



Artigo

Formação de professores do campo frente às “novas/velhas” políticas implementadas no Brasil: r-existência em debate

Rural Teacher Forming in face of “New/Old” Policies Implemented in Brazil: R-existence in debate

Hellen do Socorro de Araújo Silva^{*1}; Maura Pereira dos Anjos^{**2}; Mônica Castagna Molina^{***3}; Salomão Antônio Mufarrej Hage^{****4}

*Universidade Federal do Pará (UFPA), Cametá-PA, **Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Marabá-PA, ***Universidade de Brasília (UnB), Brasília-DF, **** Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém-PA, Brasil

Resumo

As reflexões apresentadas neste artigo integram parte dos resultados produzidos pela pesquisa “*Políticas, Gestão e Direito à Educação Superior: novos modos de Regulação e tendências em construção*”, ligada à Rede Universitas-Br, desenvolvida pelo Eixo Temático 7, cuja investigação centra-se na Educação Superior do Campo. O artigo traz análises sobre as políticas de formação docente, com foco nos retrocessos impostos a tais políticas, especialmente às Licenciaturas em Educação do Campo, a partir da aprovação das “novas” Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. O método da pesquisa se ancora no materialismo histórico e dialético por meio das categorias totalidade, historicidade e mediação no campo das políticas de formação de professores no Brasil. Realizou-se estudos bibliográficos das Resoluções Nº 02/2015 e Nº 02/2019 e dos manifestos das entidades científicas nacionais da formação docente. Os resultados revelam desmontes e retrocessos no campo das políticas de formação de professores, com a disseminação da pedagogia das competências na aprovação da Resolução Nº 2/2019, que buscam deslegitimar a implementação de projetos críticos e emancipatórios no campo da formação inicial e continuada de professores. O Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação tomam medidas que desconstruem políticas direcionadas aos sujeitos do campo, indígenas e quilombolas e ameaçam a continuidade dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, o que provoca uma r-existência dos sujeitos diversos e plurais na garantia de seus direitos.

¹ Professora da Universidade Federal do Pará - UFPA, Campus Universitário de Cametá/PA, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura e da Faculdade de Educação do Campo. E-mail: hellen.ufpa@gmail.com ORCID: 0000-0002-5443-2373.

² Professora da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, Campus Universitário de Marabá. E-mail: mauraanjos@unifesspa.edu.br. ORCID: 0000-0003-0079-7905.

³ Professora Associada da Universidade de Brasília (UNB), E-mail: mcastagnamolina@gmail.com. ORCID: 0000-0001-9901-9526.

⁴ Professor/Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED/ICED/UFPA. E-mail: salomao_hage@yahoo.com.br. ORCID: 0000-0001-7801-0696.

Abstract

The reflections presented in this article are part of the results produced by the research “Policies, Management and the Right to Higher Education: new modes of Regulation and trends under construction”, linked to the Universitas-Br Network, developed by Thematic Axis 7, whose research focuses on Rural Higher Education. The article provides analysis on teacher forming policies, focusing on the setbacks imposed on such policies, based on the approval of the “new” National Curriculum Guidelines for Initial Teacher Forming for Basic Education and the institution of the Common National Base for Education. Initial Forming of Teachers of Basic Education, especially in the field of the degree in Rural Education. The research method is anchored in historical and dialectical materialism through the categories of totality, historicity and mediation, in the field of teacher education policies in Brazil. Bibliographic studies of Resolutions No. 02/2015 and No. 02/2019 and the manifests of national scientific entities of teacher education were carried out. The results reveal dismantles and setbacks in the field of teacher forming policies, with the dissemination of skills pedagogy in the approval of Resolution No. 2/2019, which ignores the implementation of critical and emancipatory projects in the field of initial and continuing teacher forming. The Ministry of Education and the National Council of Education take measures to deconstruct policies aimed at rural, indigenous and quilombola subjects and threaten the continuity of the the degree in Rural Education Courses, which provokes a return to diverse and plural subjects in the guarantee of their rights.

Palavras-chave: Formação de professores, Políticas públicas, Educação superior do campo, Licenciatura em Educação do Campo.

Keywords: Teacher forming, Public policy, Higher education, Rural education.

Introdução

As reflexões que integram este artigo se fundamentam em parte dos resultados produzidos pela pesquisa intitulada “*Políticas, Gestão e Direito à Educação Superior: novos modos de Regulação e tendências em construção*” (MANCEBO, p. 29, 2019) ligada aos estudos da Rede Universitas-Br, desenvolvida pelo Eixo Temático 7 cuja linha de investigação está centrada na Educação Superior do Campo.

Dentro da pesquisa da Rede Universitas, o Sub 7, tem se desafiado a compreender os novos modos de regulação e as tendências que têm sido impostas às políticas de formação docente, a partir das especificidades da formação de educadores do campo. Como um de seus objetivos, a pesquisa do Eixo 7 objetiva “investigar o processo de institucionalização/consolidação dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoCs, no cenário atual de avanço de uma “onda conservadora” de caráter mercantil, ruralista e paramilitar” (MOLINA; HAGE, 2019). Estes cursos superiores de formação docente visam formar educadores do campo, vindos de assentamentos e acampamentos; das reservas extrativistas; das comunidades ribeirinhas; de áreas indígenas e territórios quilombolas; e muitos outros, para atuarem nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio das escolas do campo.

Elaborado com o protagonismo dos movimentos sociais e sindicais do campo, o projeto político pedagógico destas Licenciaturas foi construído tendo como intencionalidade maior, formar educadores que sejam capazes de transformar as escolas em espaços que contribuam com a formação da juventude camponesa, para que a mesma possa enfrentar a acelerada desterritorialização (FERNANDES, 2005)

que lhe tem sido imposta pelo crescente avanço do agronegócio, que representa hoje um profundo processo de mudança na lógica do capital de acumular recursos na agricultura. Nessa lógica hegemônica de organizar a agricultura, a partir das monoculturas e da transformação dos alimentos em *commodities*, é necessário acumular cada vez maiores extensões de terra, o que provoca um intenso processo de desterritorialização dos sujeitos camponeses (OLIVEIRA, 2012).

As Licenciaturas em Educação do Campo exigem a formação de um educador capaz de compreender o papel das escolas do campo, na construção das resistências que tais coletivos precisam fazer em função das profundas contradições existentes no território rural brasileiro: o campo do agronegócio, que é um campo de monocultura; de desterritorialização cada vez mais intensa dos sujeitos camponeses; de uso massivo de agrotóxico; de destruição brutal da natureza; e o campo da agricultura familiar camponesa que é entendido como um campo de vida, de trabalho, de agroecologia e de produção da soberania alimentar (TARDIN; GHUR, 2017). Entender este conflito é fundamental para formar um educador que tenha condições de, a partir da ideia da totalidade social, compreender esse processo e pensar como as práticas educativas a serem desenvolvidas com a juventude camponesa nas escolas e com os sujeitos com os quais ele vai trabalhar os ajude a enfrentar essas contradições e a construir caminhos coletivos para sua superação (MOLINA, 2020).

