EDUCAÇÃO 2030: tendências, influências e ausências nas políticas de formação inicial de professores

Danielle Engel Cansian Cardoso

Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Brasil

Romilda Teodora Ens

Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Brasil

Thalita Vianna de Lima

Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Brasil

Resumo

Este artigo tem como objetivo identificar a relação entre o proposto no documento “Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação”, publicado pela Unesco (2016) e a Resolução CNE/CP n.º 2/2019, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (BRASIL, 2019, 2020). Na primeira parte, o estudo apresenta as políticas públicas definidas no contexto da expansão dos cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica no Brasil e na segunda parte, evidencia a influência da globalização e da relação entre os países na criação e organização de políticas educacionais. Na sequência, trazemos a emergência provocada pela pandemia da Covid-19 e linhas gerais de sua influência no cenário educacional. Por fim, com base em pesquisa de abordagem qualitativa, realizamos a análise entre os documentos para estabelecer como o objetivo e o conjunto de abordagens estratégicas do Marco de Ação definem regulamentações da BNC-Formação (BRASIL, 2019, 2020), com ênfase em duas abordagens estratégicas contidas no documento da Unesco (2016): “focar na qualidade e na aprendizagem” e “promover a aprendizagem ao longo da vida”.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Políticas Educacionais; Organismos Internacionais; Diretrizes Curriculares Nacionais; Formação Inicial de Professores.

Abstract

This article aims to identify the relationship between what is proposed in the document "Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Education Action", published by UNESCO (2016) and Resolution CNE/CP No. 2/2019, which "Defines the National Curriculum Guidelines for Initial Teacher Formation for Basic Education and institutes the Common National Base for Initial Basic Education Teacher Formation (BNC-Formation)" (BRASIL, 2019, 2020). In the first part, the study presents the public policies defined in the context of initial teacher formation for Basic Education expansion in Brazil and in the second part, it highlights the influence of globalization and the relationship among countries in the creation and organization of educational policies. In the sequence, we bring the emergence caused by the COVID-19 pandemic and general lines of its influence on the educational scenario. Finally, based on a qualitative approach research, we performed the analysis between the documents to establish how the objective and set of strategic approaches of the Framework for Action define BNC-Formation regulations (BRASIL, 2019, 2020), with an emphasis on two strategic approaches contained in the UNESCO document (2016): "focusing on quality and learning" and "promoting lifelong learning".

Keywords: Public policies; Educational Policies; International Organizations; National Curriculum Guidelines; Initial Teacher's Formation.

Introdução

Ao tomarmos que a educação e a formação de professores no Brasil carregam em seu bojo marcas produzidas pela exclusão social, cultural, econômica e política, bem como por adaptar-se “[...] aos modos de formação técnica e comportamental adequados a produção e a reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida”, como indicam os estudos de Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 9), é visível que estão assentes à ideologia neoliberal, como destacam Ens e Nagel (2020, p. 2) e

[...] movida pela globalização na economia mundial desde a década de 1970, que tangencia atualmente as transformações da sociedade, sejam elas econômicas ou políticas [...] como formas de atender às novas exigências do mercado internacional e interno, visando a qualificação de um cidadão produtivo, [...]¹ (Tradução nossa).

É nesse contexto que a formação de professores no Brasil para a Educação Básica é regulamentada, ou seja, por meio de políticas e programas escolares definidos pelo Ministério da Educação (MEC), por deliberação do Conselho Nacional de Educação (CNE) em Conselho Pleno (CP).

Nesse cenário, (re)pensamos a formação desses profissionais, com o objetivo de identificar a relação entre o proposto no documento “Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação – Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos”, publicado pela Unesco (2016) e a Resolução CNE/CP n.º 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)” (BRASIL, 2019, 2020).

Para o estudo da relação entre os documentos, utilizamos a abordagem qualitativa, com o aporte de referenciais teóricos sobre políticas e formação de professores, que possibilitaram uma análise documental, por meio da qual caminhamos pelas “teias” que permeiam os dois documentos.

