuação e o exercício da prática. Assim, se no passado a distribuição da carga horária dos cursos de licenciatura dedicava grande parcela para formação específica (conteúdo) e uma menor à prática, o futuro ‘antevisto’ em São Paulo acenava para uma distribuição que garantisse enriquecimento de conteúdos curriculares relacionados a teores ministrados para na Educação Básica, isto é, aprofundamento em estudo de conteúdos específicos associados ao domínio pedagógico e ao exercício da prática profissional.

Aqui vale chamar atenção para a ausência, por parte do CEE/SP, de análise ou mesmo de justificativa para se ter 800h do curso de licenciatura direcionadas à revisão de conteúdos da Educação Básica. No Estado de São Paulo, desde a redemocratização sucedida nos anos de 1980, houve a governança de apenas um partido no poder, o PSDB, que implementou, sem dificuldades, suas políticas para essa etapa da educação nacional. Tal indicação expressava, na prática, a fragilidade da formação do aluno na Educação Básica, sob a responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), à qual o CEE/SP está alinhado, sem registros de conflitos à extensão desse período. A responsabilização desse problema, além de desconsiderar esse fato, recaiu especialmente sobre as instituições formadoras, as quais tiveram, de algum modo, que fazer uma revisão de conteúdos da Educação Básica.

O embate entre o CEE/SP e as universidades estaduais paulistas se prolongou nos anos subsequentes, embora não com a mesma intensidade dos dois primeiros anos. As três retificações da Deliberação nº 111/2012 são evidências desse movimento de contestação e

disputa. A Deliberação CEE/SP nº 126/2014, que representou uma conquista da mobilização do Fórum das universidades estaduais paulistas, conseguiu incluir a Educação Infantil na formação de professores na Pedagogia; a Deliberação nº 132/2015, que determinou uma carga horária mínima para formação “didático-pedagógica” (960 h/a), além do estágio da prática como componente curricular, caso o curso ultrapasse as 3200 horas mínimas; e a Deliberação CEE/SP nº 154/2017, que aumentou a carga horária de estágio no campo da gestão educacional, a destinação de horas para a Prática como componente Curricular (PCC), embora demarcando uma clara vinculação à BNCC no que se refere à formação docente para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Art. 5º - As 600 (seiscentas) horas de que trata o inciso I do artigo 4º incluirão estudos sobre os objetos de conhecimento, que têm por finalidade ampliar e aprofundar os conteúdos curriculares previstos na Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil e os nos anos iniciais do ensino fundamental. (SÃO PAULO, 2017, p. 2).

Para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a Deliberação do CEE/SP prevê carga horária distinta à destinada para a Pedagogia e demais licenciaturas. Embora em menor tempo, o caráter compensatório de revisão de conteúdos da Educação Básica foi mantido, mesmo sem uma clara vinculação com a BNCC, possivelmente, pelas indefinições, à época, decorrentes da Reforma do Ensino Médio e suas adequações à Base.

Art. 8º A carga total dos cursos de formação de que trata este capítulo terá no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas, assim distribuídas:

I – 200 (duzentas) horas dedicadas a revisão de conteúdos curriculares, Língua Portuguesa e Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs). (...)

II – 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas dedicadas ao estudo dos conteúdos específicos e dos conhecimentos pedagógicos que garantam a transposição didática ou outras mediações didáticas e a apropriação crítica desses conteúdos pelos alunos, compreendendo:

a) 960 (novecentas e sessenta) horas de conhecimentos didáticos pedagógicos, fundamentos da educação e metodologias ou práticas de ensino;

b) 1040 (hum mil e quarenta) horas de conhecimentos específicos da licenciatura ou área correspondente;

c) 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular a serem articuladas aos conhecimentos específicos e pedagógicos, e distribuídas ao longo do percurso formativo do futuro professor, em conformidade com o item 2 da Indicação CEE nº 160/2017, referente a esta Deliberação;

III – 400 (quatrocentas) horas para estágio supervisionado;

IV – 200 (duzentas) horas de atividades teórico práticas de aprofundamento, dedicadas preferencialmente à problemática da inclusão e ao estudo dos direitos humanos, diversidade étnico racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras.