Atualmente as Licenciaturas em Educação do Campo estão implementadas em todo o Brasil, nas cinco regiões, distribuídas em 19 estados. Existem 44 cursos em funcionamento, em 33 instituições de Ensino Superior. (LEAL *et al.*, 2019) Nestas Licenciaturas estão matriculados mais de sete mil educandos, que representam uma rica diversidade de sujeitos e educadores do próprio campo que chegam às universidades, vindo de uma vasta diversidade de biomas e culturas, compreendendo as especificidades da produção material da vida em cada um destes territórios. E que, contribuem muito com a própria Universidade para ampliar a compreensão desta especificidade e formas de vida e relação com a natureza. Tais sujeitos trazem consigo preciosa bagagem cultural, associada às diferentes tradições que esses coletivos foram construindo e vivenciando nos processos de resistência em suas terras e territórios (MOLINA; HAGE, 2019).

As Licenciaturas em Educação do Campo enfrentam, no momento presente, inúmeros desafios para sua continuidade. Exatamente porque representam um projeto de campo e de formação docente que contraria frontalmente os interesses dos grupos econômicos no poder atualmente no país. Ao defender a educação pública e a formação docente crítica e emancipatória, vinculados à construção de um projeto camponês de desenvolvimento, baseado na agroecologia e na soberania alimentar (TARDIN; GUHUR, 2017), tendo como seus protagonistas os sujeitos camponeses, tais cursos tornam-se alvo dos ataques do bolsonarismo e dos interesses sócio econômicos que este projeto representa.

Uma das formas destes ataques tem sido a acelerada desconstrução dos marcos legais garantidores dos direitos destes sujeitos. E, o ataque ao direito a uma formação docente diferenciada, que seja capaz de compreender as especificidades da produção material da vida no campo está no centro destes ataques, através das ações que têm sido efetivadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, transformado, de órgão de Estado, em mero órgão de governo, a serviço dos interesses bolsonaristas.

Neste artigo, objetiva-se analisar os riscos de uma destas ações que produzem fortes repercussões na formação docente brasileira, e como parte dela, nos projetos pedagógicos da formação docente de educadores do campo: a aprovação pelo CNE da Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

A análise dos retrocessos impostos pela Resolução no. 2 de 2019, foram realizados a partir de seu cotejamento com Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Foram também analisadas as cartas manifestos das entidades nacionais, em defesa da Resolução 02 de 2015, por apresentarem posições críticas e contrárias ao desmonte e aos retrocessos que vêm ocorrendo nas políticas educacionais no governo de Jair Bolsonaro.

O artigo estrutura-se em três partes. A primeira faz um rápido resgate histórico desde a ruptura política de 2016 à instituição do bolsonarismo, apresentando as ações governamentais executadas neste período que objetivam desconstruir o direito à educação dos camponeses, desmontando as políticas públicas por eles conquistadas, dando-se ênfase neste tópico à conquista e às concepções formativas da Licenciaturas em Educação do Campo. Na segunda parte são analisados os retrocessos no campo da formação de professores e as perdas geradas com a revogação das DCNs aprovadas em 2015, face aos interesses políticos e empresariais na Educação, que aprovaram as DCNs de 2019 e instituíram a Base Nacional Comum (BNC-Formação). Por fim, na terceira parte apresentam-se os principais elementos do projeto formativo crítico materializado pelas Licenciaturas em Educação do Campo, fundamentadas na Epistemologia da Práxis (MOLINA, 2017; HAGE *et al.*; 2018) que impedem a adoção por parte destes cursos da Resolução 2/2019, exigindo sua revogação e explicitam sua ampla defesa da Resolução 2/2015.

1. De Temer ao bolsonarismo: a desconstrução dos direitos e o desmonte das políticas públicas de Educação do Campo

As políticas educacionais e de formação de professores implementadas no Brasil têm sido marcadas, desde a década de 1990, por reformas que seguem as orientações definidas pela lógica de mercado, e por diretrizes fixadas pelas políticas dos organismos multilaterais, a partir de um neotecnicismo (FREITAS, 2018). Porém, segundo esse autor, neste período, o interregno marcado pelo “lulismo/petismo” (2003-2016) ficou assinalado pela tentativa de implementação de um projeto desenvolvimentista, a partir de um pacto de conciliação de classes, permitindo e atendendo a uma parcela da população brasileira com a inclusão dos povos do campo, indígenas e quilombolas, bem como o acesso às políticas de direitos humanos para as mulheres e LGBTQI+.

Concomitante ao movimento histórico de acesso às políticas de inclusão, também construíram-se as bases para o avanço da hegemonia da concepção empresarial e da economia financeirizada, referendada pelo modo de produção do sistema capitalista, em que se redefine a função social das universidades brasileiras, “favorecendo a inserção de capital especulativo no ensino superior, por meio da inclusão de grupos educacionais no mercado de ações em bolsa de valores e pelo

ingresso de grupos estrangeiros de capitais fechados e abertos" (CHAVES, 2019, p. 68), contribuindo para o fortalecimento da lógica privado-mercantil com a expansão dos grupos educacionais empresariais.

O rompimento com aquele pacto conciliatório se deu em meio a uma crise econômica internacional e da misoginia enfrentada pela primeira presidente mulher do país, e com a coalização de diversos poderes: jurídico, midiático e parlamentar, que resultou no retorno ao poder das forças conservadoras na ampliação do projeto de financeirização do capital e de apropriação dos fundos públicos do Estado brasileiro.

O que vai ser efetivado na sociedade, segundo Porto-Gonçalves *et al.* (2018), é a instituição de uma ruptura política, por meio de

uma evidente ruptura do pacto societário implicado nas eleições, o que não é qualquer coisa haja vista que a democracia vem sendo reduzida, cada vez mais, a procedimentos eleitorais que a legitimam. Enfim romper com a "vontade popular", ainda que reduzida a procedimento eleitoral é, sem dúvida, de extrema gravidade e nos ajuda a entender a crise que desde 2015 é desatada (2018, p. 709).

Esta ruptura política objetivou neutralizar os grupos sociais organizados e reverter os avanços alcançados no âmbito das políticas sociais. Entre estas, destacam-se as políticas educacionais voltadas aos grupos mais excluídos da população brasileira. A destruição destas políticas intenciona fazer avançar não só os interesses neoliberais de apropriação dos fundos públicos a elas destinados, como redirecionar tais políticas de educação para atender a uma agenda dos organismos internacionais, legitimando a meritocracia (FREITAS, 2014) e a retirada da participação social nas decisões do projeto de país.

Uma das primeiras medidas após a ascensão de Michel Temer à presidência foi a promoção da brutal redução de investimentos na saúde e educação, por meio da aprovação da Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016, cujo objetivo foi restringir os gastos sociais por vinte anos, ao instituir um novo regime fiscal no Brasil. Estas medidas atingiram fortemente a efetivação do Plano Nacional de Educação (Lei. Nº 13.005/2014) com impactos diretos na efetivação da garantia do direito à escolarização obrigatória para os estudantes de 4 a 17 anos; na valorização dos profissionais da educação primeiro através de contingenciamento dos recursos, depois com cortes no orçamento para manutenção e ampliação de investimentos para a expansão das universidades públicas, entre outros.

Também como uma forte ação destruidora de direitos promovidas neste período, destaca-se a restrição da participação da sociedade científica brasileira no direcionamento da política educacional, com as medidas tomadas para revogar o Fórum Nacional de Educação (FNE) por meio da Portaria 577, de 27 de abril de 2017, que anulou as portarias anteriores e promoveu a recomposição do FNE, excluindo as entidades sindicais nacionais e científicas da área educacional. Tais entidades, na história da educação brasileira, têm desenvolvido um papel político e social relevante para o fortalecimento da Educação Básica e Superior públicas, bem como têm mantido intenso protagonismo nas reivindicações da formação e valorização docente; por melhoria nas condições de trabalho; salário; formação e carreira dos profissionais da educação.