Inicialmente realizamos uma síntese das políticas educacionais colocadas em prática no Brasil nos primeiros 15 anos do século XXI, as quais desenham o contexto político, econômico e social do período, por meio das quais constatamos a expansão da área educacional com ampliação significativa dos cursos de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. Tais aspectos, segundo Rivas (2015), são fundamentais para o entendimento das políticas educacionais no contexto dos 15 primeiros anos do século XXI, na América Latina e no Brasil.

Complementando, Gatti, Barreto, André e Almeida (2019), em suas pesquisas, destacam os avanços sociais do Brasil no período e o acesso de um maior número de pessoas aos serviços educacionais, o qual foi promovido, em grande parte, pelo avanço do setor privado

na área educacional, principalmente por conta do advento do ensino a distância que, já no final do século XX, passou a crescer diante dos avanços tecnológicos.

Na segunda parte refletimos sobre a relação entre os países em um contexto global, que se traduzem em influências externas na educação nacional, assim como sobre a globalização, que é colocada como fator determinante de políticas públicas nacionais e locais. Nesse contexto, apresentamos agentes internacionais influenciadores de políticas, conforme esclarece Boneti (2011). Esse estudo sobre agentes influenciadores de políticas remeteu-nos ao documento publicado pela Unesco (2016).

Em seguida, realizamos a exposição de fatos acerca do cenário educacional brasileiro atual diante da pandemia do coronavírus – Covid-19, a fim de relacionar as possíveis influências que a pandemia irá gerar no desenvolvimento das metas estabelecidas pelo documento analisado.

Na sequência, analisamos a relação entre os documentos, quando tomamos como ponto de partida os elementos definidos no objetivo central pela Educação 2030, Unesco (2016): inclusão, equidade, qualidade e aprendizagem ao longo da vida. Esse estudo analisa as abordagens estratégicas definidas no documento para refletir sobre a qualidade e a “aprendizagem ao longo da vida”. Para essa análise, colaboraram os estudos de Shiroma, Campos e Garcia (2005, 2011), que discutem sobre a influência dos organismos internacionais nas reformas educacionais nacionais, além de Santos e Mesquida (2007) no que se refere ao modelo de ensino/aprendizagem por competência, presente na agenda global de educação e com influência percebida nas políticas educacionais brasileiras, os quais nos encaminharam às considerações finais.

1 Políticas públicas no contexto da expansão dos cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica no Brasil

A maneira como são compreendidas as necessidades educacionais de uma nação e o grau de importância delas são demandas que estão conectadas aos aspectos políticos, econômicos e sociais do país e do mundo, induzidas, principalmente, pela visão de mundo dos grupos que se encontram no poder em determinado período. É a partir dessa compreensão, de conexão entre a visão de mundo, sobretudo de quem está no poder, e as ações por eles realizadas na área da educação em forma de políticas públicas, que apresentamos alguns aspectos do contexto político, econômico e social dos primeiros 15 anos do século XXI, que direta ou indiretamente influenciaram na formulação das políticas educacionais brasileiras.

Com base no exposto, depreendemos, segundo Rivas (2015), que as práticas sociais dos primeiros 15 anos do século XXI influenciaram na produção de políticas educativas no Brasil. Conforme explica o autor, o início do século XXI foi promissor para a América Latina, ou seja, os países situados nesse território viveram um espaço/tempo a partir de 2003, com crescimento econômico e redução da pobreza, o que tornou possível o enfrentamento de desafios educacionais. Com maior financiamento educacional, ocorreram a expansão e a diversificação de políticas públicas para a área. O novo século, segundo o autor, produziu a

possibilidade de mobilidade social e de ampliação dos direitos fundamentais da população graças às mudanças econômicas e fiscais.

Entretanto, nesse início de século, como indicam Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 429), estamos diante da “[...] ‘globalização das políticas sociais’, [... ou de uma] ‘epidemia política’ (LEVIN²,1998) ou, ainda, ‘migração ou internacionalização da política’ (Grifo das autoras). Esclarecem-nos as autoras que no início do século XXI foi possível perceber uma

[...] guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança (WORLD BANK³, 2000). (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 428).