Art. 9º As 200 (duzentas) horas do Inciso I do Artigo 8º incluirão:

I – revisão dos conteúdos do ensino fundamental e médio da disciplina ou área que serão objeto de ensino do futuro docente;

- II – estudos da Língua Portuguesa falada e escrita, da leitura, produção e utilização de diferentes gêneros de textos bem como a prática de registro e comunicação, dominando a norma culta a ser praticada na escola;
- III - utilização das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) como recurso pedagógico e para o desenvolvimento pessoal e profissional. (SÃO PAULO, 2017, p. 3, 4).

Na Resolução CNE/CP nº 02/2019, resultante de um ‘amadurecimento’ das discussões curriculares paulistas na seara da formação docente, foi equacionada a diferenciação da distribuição das cargas-horárias entre os tipos de curso de licenciatura. A opção foi padronizar e criar o "novo 3+1", 800/1600/800, tendo a seguinte organização:

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:
a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (BRASIL, 2019, p. 6).

Outra uniformização identificada foi a adoção da BNCC como *leitmotiv* da formação docente prescritiva àquilo que compõe o currículo das escolas, não só para egressos da Pedagogia, como no documento de São Paulo, mas também para todos os cursos de licenciatura. Por outro lado, embora não exija a “revisão e o enriquecimento de conteúdos curriculares da Educação Básica” (SÃO PAULO, 2017, p. 09), na Resolução nacional o aparente recuo traz um amadurecimento na determinação da organização dos cursos, ampliando e aprofundando a circunscrição à Base no segundo grupo, o de 1600h.

É importante destacar o fato de que a última alteração da Deliberação CEE/SP nº 111/2012 aconteceu em 31 de maio de 2017 (Deliberação CEE/SP nº 154/2017), quando ainda a BNCC não tinha sido aprovada e sua tramitação no Conselho Nacional de Educação (CNE) encontrava resistências — internas no CNE e externas, das entidades científicas como ANFOPE e ANPED, entre outras, e da própria sociedade civil, nas audiências públicas pelo País - sendo que sua aprovação se deu sob o calor do pós-golpe da presidenta Dilma Rousseff, em meio à recente aprovação da Reforma do Ensino Médio, e com todo apoio do governo Temer, em duas

etapas: em dezembro de 2017, BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental e, em dezembro de 2018, a BNCC para o Ensino Médio. O compromisso da Deliberação CEE/SP nº 154/2017 era de total alinhamento a BNCC, tanto que a incorporou, mesmo ainda não sendo um documento oficial, para Educação Infantil e Ensino Fundamental. Para o Ensino Médio, a Deliberação não teve uma referência tão explícita à BNCC, talvez pelo fato de sua tramitação, que à época contava com a circulação de informações contraditórias, exprimir divergências internas no próprio MEC, dadas as incertezas sobre como a BNCC se adequaria ao Novo Ensino Médio, se contemplaria ou não os itinerários formativos. De todo modo, a Deliberação CEE/SP nº 154/2017 manteve compromisso com seus pilares centrais, Língua Portuguesa e Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), e a revisão de conteúdos curriculares da Educação Básica. Foi este um prenúncio que se efetivou na Resolução CNE/CP nº 02/2019.

A questão de fundo que norteou essas três Deliberações do CEE/SP foi assentada na crítica à formação acentuadamente teórica dos cursos de licenciaturas, sem articulação com a prática, fato que evidenciava a ausência do desenvolvimento de competências e habilidades da formação docente e que exigia mudanças profundas. A Deliberação CEE/SP nº 154/2017 pontua fortemente essa crítica e se referenciou principalmente em como a Prática como Componente Curricular (PCC) estava sendo implementada nas licenciaturas. Na visão da Relatoria (conselheiras Guiomar Namó de Mello e Rose Neubauer) da Deliberação CEE/SP n. 154/2017 há trato muito mais acadêmico das PCC do que como um efetivo espaço de encontro entre conhecimentos específicos e pedagógicos, visando à gestão do ensino na sala de aula. De modo explícito, as relatoras conceituam a PCC como o “[...] o encontro do conhecimento sobre um determinado objeto de ensino, com o conhecimento pedagógico sobre como se aprende e como se ensina esse conteúdo” (SÃO PAULO, 2017, p. 04), opondo-se a uma concepção ampliada da prática (PEREIRA; MOHR, 2017; BRANDT; HOBOLD, 2019), percebida como constituinte de todo o currículo.