A disputa ideológica no campo educacional se acirrou com a submissão ao Congresso Nacional do projeto de lei denominado Escola sem Partido ou escola de um partido único (FRIGOTTO, 2019) que representou um forte ataque à autonomia docente e à liberdade de cátedra, ao convocar os estudantes a filmarem e denunciarem o trabalho dos docentes em sala de aula (SILVA JUNIOR; FARGONI, 2019). Após intensa luta e mobilização das organizações do campo da educação, esse projeto foi arquivado posteriormente, mas alimentou o desrespeito ao trabalho dos professores nas escolas da Educação Básica e das universidades públicas.

O governo de Michel Temer, entre os anos de 2016 a 2018, implementou o desmonte de diversos programas e projetos em andamento, freando a expansão de políticas públicas de Educação e de condições de trabalho, em que abriu caminho para permitir novos mercados de exploração capitalista na educação pública precarizando, simultaneamente, as condições de trabalho, a partir dos pactos com as empresas privatistas e financistas ligadas ao empresariamento da educação (FREITAS, 2017) e favorecendo os grupos nacionais e internacionais que detêm o oligopólio do mercado educacional, cujo interesse é, conforme denunciava Sguissardi desde 2014, "a privatização do patrimônio público, com as menores vantagens proporcionais para o erário em toda sua história" (p.93).

Na tentativa de mostrar a disputa de projetos de sociedade diferenciados, em oposição à proposta bolsonarista, diferentes setores da sociedade civil, mobilizada em variados coletivos; partidos de esquerda; organizações e sindicatos procuraram se reorganizar para denunciar as constantes ameaças ao Estado democrático de direito. No entanto, em que pese uma grande movimentação nacional contra o projeto ultraconservador que ensaiava tomar o poder governamental no Brasil, os esforços não foram suficientes, posto que em outubro de 2018, com um percentual de 55,13% dos votos válidos da população brasileira, ocorreu a eleição de Jair Bolsonaro.

As ações implementadas por seu governo, desde 01 de janeiro de 2019, mostraram-se claramente contrárias aos princípios políticos e pedagógicos forjados pela luta dos povos do campo e populações tradicionais para materializar e viabilizar o direito humano à educação destes coletivos.

Entre estas ações destaca-se, em especial, a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI, que havia sido criada em 2004, exatamente para conceber e implementar políticas de inclusão social e educacional, às populações camponesas; indígenas; quilombolas, entre outros grupos populacionais que sempre ficaram à margem das ações do Estado. A extinção da Secadi da estrutura estatal expressou a negação de políticas para a diversidade brasileira, dando início a inúmeros retrocessos em várias políticas que haviam sido conquistadas pelos movimentos sociais de várias áreas, entre elas, a Educação do Campo.

Entre os retrocessos e ataques aos povos do campo, indígenas e quilombolas causados com a extinção da Secadi, destaca-se a desestruturação de várias ações e políticas que vinham sendo implementadas através do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que desde sua instituição pela Portaria Nº 86, de 1º de fevereiro de 2013 estava organizado em quatro eixos, a saber: 1) Gestão e práticas pedagógicas (PNLD Campo, PNBE, Escola da Terra, escola quilombola, Mais educação e EJA/Saberes da Terra; 2) Formação (Formação inicial, Pós-Graduação para professores do campo e Observatório de pesquisa); 3)

Educação profissional e tecnológica (PRONATEC-campo) e; 4) Infraestrutura física e tecnológica (construção de escolas, inclusão digital, transporte escolar, água, luz e reformas das escolas do campo). Os fundos públicos destinados a tais ações e Programas foram drasticamente reduzidos e a participação social em sua gestão, totalmente negada.

Embora várias ações que vinham sendo desenvolvidas pela Secadi sejam relevantes, e a destruição delas traga graves prejuízos à garantia dos direitos aos sujeitos camponeses, dar-se-á ênfase aqui às ações promovidas pelo bolsonarismo para destruir, especificamente, uma delas, localizada no Eixo 2, do Pronacampo, que trata exatamente da formação inicial de professores, através do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo).

As Licenciaturas em Educação do Campo objetivam formar educadores para, além da docência, atuarem na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários. Conforme se afirmou anteriormente, ao pretender que as escolas do campo contribuam para a formação de jovens capazes de compreender a complexidade do que ocorre no campo brasileiro na atualidade, é necessário formar educadores que atuarão nessas escolas e que sejam também capazes de compreender criticamente esses processos e sobre eles intervir.

Para tanto, é necessário um amplo processo de formação docente, que exige clareza de sua função social e da função social da própria escola nas comunidades do campo. A formação docente proposta pelas Licenciaturas em Educação do Campo compreende, portanto, que é imprescindível formar educadores que sejam capazes de pensar e de compreender os processos sociais e de entender as práticas educativas vivenciadas pelos camponeses inseridas na totalidade social.

Portanto, considera-se que sejam imprescindíveis à formação docente os fundamentos da história; da economia política, da sociologia, da filosofia, da antropologia, entre outros elementos teóricos. Pois, são estes fundamentos que possibilitarão a compreensão a estes educadores da principal contradição que se enfrenta no campo brasileiro atualmente, que se traduz na disputa das lógicas de organização da agricultura, citada já anteriormente.

Nessa concepção de formação docente, almeja-se um perfil de educador que compreenda e promova a articulação teoria e prática como algo indissociável, como um contínuo, tal como propõe Vázquez (2007), na Filosofia da Práxis, que fornece então as bases teórico-epistemológicas que sustentam esta concepção de formação docente.

Este processo formativo desenvolvido nas Licenciaturas em Educação do Campo, que será mais detalhado no terceiro tópico, dialoga amplamente com os princípios defendidos historicamente no Brasil pela ANFOPE (2006) e estavam presentes nos marcos legais expressos pela Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que foi construída pelo CNE, em um amplo processo de participação da sociedade civil e as entidades científicas da área da Educação, como a ANFOPE; ANPED; ANPAE, FORUMDIR e outras (DOURADO, 2015).

Quando as recomendações de tal Resolução estavam ainda sendo implementadas pelas IES (DOURADO; TUTTMAN, 2019), o CNE revoga os marcos legais estabelecidos pela Resolução 2/2015 ao substituí-la por uma nova Resolução, que em seu teor significa décadas de retrocesso ao que se estava construindo no país, no âmbito da formação docente, e em especial, defendida e vivenciada nas

Licenciaturas em Educação do Campo, impondo uma “nova/velha” concepção de formação, que nega os interesses e necessidades do povo brasileiro, e prioriza os interesses do capital.

Para melhor compreender como essa concepção de educação representa outra grande ruptura política (PORTO-GONÇALVES, 2018) na Educação brasileira, destacar-se-á, no próximo tópico, uma análise dos principais pontos desta “nova/velha” Resolução de formação inicial de professores, que ignoram décadas de luta das organizações da área da educação, retirando a autonomia das universidades e desconsiderando a produção científica educacional brasileira, ao retomar as concepções neoliberais derrotadas nos anos 2000.