A guinada das orientações internacionais em face dos financiamentos também ocorre no Brasil e traz avanços sociais, como depreendemos das informações de Gatti, Barreto, André e Almeida (2019, p. 100) de que “[...] neste início de século resultaram, [...], na redução da miséria e da pobreza, incidindo na diminuição da desigualdade” (p. 100), uma vez que por volta “[...] de 20 milhões de pobres (23% deles) acenderam aos estratos médios da população, passando a usufruir de maior quantidade de bens e serviços, inclusive os educacionais” (p. 100).

Entretanto, as autoras alertam que o Brasil, nesse período, está “[...] ainda marcado por profundas inequidades do ponto de vista da distribuição de renda e dos benefícios sociais” (p. 100), aspectos que caracterizam “[...] fortes desigualdades no que se refere ao acesso à educação, à capacidade de prosseguir nos estudos e à qualidade da educação recebida” (p. 100). As desigualdades, como indicam Gatti, Barreto, André e Almeida (2019, p. 100), estão “[...] imbricadas com o tipo de atendimento que é oferecido aos alunos nas instituições pelas suas mantenedoras, consideradas também as disparidades de desenvolvimento das distintas regiões do país em que elas estão situadas [...]”, assim como com “[...] as trajetórias históricas e culturais que as constituem” (p. 100).

Nesse contexto, o processo de expansão pelo qual passaram os cursos de graduação com foco na formação de professores, segundo Gatti, Barreto, André e Almeida (2019), teve seu marco regulatório na LDB n.º 9.394, de 1996, ao definir as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No processo de produção da legislação, explicam as autoras, essa lei acompanhou as tendências internacionais relacionadas “[...] a exigência de certificação superior para a docência em qualquer das etapas da educação [...]” (p. 106), o que gerou grande impacto principalmente “[...] na formação de professores dos anos iniciais da escolaridade” (p. 106), uma vez que a formação superior, até aquele momento, não era exigida.

Gatti, Barreto, André e Almeida (2019, p. 112) mostram que o “[...] *boom* nas matrículas na Pedagogia ocorre na primeira década do século, em que a proporção de estudantes aumenta 164%, ao passo que o crescimento de alunos no conjunto das licenciaturas é da ordem de 104%” [Grifo das autoras]. As autoras também relatam que a expansão referente às matrículas ocorre, principalmente, por meio do setor privado da educação, bem como

pontuam que “No início do século o MEC não autorizava, a não ser em caráter excepcional e apenas no setor público, o funcionamento de cursos à distância no ensino superior” (p. 113).

A educação a distância, prevista no art. 80 da LDB n.º 9.394 de 1996, foi regulamentada pelo Decreto n.º 5.622, de 2005, o qual no seu art. 9.º definiu que o “[...] ato de credenciamento para a oferta de cursos e programas na modalidade a distância destina-se às instituições de ensino, públicas ou privadas” (BRASIL, 2005).

Como explicam as autoras, a demanda dos cursos de licenciatura e Pedagogia EaD, que no início eram de professores sem titulação de nível superior, foi substituída por um novo perfil de estudantes, principalmente após a equiparação dos cursos EaD aos cursos da modalidade presencial, com benefício ao setor privado. A facilidade no modo de organização e funcionamento dos cursos na modalidade a distância, segundo Gatti, Barreto, André e Almeida (2019, p. 113), permitiu “[...] atender a um número maior de alunos com menor número de docentes e com infraestrutura menos custosa, [...]”, o que resultou no “[...] barateamento das matrículas, [...] e] tem levado ao fechamento de muitos cursos privados presenciais”. Além disso, a opção pela modalidade de ensino a distância, como apontam as autoras, “[...] está também profundamente imbricada com as estratégias contemporâneas adotadas por meio da iniciativa privada com vistas a aumentar a sua competitividade no mercado da educação” (p. 114).

Por outro lado, temos a expansão do setor público nesse período, pela promulgação do Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, o qual, em seu art. 1.º, “Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI”, com o objetivo de “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007). Para criação desse programa, o governo federal levou em consideração “[...] a meta de expansão da oferta de educação superior constante do item 4.3.1 do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001” (BRASIL, 2007).