O assunto granjeia contornos contraditórios quando, possivelmente, as conselheiras buscam dissuadir a PCC de qualquer evidência que a associe a uma mera apreensão e a um simples domínio pedagógico de determinados conteúdos. Assim, complementam sua conceituação sobre esse elemento formativo de caráter prático, assinalando que “[...] não se resume à relação entre os conhecimentos pedagógicos e conhecimentos dos objetos de ensino”. (SÃO PAULO, 2017, p. 04). Não por acaso, aquilo que escapa nas entrelinhas da diretriz paulista se materializa na Resolução CNE/CP nº 02/2019, ao indicar na organização curricular 400h de prática não mais “como”, o modo presente nas Resoluções nº 01/2002 CNE/CP e nº

02/2015, mas, destacamos, “do” componente curricular, uma mudança certamente muito mais do que semântica.

As evidências assinaladas até aqui mostraram o alinhamento entre os dois normativos, porém, o que chama atenção é o *fac simile* na Resolução CNE/CP nº 02/2019 como elemento que vincula as duas legislações (ver Quadro 01). Em ultrapasse às semelhanças conceituais, epistemológicas, o que se depreende é o resgate de um arquivo dos computadores do Conselho Estadual de Educação de São Paulo que foi, no decurso temporal, ganhando novos elementos após o avançar das ‘conquistas’ de suas autoras, as quais há décadas pautam a política educacional paulista e em governos neoliberais e golpistas, encontrando meios para requestrar velhas concepções, quando ocupam/ocuparam assentos nos diversos espaços do Ministério da Educação.

Quadro 1 – Evidências do *fac simile* entre a Deliberação CEE/SP nº 111/2012 e a Resolução CNE/CP nº 02/2019

Deliberação CEE/SP nº 111/2012	Resolução CNE/CP nº 02/2019
<p>I – estudos da Língua Portuguesa falada e escrita, da leitura, produção e utilização de diferentes gêneros de textos, bem como a prática de registro e comunicação, dominando a norma culta a ser praticada na escola;</p> <p>II – estudos de Matemática necessários tanto para o desenvolvimento do pensamento lógico-quantitativo quanto para instrumentalizar as atividades de conhecimento, compreensão, produção, interpretação e uso de indicadores e estatísticas educacionais; (Art. 5º)</p>	<p>I - proficiência em Língua Portuguesa falada e escrita, leitura, produção e utilização dos diferentes gêneros de textos, bem como a prática de registro e comunicação, levando-se em consideração o domínio da norma culta;</p> <p>II - conhecimento da Matemática para instrumentalizar as atividades de conhecimento, produção, interpretação e uso das estatísticas e indicadores educacionais; (Art.13, §1º)</p>
<p>I – conhecimentos de História da Educação, Sociologia da Educação e Filosofia da Educação que fundamentam as ideias e as práticas pedagógicas;</p> <p>II – conhecimentos de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem para compreensão das características do desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e físico de crianças e adolescentes; (Art. 6º)</p>	<p>IX - compreensão dos fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos; das ideias e das práticas pedagógicas; da concepção da escola como instituição e de seu papel na sociedade; e da concepção do papel social do professor;</p> <p>X - conhecimento das grandes vertentes teóricas que explicam os processos de desenvolvimento e de aprendizagem para melhor compreender as dimensões cognitivas, sociais, afetivas e físicas, suas implicações na vida das crianças e adolescentes e de suas interações com seu meio sociocultural; (Art. 12, Parágrafo Único)</p>