2. O desmonte da Resolução Nº 2/2015 e a “presteza” política do CNE em aprovar a Resolução Nº 2/2019 em contexto político bolsonarista

As tensões e correlações de força presentes na aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) Nº 13.005/2014 reativaram, no campo educacional, um debate ensaiado pelas forças hegemônicas desde os anos de 1990, em torno da implementação de um currículo mínimo nacional, a partir da organização de uma Base Comum Nacional (FREITAS, H., 1999). De forma desvirtuada da concepção original de uma Base Comum Nacional, estas questões trouxeram para o PNE termos como “expectativas de aprendizagem” e “direitos de aprendizagem” (HYPOLITO, 2019), sendo concretizadas nas Metas 2 e 3 ao tratar da “implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configuraram a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental e Ensino Médio” (PNE 13.005/2014).

As disputas pela aprovação de um PNE que fosse representativo da realidade brasileira referenciada pelo acúmulo histórico das entidades sindicais e científicas em defesa da Educação Pública fizeram frente ao Movimento Todos Pela Educação (FREITAS, H., 2017). Tal Movimento se fez presente ativamente durante todo processo de elaboração do PNE, objetivando garantir as pautas dos setores privatistas e empresarias da educação contando, inclusive, com a presença de empresários educacionais ocupando cargos no MEC e assentos no CNE, estimulando e disseminando nas redes de ensino o Movimento pela Base com a perspectiva de garantir a aprovação de um currículo nacional.

Esta pauta se fortaleceu decorrente da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao ser referendada, sobretudo, pela Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera artigos LDB e determina o prazo de dois anos para que os cursos de formação de professores pudessem se adequar quanto à construção de um currículo que respondesse às normativas da BNCC Educação Básica.

Bazzo e Scheibe (2019) ao analisarem os interesses do setor privatista na educação pública questionam a urgência da implantação da BNCC e a pressa para aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da BNC-Formação, quando os conselheiros presentes no Conselho Pleno aprovam referida Resolução por unanimidade, demonstrando assim, uma relação direta com as “instituições do espectro da educação privada, com sua lógica empresarial voltada à ordenação do status quo. [...] instituições privadas de ensino superior; empresas educacionais de capital aberto; Sistema S; movimentos empresariais; Organizações Sociais (OS) [...]” (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 618).

Para garantir o controle e a regulação no campo da formação de professores em 2019 volta a pressão do grupo hegemônico com a participação de empresários educacionais, que ocuparam o CNE e apresentam uma terceira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores, desta vez assinada por uma comissão Bicameral⁵ designada pelo CNE (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019) e totalmente fragmentada da formação continuada, o que evidencia a negação desta etapa de formação como um direito dos profissionais da educação.

Isto evidencia a manifestação de interesse do setor privado e de capital aberto nas instituições públicas, tanto da Educação Básica como da Educação Superior, revelando a presença majoritária no CNE ocupada pelo Movimento Todos pela Educação e Movimento pela Base, além de outros grupos capitalistas que vão ocupar referidos cargos, tais como: Pearson, Abril Educação, Instituto Tim e Fundação Cesgranrio [...]. Soma-se a isso, a presença do Sistema S – Senac, Sesi e Senai, Kroton, Ser Educacional, Estácio de Sá, além dos sindicatos das escolas privadas (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019).

Neste contexto, colocam-se as decisões educacionais sob a tutela dos aparelhos privados de hegemonia que não mediram esforços para aprovar a Resolução nº 02 de 2019 na perspectiva de afastar a participação da sociedade civil organizada, que vem atuando desde os anos de 1980, com tensões e contradições, envolvendo-se ativamente,

na definição de marcos legais que orientam a organização da Educação Brasileira, mediante a promoção das Conferências Nacionais de Educação (CBE, Coned, Conebe 2008, Conae 2010 e Conae 2014). Desse modo, contribuiu para o capítulo de Educação na Constituição Federal de 1988, na formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996) e na definição do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), dentre outras legislações pertinentes (AGUIAR; DOURADO, 2019, p. 33).

A condução dos conselheiros no CNE nesse processo terminou por esvaziar as referências estabelecidas pela Resolução nº 02 de 2015 e incidir no processo de implementação dos projetos Pedagógicos de Cursos por parte das Instituições de Ensino Superior, já que muitos cursos estavam com seus Projetos em reformulação e/ou em elaboração.

Sobre esta questão, o Colégio de Pró-Reitores de Graduação (Cograd) elaborou um documento manifesto em apoio a permanência da Resolução nº 02 de 2015 por compreender que esta “consolida princípios e concepções amadurecidos nas reflexões promovidas por entidades do campo educacional como Anfope, Anpae, Anped, Cedes e Forumdir, concepções estas que foram incorporadas em

⁵ Presidida por Maria Helena Guimarães Castro, da Câmara da Educação Básica (CEB), cuja relatoria coube a Mozart Neves Ramos, da CEB, indicado a Ministro da Educação no Governo Bolsonaro pelo Instituto Ayrton Senna. Os outros conselheiros são: pela CEB, Alessio Costa Lima, Aurina Oliveira Santana, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, Nilma Santos Fontanive e Suely Melo de Castro Menezes; pela Câmara da Educação Superior (CES), Antonio Carbonari Netto, Luiz Roberto Liza Curi e Marília Ancona Lopez.

várias IES, aos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC's) de licenciatura” (COGRAD, 2019).

O campo da formação de professores no Brasil, ao ser tensionado no processo de construção e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, aprovou a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, considerada uma conquista ao representar a luta histórica da sociedade civil organizada em favor da formação e valorização dos profissionais do magistério, ao direcionar a ação formativa em sintonia com a construção de uma Base Comum Nacional constituída por processos emancipatórios em que a práxis se apresenta como uma mediação na construção do conhecimento em diálogo com a realidade; no entanto, tal conquista vem sendo desmontada, por divergir da compreensão educacional do atual governo.

A seguir serão apresentadas algumas reflexões acerca da Resolução nº 02, de 01 de julho de 2015 e da Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, na perspectiva de se afirmar as conquistas, as contradições e os riscos da perda dos direitos historicamente acumulados no processo de formação de professores no contexto das referidas Resoluções, especialmente, nas perdas à concepção formativa das Licenciaturas em Educação do Campo, ancoradas na Resolução 2/2015.

2.1. Formação inicial e continuada e sua indissociabilidade nas DCNs de 2015 versus a centralidade da prática nas DCNs de 2019

A formação de professores nas DCNs de 2015 teve uma concepção construída a partir de um projeto integrado, interinstitucional e em colaboração, entre as Instituições de Ensino Superior, os sistemas públicos de ensino, as instituições de Educação Básica em diálogo permanente com os Fóruns Estaduais e Distritais de apoio a formação docente (DOURADO, 2015). Por meio dessa articulação indicou-se a necessidade de construção de uma política nacional de formação de professores, ancorada no princípio da indissociabilidade entre formação inicial e continuada, e com a identidade docente a ser construída em “consonância com o projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC)” (BRASIL, 2015).

Referida articulação entre formação inicial e continuada tem entre os seus considerandos dois princípios nesta integração que se avalia como fundantes de uma concepção crítica de formação docente e da função social da educação. O primeiro, refere-se a ideia de uma Base Comum Nacional como: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social e valorização do profissional da educação; gestão democrática; avaliação e regulação dos cursos de formação (BRASIL, 2015). O segundo princípio é 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 (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, as DCNs de 2015 enfatizam que no processo de formação de professores a preocupação é sobretudo, com a sólida formação teórica, mediada pela práxis e trabalho coletivo que se constrói na constituição de ações interdisciplinares, tendo como preocupação o trabalho dos profissionais e sua relação direta com a realidade educacional.