Outro aspecto que contribuiu para a expansão da formação de professores no setor público está na Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que “Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências”. Essa lei criou 38 Institutos Federais, instituições equiparadas às Universidades Federais para efeito de regulação, avaliação e supervisão de instituições, e dos cursos de Educação Superior. Por meio dessa política pública de criação dos Institutos Federais, foi garantido que no mínimo 20% (vinte por cento) de suas vagas fossem reservadas para os cursos de licenciatura e para os cursos de formação pedagógica, com o objetivo de formação de professores para a Educação Básica (BRASIL, 2008).

Já a maior expansão da Educação Superior no setor privado em relação ao público, nos anos 2000, segundo Gatti, Barreto, André e Almeida (2019, p. 117), deve-se aos subsídios públicos aplicados nas instituições privadas, ou seja, “[...] programas de financiamento do governo federal destinados a subsidiar estudantes de baixa renda como o FIES e o PROUNI”. Tais políticas educacionais desenvolvidas com apoio do setor público ao privado “[...]”

evidenciam vozes discordantes, em disputa”, como afirmam Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 431).

Para a compreensão desse contexto de disputa entre grupos na produção de políticas públicas, apoiamo-nos nos estudos sobre “Abordagem do Ciclo de Políticas”, formulada por Bowe, Ball e Gold (1992), a qual, conforme Mainardes (2006, p. 47), apresenta cinco contextos para analisar políticas educacionais: “[...] contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto de estratégia política”. Da mesma forma, em Shiroma, Campos e Garcia (2005), buscamos as “vozes discordantes” evidenciadas nos textos produzidos das políticas educacionais e constatamos que elas se apoiam nas orientações de Bowe, Ball e Gold⁴ (1992) sobre o contexto da influência, pois, no processo de produção de uma política educacional, os diferentes grupos de interesse estabelecem debates e, nesse cenário de ideias e influências, convergem, divergem e disputam espaços sobre seu discurso político relacionado à educação e às metas sociais.

Com base nos aspectos apontados sobre a produção de políticas de formação de professores no Brasil, a partir da LDB n.º 9.394 de 1996 e da legislação decorrente, passamos a refletir sobre a influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais de formação inicial para professores da Educação Básica definidas pelo Brasil.

2 A globalização e as políticas públicas

O cenário da globalização desenhado pelos organismos multilaterais, que definem orientações voltadas à educação, ou seja, às elites internacionais, segundo Boneti (2011, p. 71), atuam como significativos agentes na determinação de políticas públicas nacionais, pois, como assevera o autor, embora exista “[...] outra composição de forças agindo como agentes definidores das políticas públicas, que são as organizações da sociedade civil e os movimentos sociais em geral, que atuam em âmbito nacional e global”, esses outros agentes não possuem “[...] tanto poder de barganha como as representações das elites econômicas, [...] mas dispõem de peso considerável na elaboração e instituição das políticas públicas” (p. 71).

Nesse cenário, esclarece-nos Boneti (2011, p. 70), os movimentos sociais não se apresentam mais “[...] a partir de uma luta direta e específica de classes, mas a partir de uma problemática específica. Busca-se o resgate da individualidade, da diferença e da singularidade”.

Sobre agentes internacionais definidores de políticas públicas, no Brasil, Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 430) indicam que os parâmetros para as reformas educacionais brasileiras estão naquelas ocorridas nos Estados Unidos e Inglaterra, e que

[...] tiveram marcada influência os organismos multilaterais como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

(OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros, que por meio de seus documentos não apenas prescreviam as orientações a serem adotadas, mas também produziam o discurso ‘justificador’ das reformas que, preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para sua implementação [...]. (Grifo das autoras).

Na busca de compreendermos como organismos internacionais atuam na produção de políticas públicas definidas por diferentes países, analisamos o documento *Educação 2030*, publicado pela Unesco (2016), o qual em sua produção contou com organismos internacionais, organizações da sociedade civil e entidades privadas. O Marco de Ação da Educação 2030 teve a adesão de 184 estados-membros da Unesco e da comunidade ligada à educação durante um encontro da Unesco, em Paris, no dia 4 de novembro de 2015 (UNESCO, 2016).