<p>III – conhecimento do sistema educacional brasileiro, sua evolução histórica e suas políticas, para fundamentar a análise da educação escolar no país, bem como possibilitar ao futuro professor entender o contexto no qual vai exercer sua prática; (Art. 6º)</p>	<p>XII - entendimento sobre o sistema educacional brasileiro, sua evolução histórica e suas políticas, para fundamentar a análise da educação escolar no país, bem como possibilitar ao futuro professor compreender o contexto no qual exercerá sua prática; (Art. 12, Parágrafo Único)</p>
<p>IV – conhecimento e análise das diretrizes curriculares nacionais, da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, e dos currículos estaduais e municipais para educação infantil e o ensino fundamental; (Art. 6º)</p>	<p>I - currículos e seus marcos legais: a) LDB, devendo ser destacado o art. 26-A; b) Diretrizes Curriculares Nacionais; c) BNCC: introdução, fundamentos e estrutura; e d) currículos estaduais, municipais e/ou da escola em que trabalha. (Art. 12, Parágrafo Único)</p>
<p>V – domínio dos fundamentos da Didática que possibilitem: a) a compreensão da natureza interdisciplinar do conhecimento e de sua contextualização na realidade da escola e dos alunos; b) a constituição de uma visão ampla do processo formativo e socioemocional que permita entender a relevância e desenvolver nos seus alunos os conteúdos, competências e habilidades para sua vida; c) a constituição de habilidades para o manejo dos ritmos, espaços e tempos de aprendizagem, tendo em vista dinamizar o trabalho de sala de aula e motivar os alunos; d) a constituição de conhecimentos e habilidades para elaborar e aplicar procedimentos de avaliação que subsidiem e garantam processos progressivos de aprendizagem e de recuperação contínua dos alunos e; e) competências para o exercício do trabalho coletivo e projetos para atividades de aprendizagem colaborativa; VI – conhecimento das Metodologias, Práticas de Ensino ou Didáticas Específicas próprias dos conteúdos a serem ensinados, considerando o desenvolvimento dos alunos, e que possibilitem o domínio pedagógico do conteúdo, bem como da gestão e planejamento do processo de ensino aprendizagem; VII – conhecimento da gestão escolar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, com especial ênfase nas questões relativas ao projeto pedagógico da escola, regimento escolar, planos de trabalho anual, colegiados auxiliares da escola e famílias dos alunos; (Art. 6º)</p>	<p>II - didática e seus fundamentos: a) compreensão da natureza do conhecimento e reconhecimento da importância de sua contextualização na realidade da escola e dos estudantes; b) visão ampla do processo formativo e socioemocional como relevante para o desenvolvimento, nos estudantes, das competências e habilidades para sua vida; c) manejo dos ritmos, espaços e tempos para dinamizar o trabalho de sala de aula e motivar os estudantes; d) elaboração e aplicação dos procedimentos de avaliação de forma que subsidiem e garantam efetivamente os processos progressivos de aprendizagem e de recuperação contínua dos estudantes; e) realização de trabalho e projetos que favoreçam as atividades de aprendizagem colaborativa; e f) compreensão básica dos fenômenos digitais e do pensamento computacional, bem como de suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade. III - metodologias, práticas de ensino ou didáticas específicas dos conteúdos a serem ensinados, devendo ser considerado o desenvolvimento dos estudantes, e que possibilitem o domínio pedagógico do conteúdo, bem como a gestão e o planejamento do processo de ensino e de aprendizagem; IV - gestão escolar com especial ênfase nas questões relativas ao projeto pedagógico da escola, ao regimento escolar, aos planos de trabalho anual, aos colegiados, aos auxiliares da escola e às famílias dos estudantes; (Art. 12, Parágrafo Único)</p>

<p>VIII - conhecimentos dos marcos legais, conceitos básicos, propostas e projetos curriculares de inclusão para o atendimento de alunos com deficiência; IX – conhecimento, interpretação e utilização na prática docente de indicadores e informações contidas nas avaliações do desempenho escolar realizadas pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Estadual de Educação. (Art. 6º)</p>	<p>V - marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais; VI – interpretação e utilização, na prática docente, dos indicadores e das informações presentes nas avaliações do desempenho escolar, realizadas pelo MEC e pelas secretarias de Educação; (Art. 12, Parágrafo Único)</p>
--	---

Fonte: Elaboração das(os) autoras(es) com base na Deliberação CEE/SP nº 111/2012 e Resolução CNE/CP nº 02/2019.

O Quadro 1 traz um comparativo textual das duas normas, nele identificando o *copie-e-cola*, evidenciando que, transposto à coincidência, esse *fac simile* expressa a vinculação ao projeto de padronização e controle, no destaque à formação e ensino de conhecimentos e habilidades básicas, na política de responsabilização docente (FREITAS, 2018). A ideia que enseja a necessidade de mudança é a superação da dissociação do binômio teoria-prática, cuja defesa é que a formação se ancora, tradicionalmente, no primeiro. A lógica que se tenta explicitar, no entanto, é a da integração, mas que na realidade da experiência revela a transferência de um polo a outro, privilegiando o do fazer, a prática. De modo mais intrínseco ao interesse das que lá estão, “atravancando o nosso caminho”, como disse o Poeta, revela o que se debita da política em curso: “[...] responsabilização da escola e do professor pela melhoria da aprendizagem do estudante, subsumida ao desempenho nas avaliações externas, é o que aqui se sobressai”. (FARIAS, 2019, p. 163).