A formação inicial e continuada de viés indissociável traduzida nas DCNs defende a educação em seus aspectos emancipatórios e permanentes, tendo “a práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e a exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da Educação Básica e da profissão” (BRASIL, 2015). Desta forma, entende-se a práxis como uma filosofia que está na inter-relação com a realidade concreta e viva, “é na práxis que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a efetividade e o poder, a terrenalidade do seu pensamento”, “a práxis é atividade que, para se tornar mais humana, precisa ser realizada por um sujeito mais livre e mais consciente [...]” (KONDER, 1992, p.116).

Contrariando esta perspectiva de constituição do sujeito crítico, seja na formação inicial e/ou continuada a aprovação das DCNs de 2019 pela Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, fragmenta estes princípios e restringe-se à formação inicial somente, apresentando logo no Art. 1º, que: “a presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação)” (BRASIL, 2019).

Nessas alterações, identifica-se uma profunda mudança de concepção de formação docente, visto que a nova diretriz aprovada não faz mais menção à Base Comum Nacional, mas institui a BNC para formação de professores, atendendo o que estabelece a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica. Ou seja, na aprovação desta legislação a decisão do CNE foi por um currículo mínimo nacional, tendo como parâmetro fundamental a garantia das competências e habilidades, conforme definição no Art. 2º de que a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais, definidas a priori, a serem garantidas aos estudantes [...]. (BRASIL, 2019).

Nesta lógica verticalizada e autoritária, de conceber as políticas educacionais, sem diálogo e sem participação nenhuma da sociedade civil, o CNE retrocedeu décadas atrás, ao colocar em tramitação no Conselho Pleno, um novo Parecer e Minuta de Resolução, que fragmenta a formação docente, propondo agora, em separado, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a BNC-Formação Continuada, representando,

a negação da formação continuada como direito essencial dos profissionais da educação, por romper com a articulação estrutural entre formação inicial e continuada, bem como com os seus eixos e dinâmicas formativas pautadas em institucionalização do processo, em visão ampla de docência e de formação, na defesa da valorização dos profissionais da educação, presentes na Resolução CNE/CP nº 02/2015 (POSICIONAMENTO DAS ENTIDADES NACIONAIS, 2020).

Nessa reconfiguração da legislação e da política identifica-se, claramente, “a prevalência de uma concepção conteudista e pragmática de formação de professores, ancorada na epistemologia da prática e na lógica das competências” (FREITAS, 2007, p. 1211). Isto pode ser constatado, no Art. 4º das novas Diretrizes quando esta afirma que “as competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e

se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional” (BRASIL, 2019).

Entende-se que tal concepção expressa um significativo retrocesso no campo da formação dos professores, retornando, com força à cena da política educacional, através destas novas Diretrizes, a concepção docente ancorada na epistemologia da prática; no professor reflexivo; conhecimento na ação e a pedagogia das competências expressões conceituais recorrentemente utilizadas na implementação das políticas neoliberais dos anos de 1990 sob a égide dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Parâmetros em Ação.

Estas perspectivas formativas apareceram para superar a racionalidade técnica dos anos de 1970, sob a regulamentação da LDB 5.671/71, porém descentra-se o termo da técnica e passa a revigorar a dimensão da prática, no qual para D. Schön (1997) o conhecimento está na ação, por isso destaca que o conhecimento não se aplica à ação, mas está tacitamente personificado nela. Sobre isso, os estudos de H. Freitas (2004, p. 92) destacam que a finalidade desta concepção de conhecimento tem sido “centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica, dando margens para a definição de políticas educacionais baseadas exclusivamente na qualidade da instrução e do conteúdo [...]”.

Nesse sentido, a concepção de prática, traduz-se pelo que se encontra de forma imediata no cotidiano da sala de aula, ou seja, é a prática vivenciada pelos professores que passa a determinar o que ensinar na universidade dada as exigências da BNCC da Educação Básica. O conteúdo do Art. 5º é uma evidência desta compreensão, quando enuncia que para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como fundamentos:

- I- a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e
- III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação (BRASIL, 2019).

A partir desta concepção da prática como objeto principal do conhecimento, emerge e reconstrói-se de forma intensa na atuação profissional docente, outros significados para a prática vivenciada na escola. Tal concepção está ligada a uma visão neoconservadora para pensar os processos educativos, visto que a preocupação está sendo muito mais com a execução de conteúdo específico e de práticas desarticuladoras do acúmulo histórico da realidade social e do trabalho docente, pois o “tema do currículo nacional está associado com os processos de avaliação e testes padronizados e diretamente vinculado a essas políticas sedimentadas como programa de uma reforma global” (HYPOLITO, 2019, p. 190).

No Brasil, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); tem se posicionado defendendo que a docência é a identidade dos profissionais da educação (2016) e reafirmando os princípios para construção da Base Comum Nacional (BCN):

a formação inicial dos docentes em cursos presenciais e em nível superior tendo, como *lócus* de formação, a Universidade e suas Faculdades de Educação; a gestão democrática; autonomia universitária (liberdade acadêmica); sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais; a unidade teoria-prática; o trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho docente; compromisso social do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica de leitura do real e nas lutas articuladas com os movimentos sociais, etc. (ANFOPE, 2006, p. 16-17).

Nesse contexto, é preciso reafirmar a defesa da Base Comum Nacional, por entendê-la como articuladora de princípios formadores da organização curricular e não como um conjunto de disciplinas e conteúdos, impostos pelas DCNs de 2019, articulados à BNCC. Em consonância com estes princípios defendidos pela Anfope compreende-se que, é preciso assegurar uma política de formação dos profissionais da educação (DECRETO 8.752/2016) que contemple articulada e indissociavelmente as condições de trabalho, remuneração, salário e carreira dos profissionais da educação, conforme especificam as Metas 15 a 18 do PNE Nº 13.005/2014. Esta compreensão deve ser a baliza para a recusa das imposições retrógradas e desarticuladoras, contidas na BNCC e BNC-Formação, recusa que sinaliza alternativas que transcendam as imposições governamentais.

No próximo ponto, apresentam-se indicadores de *r-existência* para garantir que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo continuem sua existência diante dos retrocessos por quais enfrenta a Educação Superior considerando suas especificidades socioculturais.

3. R-existência da Diversidade Sociocultural nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo

As Licenciatura em Educação do Campo, implementadas através do Procampo, se fortaleceram e se expandiram no âmbito institucional com as prerrogativas das DCN de 2015, pois avançaram no processo de elaboração de Projetos Pedagógicos dos cursos em todo país, cuja epistemologia central é representada pelas lutas dos movimentos sociais construída em sintonia com a realidade vivenciada pelos povos do campo.

Conforme já afirmado anteriormente, o projeto político pedagógico destas Licenciaturas objetiva promover, no processo de formação inicial e continuada dos professores do campo, a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender como são produzidas as desigualdades sociais, e de contribuir, na resistência aos processos de desterritorialização cada vez mais intensos nos territórios camponeses, quilombolas e indígenas. Em contraposição ao projeto do capital para o campo, e as políticas de formação docentes dos privatistas, que pensam a educação como mercadoria e não como um direito e um bem público e social, defende-se o direito à educação dos camponeses, seja na educação básica ou na educação superior, vinculada a um projeto de campo, baseado na desconcentração fundiária; na democratização do acesso à terra; na agroecologia e na soberania alimentar (TARDIN; GHUR, 2017), vinculada aos diferentes modos de vida nos territórios.