2.1 Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação

A Declaração de Incheon é fruto do Fórum Mundial de Educação, que ocorreu em Incheon, na Coreia do Sul, em 2015. O documento “[...] constitui o compromisso da comunidade educacional com a Educação 2030 e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030 e, assim, reconhece o importante papel da educação como principal motor do desenvolvimento” (UNESCO, 2016, p. 5).

A Unesco no Brasil, conforme indica o *site* da Organização sob o título “Nossa Expertise no Brasil”, tem a Educação como uma das áreas de atuação, para a qual “[...] fornece cooperação técnica e expertise [...]” (UNESCO, [s/da], [n/p]). Sua atuação no Brasil ocorre com o “[...] desenvolvimento de pesquisas e estudos, [...] fornece subsídios para a formulação de políticas públicas [...]” (UNESCO, [s/db], [n/p]). Para sua atividade, a Unesco mantém “[...] um permanente diálogo com o poder público, com as universidades e demais instituições de ensino e pesquisa, [...] e procura] incentivar a formação de professores, a mobilidade, qualidade, mudanças e inovações [...]”. Tais informações encontram-se no tópico do *site* intitulado “Educação de qualidade no Brasil”, no subtítulo “Educação ao longo da vida”, item “Atuação no Brasil” (UNESCO, [s/db], [n/p]).

O Marco de Ação da Educação oferece orientações para a implementação da Educação 2030, ou seja, aponta como colocar em prática, em nível regional, nacional e global, o acordo firmado por meio da Declaração de Incheon. Traz como objetivo central para a Educação 2030 o seguinte texto: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2016, p. 8). Com base nesse objetivo, constatamos quatro elementos que norteiam a Educação 2030: inclusão, equidade, qualidade e “aprendizagem ao longo da vida”.

Esse aspecto define a Educação 2030 ancorada em “[...] transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento [...]” (UNESCO, 2016, p. iii), por ter inspiração na visão humanista da

educação, bem como no desenvolvimento, e possuir sua “[...] base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas” (p. iii). Reconhece também a educação como principal elemento para se atingir a erradicação da pobreza e o pleno emprego (UNESCO, 2016).

De acordo com o documento da Educação 2030, a inovação da Educação 2030 está “[...] no aumento e na expansão do acesso, na inclusão e na equidade, assim como na qualidade e nos resultados da aprendizagem em todos os níveis, no âmbito de uma abordagem de aprendizado ao longo da vida” (UNESCO, 2016, p. 6). Especifica a atenção “[...] da nova agenda educacional em inclusão e equidade – para que todos tenham oportunidades iguais e ninguém seja deixado para trás [...]” (p. 6), além de indicar outro aprendizado, “[...] a necessidade de esforços maiores, especificamente direcionados aos marginalizados ou àqueles em situação de vulnerabilidade” (p. 6). Tais encaminhamentos devem ser fornecidos “[...] tanto a países desenvolvidos quanto em desenvolvimento” (p. 7). No que se refere ao “[...] foco na qualidade da educação, na aprendizagem e em habilidades [...]” (p. 6), destaca “[...] o perigo de se concentrar no acesso à educação sem prestar atenção suficiente se os alunos estão, de fato, aprendendo e adquirindo habilidades relevantes uma vez que estejam na escola” (p. 6).

Para alcançar o objetivo da Educação 2030, o Marco de Ação Unesco (2016) recomenda o seguinte conjunto de abordagens estratégicas: fortalecer políticas, planos, legislação e sistemas; enfatizar a equidade, a inclusão e a igualdade de gênero; focar na qualidade e na aprendizagem; promover a “aprendizagem ao longo da vida”; e cuidar da educação em situações de emergência. Nesse texto, apresentamos as cinco abordagens estratégicas contidas no documento, mas aprofundaremos duas delas: “promover a aprendizagem ao longo da vida” e “focar na qualidade e na aprendizagem”.

No que se refere ao fortalecimento de políticas, planos, legislação e sistemas, o Marco de Ação (UNESCO, 2016, p. 10) lembra os governos de que existem inúmeros instrumentos e normas internacionais que protegem “[...] o direito humano fundamental à educação”, os quais precisam ser revisitados para que medidas sejam instituídas pelos países com o objetivo de cumprimento de suas obrigações. Incentiva o fortalecimento dos sistemas educacionais com a instituição de mecanismos de “[...] responsabilização e governança [...]” (UNESCO, 2016, p. 10), bem como com o aproveitamento de tecnologia da informação e comunicação, tanto no gerenciamento educacional quanto na disseminação do conhecimento.