Interessa-nos observar que de onde eclodem as ideias que alimentam a lógica instrumental da formação docente e, por conseguinte, sua concepção pré-formatada (ANPED, 2019), estejam as figuras que representam projetos políticos neoliberais, com destaque aos governos do PSDB, como Maria Helena Guimarães de Castro, Guiomar Namó de Mello e Rose Neubauer; e não pelas suas formações acadêmicas, mas, sobretudo, pelas suas vinculações quando ocuparam (ou ocupam) espaços de proposição e deliberação da política educacional, cumpriram importante papel no resguardo de interesses do setor que as sustenta nos cargos que ocupam, marcadamente, o privado (ZAN, 2019; AGUIAR, 2019, FERREIRA, 2019). Assim, atuaram na retaguarda quando o panorama foi desfavorável e, na retomada, quando possível, continuar implementando um projeto que concebe a docência no contexto de uma lógica de reforma educacional com viés empresarial (FREITAS, 2018).

As reformadoras empresariais, na acepção do termo (FREITAS, 2012), dadas as suas vinculações ao extenso da publicação de documentos que direcionam as políticas educacionais,

sejam nacionais ou paulistas (PCN; Resolução nº 01/2002 CNE/CP; Deliberações CEE/SP nº 111/2012, nº 126/2014; nº 132/2015; nº 154/2017; Reforma do Ensino Médio, BNCC – versão final, BNC-FI Proposta/2018; Resolução nº 02/2019 CNE/CP e Resolução nº 01/2020), atuam por décadas como conselheiras, representantes de pastas ou assessoras em conselhos de educação, secretarias de educação, ministério de educação e, até mesmo, na assessoria do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Mundial, revelam muito mais do que coincidências. Suas trajetórias, inegavelmente, revelam forte vínculo com as “elites político-administrativas” (FERREIRA, 2019). Em sendo assim, o plano (e o arquivo do editor de texto no computador, ao que parece!) é o mesmo, ora propor ou ampliar concepções que reforcem interesses que distanciem a educação de direito social público e dever do Estado, ora ajustando-se às possibilidades conjunturais, ora arquivando-os em disquetes ou em *drives* nas nuvens para colocá-los em pauta sempre que possível.

A considerar os indicativos explicitados com base no exame envidado, no caso da contrarreforma materializada pela Resolução CNE/CP nº 02/2019, o *ovo da serpente* foi a Deliberação CEE/SP nº 111/2012, com suas alterações no âmbito do Conselho Estadual de Educação da São Paulo, espaço que serve de laboratório para o aprimoramento de contrarreformas educacionais em âmbito nacional.

4 O veneno de outrora, o elixir de agora?

O movimento político que resulta na publicação da Resolução CNE/CP nº 02/2019 não ocorre ao largo do acaso. A diretriz curricular que foi revogada quando da publicação da Base Nacional da Formação de Professores representava, e ainda representa, outro projeto social e educativo, o qual compreende a docência de maneira ampla, alinhada a uma proposta de educação emancipadora, plural, e que proporciona uma multiplicidade de caminhos formativos (BRASIL, 2015). Não por acaso, o atendimento aos pedidos de prorrogação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 – registre-se, sem flagrante resistência, permitiu, ao que se alcança depreender, abrir caminhos para a instituição de uma nova diretriz nacional. Entre idas e vindas, embates e tensões, o efetivo é que as reformadoras de plantão instaladas no CNE, por meio de sucessivos processos de reestruturação da composição daquele Conselho e suas comissões (AGUIAR, 2018), ganharam tempo para retomar o curso de reformas empresariais na educação no pós-golpe de 2016.

Neste momento, o CNE corre contra o tempo para inserir outros normativos que disciplinam a formação docente e, ao que tudo indica, a Diretriz Curricular para os cursos de

Pedagogia é a prioridade. *Pari passu*, estão a todo vapor na formulação de outras engrenagens que vinculem todos os cursos de licenciatura em suas especificidades à BNCC, não só a ela, mas ao projeto que representa controle, regulação às políticas educacionais e que levará ao fim da autonomia docente (DOURADO; AGUIAR, 2018).