Portanto, faz parte da atuação docente nas escolas do campo, contribuir com a construção de leituras críticas do mundo pela juventude camponesa; bem como ajudar a forjar novas relações sociais fundamentadas numa proposta de formação docente que considere a produção teórica acumulada pela humanidade; problematizando e possibilitando leitura dos problemas da práxis educativa e da realidade, na formação das novas gerações de brasileiros, nas dimensões da ética, da estética, da cognição e do trabalho.

O trabalho e a pesquisa como princípio educativo se relacionam com as dimensões da relação teoria e prática na formação docente. Elas são orientadoras de um projeto formativo que tem na “práxis” seu fundamento. Na proposta de formação crítica o trabalho é entendido como prática social, sendo o trabalho docente um dos campos desta atuação na sociedade.

Os princípios e concepções que fundamentam a proposta de formação da Licenciatura em Educação do Campo têm em sua matriz a indissociabilidade da relação teoria-prática como fundamento da práxis pedagógica; a interdisciplinaridade; o trabalho coletivo; a alternância pedagógica no Ensino Superior na qual institui a organização pedagógica dos cursos em diferentes tempos e espaços educativos; nos quais o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade são fundamentais para articular a relação teoria e prática e para instituir o trabalho como princípio educativo e formativo. (MOLINA; HAGE, 2015, 2019; MOLINA, 2017).

O projeto formativo construído para as Licenciaturas em Educação do Campo ancora-se em uma concepção de formação humana integral, nas múltiplas dimensões: ética, artística, cognitiva e do trabalho. Também compreende que os objetivos e fins da educação e a finalidade da escola pública sejam uma formação ampla que permita aos estudantes compreender os condicionantes históricos, sociais e políticos que atuam na produção da sociedade, como parte fundamental da formação humana e que permita sua participação ativa na construção do projeto de país.

Partindo do pressuposto que uma das funções das universidades públicas é a produção de conhecimento científico, as atividades de ensino – pesquisa e extensão foram articuladas nas Licenciaturas, de forma que o projeto formativo dos professores apontam para a pesquisa e o trabalho como pilares dessa formação, para compreenderem que seu objeto de estudo/trabalho seja a formação de novos seres humanos, por isso os fundamentos da história, da antropologia, economia política, da filosofia e da sociologia permitem compreender as bases de formação de uma sociedade democrática e a defesa da existência dos direitos humanos, bem como participando da luta pela democratização do acesso à escola, que historicamente foi negada aos povos do campo, indígenas e quilombolas.

Com objetivo de superar as contradições econômicas, as disputas por modelos de sociedade e os déficits educacionais que se apresentam na correlação de forças políticas, sociais, econômicas e culturais, é que docentes, estudantes, técnicos e lideranças dos movimentos sociais nacionais e locais foram se organizando para garantir o direito à educação aos sujeitos camponeses, além de propor formação inicial e continuada que pudesse questionar a estrutura curricular com lógicas binárias, ainda sob as bases da concepção disciplinar de ensino, e para isso, propuseram projetos pedagógicos ancorados na valorização dos tempos-espaços-saberes dos sujeitos sob os princípios da Alternância Pedagógica (HAGE *et al.*, 2018).

Esses fundamentos permitem que os professores em formação possam compreender que o currículo é uma produção humana e que é necessário o questionamento permanente de quais seres humanos se quer formar e para qual sociedade, se perguntarmos do porquê dos conteúdos selecionados, quais serão priorizados e quais foram silenciados no processo de construção. As Licenciaturas em Educação do Campo foram construídas a partir de uma concepção interdisciplinar de formação, visando fazer avançar a compreensão dos conhecimentos científicos construídos historicamente mediada pelo diálogo com os conhecimentos produzidos pela diversidade de povos que compõe o Brasil, e também com a tentativa de produzir uma formação docente que compreenda os conhecimentos de forma menos fragmentada e que entenda o processo de produção dos conteúdos selecionados para comporem os currículos da educação básica, visando incidir também sobre essa seleção.

As DCNs de 2015 contribuíram com o reconhecimento da diversidade dos povos do campo, indígenas e quilombolas quando afirmavam no Art. 3º inciso II que a “formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, nos termos desta Resolução, deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade” (BRASIL, 2015). Tais Diretrizes reiteram a visibilização da diversidade em seu Art. 8º, inciso VIII, que trata em demonstrar o reconhecimento dessa diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras (BRASIL, 2015).

A revogação da Resolução Nº 02 de 2015, na prática visa estrangular a construção de projetos de formação humana, que se posicionam criticamente quanto a concepção de formação docente que se limite apenas aos aspectos cognitivos e do ensino-aprendizagem dos conteúdos preestabelecidos na BNCC e na sala de aula visando a estreita concepção de realização de avaliações externas.

Há um retrocesso em compreender o ensino-aprendizagem em suas múltiplas relações e um estrangulamento à concepção de formação de professores apenas no âmbito da prática de sala de aula, e na estrita relação com as competências previstas na BNCC. Isso constitui uma mutilação na capacidade inventiva dos professores, bem como um controle sobre a formação nas universidades. Este reducionismo intencional, representa, na verdade, a opção da formação docente fundamentada na Epistemologia da Prática.

De acordo com Molina e Hage (2015), uma das principais marcas da chamada “Epistemologia da Prática” refere-se exatamente à ideia de que a resolução dos graves problemas educacionais, enfrentados pelo sistema público de ensino do País, adviria do aumento da capacidade do próprio educador de refletir sobre sua própria prática docente e de promover transformações em seus processos de ensino e aprendizagem que, ao serem efetuadas por si só, resolveriam os problemas educacionais do Brasil, ignorando e desconsiderando todos os demais fatores externos e estruturais que integram os dilemas educacionais do País. (MOLINA; HAGE, 2015).

Estes autores reforçam que, ao contrário dessa concepção, a estratégia formativa que subjaz à política de formação de educadores do campo desenhada na matriz das Licenciaturas em Educação do Campo, concebida a partir da pressão dos movimentos sociais, revela uma concepção que não adere aos propósitos das

políticas neoliberais, de responsabilização e individualização do docente sobre o êxito ou fracasso do aluno, sem considerar todas as condições socioeconômicas e culturais que envolvem os processos de aprendizagem (FREITAS H., 1999; 2003). E, ao mesmo tempo, não desresponsabiliza o educador da condução dos processos didáticos, dando-lhe, porém, condições de compreender, criticamente, sua própria prática, qualificando-o, cada vez mais, à luz de maior compreensão e complexificação das teorias que têm orientado sua ação pedagógica.

Ao subsumir a formação dos professores ao previsto nas competências da BNCC, contribui-se com o projeto privatista ao suprimir o direito à formação continuada dos professores, como uma obrigação do Estado, ao mesmo tempo em que os responsabiliza individualmente pelas condições de aprendizagem dos estudantes, avaliados por critérios externos, desconsiderando os mecanismos de produção das desigualdades e as condições para os estudantes aprenderem.