A abordagem estratégica de enfatizar a equidade, a inclusão e a igualdade de gênero trazem a necessidade de melhoria ou desenvolvimento de políticas e planos transversais que atendam aos indivíduos atualmente privados de uma aprendizagem de qualidade. Sugere “[...] mudanças nas estruturas, nas abordagens e no conteúdo da educação, bem como nas estratégias de financiamento” (UNESCO, 2016, p. 10). Recomenda ainda o estabelecimento de metas pelos países, monitoramento e indicadores que consigam identificar a existência da redução da desigualdade. Para garantir a igualdade de gênero, determina ações que eliminem o preconceito, a discriminação e a violência de gênero, “[...] resultantes de atitudes e práticas sociais e culturais e também de *status* econômico” (p. 10). Também solicita a instituição de

políticas públicas que popularizem as questões de gênero e que estas estejam presentes na formação de professores e no monitoramento do currículo (UNESCO, 2016).

O foco na qualidade e na aprendizagem expõe a necessidade de “[...] número suficiente de professores e educadores de qualidade, que utilizem abordagens pedagógicas centradas no aluno, ativas e colaborativas [...]” e materiais e tecnologias de livre acesso e que não sejam discriminatórios. Também afirma a indispensabilidade de que “Políticas e regulamentações de ensino precisam ser aplicadas para garantir que todos os professores e educadores sejam empoderados, contratados e remunerados adequadamente [...]”, assim como “[...] bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados, distribuídos de forma equitativa e eficiente em todo o sistema educacional [...]” (UNESCO, 2016, p. 11).

Gatti (2016, p. 163) chama a atenção para “[...] a formação de quem vai formar [...]”, ponto central segundo a autora, “[...] nos processos educativos formais, na direção da preservação de uma civilização que contenha possibilidades melhores de vida e coparticipação de todos” (p. 163). Na percepção de Gatti, “[...] compreender e discutir a formação, as condições de trabalho e carreira dos professores, e, em decorrência sua configuração identitária profissional, [...]” (p. 163) se faz importante para o entendimento e argumentação da qualidade educacional de um país, ou de uma região. A autora indica que

Nas instituições formadoras, de modo geral, o cenário das condições de formação dos professores não é animador pelos dados obtidos em inúmeros estudos e pelo próprio desempenho dos sistemas e níveis de ensino, revelado por vários processos de avaliação ampla ou de pesquisas regionais ou locais. Reverter um quadro de formação inadequada não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas. (GATTI, 2016, p. 166).

O reflexo dessa formação de professores inadequada é percebido como consequência na carreira docente nos diferentes níveis de educação. A carreira docente não se apresenta como uma carreira compensatória, pois além das más condições de trabalho oferecidas aos docentes, “[...] podemos dizer que, na maioria dos casos o salário é relativamente baixo e quase não há perspectivas de se agregar mais valor a ele durante os anos de exercício profissional” (GATTI, 2016, p. 167).

Nos estudos realizados por Ens, Ribas, Oliveira e Trindade (2019, p. 265), os autores pontuam que há uma “[...] crescente homogeneização das políticas educacionais e de seu alinhamento às necessidades do setor empresarial” e, dessa forma, tal cenário não abrange políticas que visam à valorização do profissional docente. Explicitam ainda que “O uso recorrente do termo ‘formação’, presente nas legislações educacionais para salientarem uma das dimensões da valorização do professor, tende a responsabilizar o próprio docente por sua formação e pela própria (des)valorização” (p. 266), sendo assim, o professor será valorizado ou desvalorizado por conta do seu nível de engajamento e do seu capital cultural, sem considerar as particularidades de cada contexto e as condições de trabalho nas quais os professores estão inseridos.