A resistência, nesse caso, é passível de vir por meio de prorrogações, o veneno usado para sucumbir a Resolução CNE/CP nº 02/2015. Ganhar tempo será, decerto, o elixir atual, uma das vias para recolocar a formação de professoras e professores da Educação Básica nos trilhos de uma educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada.

Existem - e deveremos encontrar - muitas outras modalidades de resistir. Constituir frentes parlamentares no Congresso Nacional e nas assembleias legislativas, provocar fóruns de pró-reitoras(es) de graduação e pós-graduação, de programas de pós-graduação em educação, de associações e comissões de dirigentes de instituições de ensino superior, como o feito pelo COGRAD/ANDIFES e tantas outras forças políticas, para que se posicionem e aditem esforços no enfrentamento do reducionismo formativo que representa a Base Nacional da Formação de Professores, ampliando iniciativas de entidades científicas, a exemplo da ANFOPE, da ANPED, da ANPAE, do FORUMDIR, entre tantas outras.

Elas passarão, “nós passarinho”. É o que nos faz esperar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Reformas Conservadoras e a “Nova Educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, e0225329, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100204&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 28 fev. de 2021. EpubDec 09, 2019. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019225329>.

ANPED. **Uma formação formatada**. ANPED. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/images/posicao_da_anped_sobre_o_texto_referencia_diretrizes_curriculares_nacionais_e_base_nacional_comum_para_a_formacao_inicial_e_continuada_de_professores_da_educ.pdf>. Acessado em: 28 fev. de 2021.

BRANDT, Andressa Grazielle.; HOBOLD, Márcia de Souza. A Prática como componente curricular na disciplina pesquisa e processos educativos do curso de pedagogia: Um diferencial na relação entre pesquisa, teoria e prática. **Educação & Formação**, v. 4, n. 2, p. 142-160, 1 maio 2019. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v4i11.319>

BRASIL. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 28 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 09, de 8 de maio de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acessado em 28 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 01, 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, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acessado em 28 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 28 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a base. Brasília. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 28 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 22, de 07 de novembro de 2019a.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-rcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 28 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 28 fev. 2021

CARDOSO, Nilson de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Qual o conceito de Docência? Entre resistências e investigações. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v.2, i.2, n.4, p. 395-415, jul./dez., 2020. <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.395-415>

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 121-128, Mar. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 fev. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100014>

CASTRO, Maria Helena Guimarães de; TIEZZI, Sergio. A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil. *In*: BROCK, Colin.; SCHWARTZMAN, Simon. (org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 119-154.

DOURADO, Luiz Fernandes; TUTTMAN, Malvina Tania. Formação do Magistério da Educação Básica nas Universidades Brasileiras: institucionalização e materialização da Resolução CNE CP Nº 2/2015. **Formação em Movimento** v.1, n.2, p. 197-217, jul./dez. 2019.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O discurso curricular da proposta para BNC: da formação de professores da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, vol. 13, n. 25, p.155-168, jan./maio, 2019.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; BEZERRA, José Eudes Baima. Do documento ao documento. Reacompondo seu lugar histórico. *In*: NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho (Orgs.). **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto (vol. III). Métodos de Pesquisa. Fortaleza: EDUECE, 2011, p.43-53.

FERREIRA, Ana Carolina Trevisan Camilo. As elites político-administrativas à frente da educação paulista: trajetórias dos membros do Conselho Estadual de Educação de São Paulo de 1995 a 2018. **Dissertação (Mestrado)**. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019. 154p.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, June 2012. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 Mar. 2021.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

GUIMARAES, Maria Helena. Uma nova agenda para a educação básica brasileira. **ComCiência**, Campinas, n. 132, 2011. Available from
<http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542011000800008&lng=en&nrm=iso>. access on 28 Fev. 2021.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 779-794, Set. 2018. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000300779&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 24 Fev. 2021.
<https://doi.org/10.1590/es0101-73302018190268>.

HOBOLD, Márcia de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs. **Revista Cocar**, Belém-PA, V.14 N.28 Jan./Abr./ 2020 p.102-125.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. Neoliberalismo, (contra)reformas e Educação. *In*: CARUSO, Haydée.; SANTOS, Mario Bispo (Orgs.). **Rumos da sociologia na educação básica**: reformas, resistências e experiências de ensino. Porto Alegre: Cirkula, 2019.