Em sentido contrário a esta limitada concepção de formação docente, a política de formação de educadores do campo compreende a necessidade de construir estratégias formativas que sejam capazes de possibilitar ao docente em formação a superação dessa visão restrita dos limites e potenciais de sua ação, ofertando-lhes, durante o percurso formativo, os fundamentos filosóficos, sociológicos, políticos, econômicos, antropológicos capazes de lhes dar elementos para ir localizando os efeitos e resultados de sua ação educativa a partir de um contexto bem mais amplo que a contém, especialmente as tensões e contradições que permeiam as relações sociais no território rural contemporaneamente, com ênfase nos desafios impostos à permanência dos sujeitos camponeses nesse território a partir do avanço cada vez mais desenfreado do agronegócio, que promove uma fagocitose não só das escolas rurais, mas também das próprias comunidades que aí vivem (MOLINA; HAGE, 2015).

A Resolução 2/2019 propõe como política de formação docente uma formação generalizante e homogeneizante, que apaga/ignora as diversidades socioculturais, territoriais, inclusivas, de gênero e raça e as desigualdades produzidas historicamente no Brasil, negando as lutas e reconhecimento das especificidades da diversidade dos sujeitos de direitos no país.

Estas questões da diversidade são abordadas nas DCNs de 2019 somente no Art. 16, em seu parágrafo único, quando cita as modalidades educacionais ligadas à diversidade, que dispõe que:

Art. 16. As licenciaturas voltadas especificamente para a docência nas modalidades de Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, devem ser organizadas de acordo com as orientações desta Resolução e, por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas, devem estabelecer, para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado, orientado pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Parágrafo único. As licenciaturas referidas no caput, além de atender ao instituído nesta Resolução, devem obedecer às orientações específicas estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada modalidade, definidas pelo CNE.

Ainda que o texto da lei reconheça que as licenciaturas “devem obedecer às orientações específicas” de cada modalidade da Educação Básica, termina por recomendar que a formação deve ser organizada de acordo com as orientações da Resolução de 2019, exigindo a formação de um profissional submisso com formação teórica secundarizada e comprometida, procurando priorizar os estudantes que já se encontram em atuação no campo profissional no exercício das “competências” e “habilidades”.

Dessa forma, as contradições que permeiam a formulação e implementação das políticas de formação de professores ao longo da história brasileira evidenciam as influências de uma “nova” política de intervenção e controle neste campo, mediada pelo capital, cujo processo de implementação se recontextualiza pelas concepções da racionalidade técnica e da Epistemologia da Prática com a aprovação da Resolução Nº 02 de 2019.

Considera-se importante o enfrentamento de forma organizada ao desmonte das políticas de formação de professores que vêm se efetivando com a implementação dessa “nova” política, visando a afirmação de uma formação crítico-emancipadora, que responde pelas “novas concepções de projeto social, no qual se inserem a educação, o ensino e o trabalho pedagógico, necessariamente demanda condições institucionais e pedagógicas criadoras e políticas inovadoras” (FREITAS, 2004, p. 109).

4. Considerações finais

O bolsonarismo tem investido fortemente no ataque aos territórios dos camponeses, povos indígenas e quilombolas, ameaçando a vida dessas populações de diferentes formas. Em relação ao campo de produção das ideias, a educação tem sido um espaço privilegiado destes ataques, ameaçando as conquistas resultantes dos últimos vinte anos de luta por políticas diferenciadas e pela construção de um projeto formativo que incida sobre a manutenção e valorização dos diversos modos de vida nos territórios e que contribua no projeto de r-existência à expansão da exploração capitalista no campo ao transformar a sócio-bio-diversidade em meros recursos para produção de capital.

Em relação ao ataque às universidades públicas, no âmbito da formação de professores, o governo bolsonarista tem utilizado a estratégia de recomposição dos espaços de decisão, excluindo os representantes das instituições de pesquisa e representantes da sociedade civil do CNE e do MEC para impor um projeto que não tinha respaldo social desde os anos 2000.

Essa foi a forma encontrada para realizar o ataque aos marcos legais em relação à formação de professores ao aprovarem “novas” Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a instituição da BNC-Formação, implicando em uma imposição da concepção da pedagogia da prática e das competências na orientação das políticas de formação de professores para as instituições de ensino superior que são responsáveis pela formação dos professores no país.

A aprovação das DCNs de 2019 representa um retrocesso no campo da formação de mais de quarenta anos de luta dos que estudam, pesquisam, trabalham e defendem a educação pública nesse país, ao destituírem o projeto formativo defendido para a formação de professores, ao projeto crítico de formação, o qual integra o curso de Licenciatura em Educação do Campo. Essa graduação

proporcionou o ingresso dos camponeses, e também de indígenas e quilombolas, à universidade pública, vinculado a garantia do direito à educação básica, aos povos do campo

Essas novas regulamentações visam contribuir com o projeto de responsabilização dos professores e da escola pública pela produção de novos seres humanos limitados à lógica das competências laborais desejadas pelo mercado. Promoverem a mutilação da capacidade de produção científica ao sonegarem conhecimentos teóricos e as capacidades interpretativas que permitiriam compreender a expropriação do seu trabalho. Ao mesmo tempo, controlam o trabalho docente em seus diferentes níveis, pela precarização das condições de trabalho nesse país, enquanto se apropriam dos fundos públicos e enriquecem os grupos que financiam esse projeto.

Faz-se urgente e necessário conclamar a sociedade brasileira a assumir uma posição dialética e de classe, questionando, resistindo e lutando pela revogação dos marcos regulatórios, instituídos pela BNCC e pela BNC formação, criando movimentos de denúncia e resistência e r-existência aos ataques as conquistas historicamente construídas através de muitas lutas.

Referências

AGUIAR, Márcia Ângela da S; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 03. Jun, 2019.

ANFOPE. A Anfope repudia a aprovação pelo CNE da Resolução que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), [página online], 2019b. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/anfope-repudia-a-aprovacao-pelo-cne-da-resolucao-que-define-as-novas-diretrizes-curriculares-para-formacao-inicial-de-professores-da-educacao-basica-e-institui-a-base-nacional-comum-para-a-formacao-in/>. Acessado em 03/12/2019.

ANFOPE. A ANFOPE se posiciona em defesa da Resolução 02/215 e pede arquivamento do parecer que propõe a sua alteração, [página online], 2019a. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/anfope-seposiciona-em-defesa-da-resolucao-02-215-e-pede-arquivamento-do-parecer-que-propoe-a-sua-alteracao/>. Acessado em: 03/12/2019.

ANFOPE. A ANFOPE se posiciona em defesa da Resolução 02/215 e pede arquivamento do parecer que propõe a sua alteração, [página online], 2019a. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/anfope-seposiciona-em-defesa-da-resolucao-02-215-e-pede-arquivamento-do-parecer-que-propoe-a-sua-alteracao/>. Acessado em: 03/12/2019.

ANFOPE. Documento Final do XIII Encontro Nacional da Anfope, 2016. Campinas, SP: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), [página online], 2016. Texto digitado.

ANFOPE. Reunião da Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação sobre a Formação Inicial e Continuada de Professores, [página online]. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wpcontent/uploads/2018/05/ANFOPE-CNE-9abr-2018-.pdf>. Acessado em: 03/12/2019.

ANFOPE; et al. Contra a descaracterização da Formação de Professores. Nota das entidades nacionais em defesa da Resolução 02 /2015. [página online], 2019. Acessado em: 03/12/2019.

SILVA, H.S.A.; ANJOS, M.P.; MOLINA, M.C.; HAGE, S.A.M.. *Formação de professores do campo frente às "novas/velhas" políticas implementadas no Brasil: r-existência em debate.*

Dossiê: "Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil".