Sobre o capital cultural dos estudantes de Licenciatura, Gatti, Barreto, André e Almeida (2019, p. 148) destacam que “[...] o baixo nível geral de escolarização das famílias dos estudantes que se preparam para a docência” e atestam que “[...] a grande maioria dos docentes da educação básica passou a ser a primeira geração da família a ter acesso à formação profissional de nível superior” (p. 148). De acordo com as autoras, essas constatações demonstram a

[...] força dos marcadores sociais e culturais na determinação da trajetória escolar dos estudantes. Mas evidencia também o peso das instituições educativas na modelagem dessas trajetórias, criando as condições de reprodução das desigualdades sociais por meio das desigualdades de oferta educativa que por elas são produzidas e alimentadas no bojo de uma sociedade tão pouco equitativa como a brasileira. (p. 148).

Bourdieu e Passeron (2018, p. 16) alertavam que “[...] no nível superior, a desigualdade inicial das diversas camadas sociais diante da escola aparece primeiramente no fato de serem desigualmente representadas”. Os autores faziam referência também às formas ocultas de desigualdade, como a “[...] *restrição da escolha* dos estudos que podem ser razoavelmente vislumbrados por uma dada categoria”, por exemplo (p. 17, Grifo dos autores).

Em face do perfil socioeconômico dos estudantes de licenciatura, para Gatti, Barreto, André e Almeida (2019, p. 174), mesmo diante de salários relativamente baixos, que representam “[...] apenas 54,5% da média do rendimento dos demais profissionais com curso superior no país”, a carreira pode parecer atrativa para muitos estudantes de licenciatura.

Tais considerações sobre o perfil dos estudantes de formação inicial de professores demonstram a responsabilidade que se deve ter na construção dos currículos dos cursos, que devem ser pensados a partir do perfil dos estudantes que os frequentam, segundo Gatti (2016), integrando questões sociais e afetivas ao conhecimento, a fim de valorizar os saberes produzidos no exercício da docência. A qualificação profissional docente, bem como o profissionalismo decorrente dos sujeitos voltados à educação, constitui-se por meio de “[...] processos interpessoais nos quais a identidade profissional e a profissionalidade (condições de cada docente para o exercício do seu trabalho) ocupam posição central” (GATTI, 2016, p. 168) e devido aos critérios elencados, ou seja, a constituição da identidade do professor permeia experiências limitadoras (GATTI, 2016).

De acordo com o documento da Unesco *Educação 2030*, a estratégia que visa promover a aprendizagem ao longo da vida “[...] requer a oferta de caminhos de aprendizagem e pontos de entrada e reingresso múltiplos e flexíveis para todas as idades, em todos os níveis educacionais [...]” (UNESCO, 2016, p. 11). Para tanto, propõe “[...] laços mais fortes entre estruturas formais e não formais, além do reconhecimento, validação e acreditação do conhecimento, de habilidades e de competências adquiridas por meio da educação não formal e informal” (p. 11), além de declarar que “A educação ao longo da vida também inclui o acesso equitativo e mais abrangente a uma educação técnica e profissional de qualidade, assim como à educação superior e à pesquisa, [...]”. Almeja no mínimo para os jovens e

adultos “[...] oportunidades para alcançar um nível de proficiência funcional relevante e reconhecido em leitura, escrita e matemática [...]” assim como “[...] habilidades para a vida e para um trabalho decente” (UNESCO, 2016, p. 11).

Temos como pressuposto que para o desenvolvimento do professor são necessárias políticas públicas à formação inicial e continuada, as quais atendam ao contexto em que professor e escola estão inseridos. Entendemos que as atuais políticas educacionais de formação inicial e continuada não se propõem a formar professores, mas a regulamentar a reconfiguração do professor em “[...] um *superprofessor* – multifuncional, polivalente, flexível, protagonista, tolerante”, como indicam Evangelista e Triches (2012, p. 185, Grifo das autoras).

Esse tipo de encaminhamento, destacam Evangelista e Triches (2012, p. 191), “[...] conduz a um empobrecimento teórico, tanto pelo alargamento da função da docência quanto o da gestão”, e especificam que

[...] de um lado, alarga-se o espectro das tarefas docentes e da gestão, pois além de acoplá-las, adicionam-se outras demandas. De outro, como consequência, temos a restrição da concepção de docência em sentido estrito, gestão e pesquisa; a formação numa perspectiva prática e utilitarista e o encurtamento do tempo – não necessariamente em quantidade de meses – de formação em razão da quantidade de conteúdos que compõem o currículo do curso. (p. 191).