MIZUKAMI, Maria da Graca Nicoletti. *et al.* **Escola e Aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. 2ª reimpressão. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MOTA, Maria Renata Alonso; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. O processo de implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 nas universidades públicas brasileiras: um primeiro mapeamento. **Formação em Movimento**, v.1, n.2, p. 573-586, jul./dez. 2019. Disponível em: <<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/534/834>>. Acesso em 28 fev. 2021.

NEUBAUER, Rose. Formação de professores no sistema de ensino de São Paulo. **Avesso do Avesso** v. 14, n. 14, Edição Especial: I Encontro Regional de Educação, 2016. Disponível em: <http://www.feata.edu.br/downloads/revistas/avessodoavesso/v14_especial_artigo01_formacao_saopaulo.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Origem e Contornos da Prática como Componente Curricular. *In*: MOHR, Adriana; WIELEWICKI, Hamilton de Godoy (Organizadores). **Prática como componente curricular**: que novidade é essa 15 anos de pois? Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017, 272 p.

SANTOS, Cláudio Félix dos. (2012). Praticismo e conhecimento na educação popular. **Revista Práxis Educacional**, v. 7 n.11, p. 157-173. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/670>> Acesso em: 28 Fev. 2021.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 111**, de 01 de fevereiro de 2012 – Publicada no DOE/SP em 03/02/2012. Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual. Disponível em <<http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/programa-de-formacao-de-professores/deliberacao-111-2012.doc>>. Acessado em: 28 Fev. 2021.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 126**, de 14 de junho de 2014 – Publicada no DOE/SP em 14/06/2014. Altera dispositivos da Deliberação 111/2012. Disponível em: <<http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/2014/651-06-Delib-126-14-Indic-127-14.pdf>>. Acessado em: 28 Fev. 2021.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 132**, de 09 de abril de 2015 – Publicada no DOE/SP em 14/04/2015. Altera dispositivos da Deliberação 111/2012. Disponível em: <<http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/2015/651-06-Delib-132-15-Indc-132-15.pdf>>. Acessado em: 28 Fev. 2021.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 154**, de 31 de maio de 2015 – Publicada no DOE/SP em 07/06/2017. Dispõe sobre alteração da Deliberação CEE nº 111/2012. Disponível em: <<http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/2017/651-06%20Delib-154-17-Indic-160-17-.pdf>>. Acessado em: 28 Fev. 2021.

SIQUEIRA, Romilson M; DOURADO, Luiz Fernandes; ANGUIAR, Márcia Angela da S. Plano Nacional de Educação, Base Nacional Comum Curricular e a formação de professores: a autonomia docente em questão. *In*: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **PNE, políticas e gestão da educação**: novas formas de organização e privatização. Brasília: Anpae, 2021, 435p.

VARANI, Adriana.; ZAN, Dirce.; GRANDIN, Luciane Aparecida. A. O curso de Pedagogia entre deliberações. **Educação**, Santa Maria, v. 45, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/35265/pdf>>. Acesso em 28 Fev. 2021.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. Formação de professores em disputa: a experiência da Unicamp. **Revista Formação em movimento**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p.314-328, jul./dez. 2019. Disponível em: <<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/524>>. Acesso em: 28 Fev. 2021.

SOBRE OS AUTORES:

Nilson de Souza Cardoso

Doutorando em Educação (UECE). Docente da Universidade Estadual do Ceará (UECE) no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (Campus Crateús) e no Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional (Profbio). Membro do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/CNPq). Contato: nilson.cardoso@uece.br.

 <https://orcid.org/0000-0003-3214-8942>


Sueli Guadalupe de Lima Mendonça

Doutora em Educação (USP). Docente do Dep. Didática UNESP/Marília. Coordenadora Institucional do RP/UNESP. Coordenadora do ProfSocio/Unesp. Líder grupo de Pesquisa "Implicações pedagógicas da teoria Histórico-Cultural" e docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Unesp/ Marília. Contato: sueli_guadalupe@uol.com.

 <https://orcid.org/0000-0003-4585-4088>

Isabel Maria Sabino de Farias

Doutora em Educação Brasileira (UFC). Professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Líder do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/CNPq). Coordenadora do Observatório Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2. Contato: isabel.sabino@uece.br.

 <https://orcid.org/0000-0003-1799-0963>

Recebido em: 12 de fevereiro de 2021

Aprovado em: 16 de março de 2021

Publicado em: 01 de julho de 2021