ANJOS, Maura Pereira dos. **A institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo na Unifesspa: avanços e contradições.** 2020, 330p. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - UnB, Brasília - DF, 2020.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>

BRASIL, Ministério da Educação. Decreto Nº 8.752, de 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, 10 de maio de 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei Nº 5.692, 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e da outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1971.

BRASIL, Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação- e da outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 02, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (Cargos de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**. Brasília, 2015.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. O ensino superior privado-mercantil em tempos de economia financeirizada. In: CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.** 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

COGRAD. **Manifestação** – diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores. 2019. Disponível em: <http://apub.org.br/wp-content/uploads/2019/11/Manifestac%CC%A7a%CC%83oCOGRAD-DCNs-frmac%CC%A7a%CC%83o-de-professores.pdf>. Acessado em: 03/12/2019.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos; FARIAS, Maria Celeste Gomes de Farias e SOUZA, Michele Borges de. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Formação de Professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. **Movimento - Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n.10, p. 91-120, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32665>. Acesso em: 14. maio, 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes; TUTTMAN, Malvina Tania. Dossiê temático - Formação do Magistério da Educação Básica nas universidades brasileiras: institucionalização e materialização da CNE CP nº 02/2015 In: **Revista Formação em Movimento**. Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação. v. 1, nº 02, p. 197-217, jul/dez. 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/issue/view/108/DA>: Acesso em: 20.dez.2019.

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, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

SILVA, H.S.A.; ANJOS, M.P.; MOLINA, M.C.; HAGE, S.A.M.. *Formação de professores do campo frente às "novas/velhas" políticas implementadas no Brasil: r-existência em debate.*

Dossiê: "Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil".

EVANGELISTA, Olinda; FIERA, Letícia; TITTON, Mauro. [Debate] Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. **Universidade à esquerda: jornal independente e socialista**. Online. Publicado 14/11/2019.

FERNANDES, Bernardo Maçano. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista Nera**, Presidente Prudente/SP, ano 8, n. 6, p. 14-34 jan./jun, 2005. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1460>. Acesso: 10. jul, 2005.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Os desafios na formação de educadores**. TV-Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). 28 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7XoutXTFAiQ>

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Políticas educacionais em disputa e novas legislações na formação de professores**. Sessão Especial, São Luís/MA. ANPED, 2017.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (NOVA) POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PRIORIDADE POSTERGADA. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/>

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**, ano XX, n. 68, Dezembro/1999.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetória e perspectiva da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

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

FREITAS, Luís Carlos. Os reformadores empresarias da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.- dez., 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulinho José e LUCENA, Carlos (Orgs). **Escola sem partido ou escola sem mordada e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia/MG: 2009, p. 1-10.

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej, MOLINA, Mônica Castagna, ARAÚJO, Hellen do Socorro Silva de e ANJOS, Maura Pereira dos. O direito a educação superior e a licenciatura em Educação do Campo no Pará: riscos e potencialidade em sua institucionalização *In: Revista Acta Scientiarum*, volume 40. ISSN on-line: 2178-5201 <http://periodicos.uem.br/ojs/acta>. Maringá, 2018. p. 01-13.

HYPOLITO, Álvaro M. BNCC, agenda global e formação docente. **Retratos da Escola**, Brasília, CNTE, v. 13, n. 25, jan./mai. 2019.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 148 p. 1992.

LEAL, A. A. *et al.* Cartografia das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil: expansão e institucionalização. *In: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. A. Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p 39 a 53.

MANCIBO, Deise. Políticas, gestão e direito à Educação Superior: novos modos de regulação e tendência em construção. In: MOLINA, Mônica e HAGE, Salomão (Org). **Licenciatura em**

SILVA, H.S.A.; ANJOS, M.P.; MOLINA, M.C.; HAGE, S.A.M.. *Formação de professores do campo frente às "novas/velhas" políticas implementadas no Brasil: r-existência em debate.*

Dossiê: "Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil".

Educação do Campo: resultado da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão (2013-2017). 1ª edição. Florianópolis, LANTEC, CED, UFSC, 480 p. 2019.

MOLINA, Mônica Castagna. Panorama das Licenciaturas em Educação do Campo nas IFES no Brasil. In: RUAS, José Jarbas; BRASIL, Anderson; SILVA, Cícero da (Org.). **Educação do Campo:** Diversidade cultural, socioterritorial, lutas e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

MOLINA, Mônica e HAGE, Salomão (Org.). **Licenciatura em Educação do Campo:** resultado da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão (2013-2017). 1ª edição. Florianópolis, LANTEC, CED, UFSC, 480 p. 2019.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. In: **Revista Educação e Sociedade, Revista de Ciências da Educação.** Dossiê: Análises de Experiências brasileiras e latino-americanas de Educação do Campo, Volume 38, p. 587-610, jul-set. 2017.

MOLINA, Mônica e HAGE, Salomão. Política de formação de professores do campo no contexto da expansão da Educação Superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146. jan./abr. 2015.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. A mundialização da agricultura brasileira. XII Colóquio Internacional de Geocrítica. Bogotá. Actas. Barcelona: **Geocrítica**, 2012. V.1, p. 1-15. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/14-A-Oliveira.pdf>. Acesso em 10. dez, 2012.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter *et al.* A ruptura política e a questão agrária no Brasil (2015-2017): da política da terra arrasada à luta pela dignidade In **Revista OKARA: Geografia em debate**, João Pessoa, v.12, n.2, p. 708-730, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/okara/article/view/41338>. Acesso em 20.jan,2020.

POSICIONAMENTO DAS ENTIDADES NACIONAIS. Parecer e Minuta de Resolução do CNE: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui BNC-Formação Continuada, 28 de maio de 2020.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. 79-85 p.

SGUISSARDI, Valdemar. **Estudos diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil** (2002-2012). Edital Nº 051/2014 SESU. Projeto de Organismo Internacional-OEI. Projeto OEI/BRA/10/002. Piracicaba, 2014.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; FARGONI, Everton H. E. Escola sem partido: a inquisição da educação no Brasil In BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulinho José e LUCENA, Carlos (Orgs). **Escola sem partido ou escola sem mordada e do partido único a serviço do capital.** Uberlândia: Navegando publicações, 2009, p. 69-96.

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. **Política de formação de educadores do campo e a construção da contra-hegemonia via epistemologia da práxis:** análise da experiência da LEDOC-UFPA-Cametá. 2017, 307 p. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, 2017.

TARDIN, José Maria; GUHUR, Dominique Michèle Periotto. Agroecologia: uma contribuição camponesa à emancipação humana e à restauração revolucionária da relação metabólica sociedade-natureza. In: MOLINA, Mônica Castagna *et al.* (org.). **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias:** reflexões sobre o Programa Residência Agrária. Volume II. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017. 44 a 99 p.

SILVA, H.S.A.; ANJOS, M.P.; MOLINA, M.C.; HAGE, S.A.M.. *Formação de professores do campo frente às “novas/velhas” políticas implementadas no Brasil: r-existência em debate.*

Dossiê: “Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil”.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Clacso; São Paulo: Expressão Popular, 2007. 444 p.

Contribuição dos autores

Todos os autores tiveram participação ativa e ofertaram contribuições substanciais na concepção do argumento do artigo; na análise e interpretação dos dados; na discussão dos resultados e na revisão final do manuscrito.

Enviado em: 15/julho/2020 | Aprovado em: 21/agosto/2020