Para finalizar, o documento explica que as situações de crise são grandes barreiras para o acesso à educação, onde está a importância da estratégia de cuidar da educação em situações de emergência (situações de conflito, pandemias, desastres naturais, indivíduos refugiados, mudanças climáticas), “[...] para garantir que o risco seja mitigado e a educação mantida durante todas as fases, da resposta à emergência até a recuperação”, em nível regional, nacional e global (UNESCO, 2016, p. 12).

Como já assinalamos, a leitura desse documento internacional contém o discurso orientador do Banco Mundial (2000) para reformas educacionais, ou seja, deixar o discurso economicista para um mais humanitário na política educacional.

3 Covid-19 e a reforma da formação de professores

Atualmente, estamos em meio à pandemia mundial do coronavírus – Covid-19 – que tem influenciado diferentes contextos, especialmente, os processos políticos, sociais, econômicos e educacionais brasileiros. Nesse tempo, aumentam as incertezas diante do atual e futuro cenário da educação, visto que grande parcela dos estudantes que frequentam as escolas públicas da Educação Básica estão sem o apoio educacional, pois o espaço escolar está fechado há pelo menos um ano e meio devido à suspensão das aulas presenciais. De acordo com o artigo “COVID-19: como a Coalizão Global de Educação da UNESCO está lidando com a maior interrupção da aprendizagem da história”, publicado no *site* da Unesco

(BRASIL, 2020, [n/p]), “[...] ocorreu a maior ruptura educacional da história, que obrigou, em seu auge, quase 1,6 bilhão de estudantes a deixarem suas salas de aula em mais de 190 países”, o que representa mais de 90% da população estudantil mundial.

No Brasil, algumas medidas foram tomadas para amenizar os impactos da atual pandemia na área da educação. Dentre eles: implementação de aulas remotas, gravação de videoaulas e entrega de atividades nas próprias instituições escolares. No entanto, essa é a realidade que prevalece, em sua maioria, na rede privada de educação e com estudantes do Ensino Fundamental e Médio, mas com pouco atendimento aos estudantes da Educação Infantil.

A Educação Superior, diante do isolamento social imposto pela pandemia, passou a utilizar o ensino remoto na maioria das instituições públicas e privadas, com aulas síncronas e assíncronas. Para Mancebo (2020, p. 114), “[...] o ensino remoto poderá ser transmutado de uma ‘opção’ para atender a uma situação emergencial, para uma decisão definitiva no futuro da Educação Superior” (Grifo da autora). A autora argumenta, com base em investigação realizada, que a opção da rede privada para o pós-pandemia será o EaD, pois “[...] é muito mais lucrativo – [...] composto de uma força de trabalho mais precarizada, barata e facilmente substituível – e seguro, pois mais bem monitorado para o controle e gestão do trabalho” (p. 114-115). Analisa que na Educação Superior pública haverá resistência e dependendo de sua força poderá “[...] retornar a um ‘novo normal’ ou assistir a um aprofundamento da privatização” (p. 115, Grifo da autora).

Diante da situação de emergência provocada pela pandemia, uma vez que a educação foi interrompida em muitos espaços, consideramos que a resposta foi lenta diante da emergência mundial. A educação como prioridade no Brasil não foi presenciada no momento pandêmico.

Com base na Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019, 2020), realizamos a análise que segue, com o objetivo de identificar como o conjunto de abordagens estratégicas do Marco de Ação atuam na definição das regulamentações da BNC-Formação (BRASIL, 2019, 2020). A interpretação do objetivo central e do conjunto de abordagens estratégicas para a Educação 2030, proposto pelo documento da Unesco (2016), pela qual constatamos os elementos sobre qualidade e “aprendizagem ao longo da vida”, bem como o aporte teórico sobre a influência dos organismos internacionais, nas políticas públicas de forma geral e consequentemente nas políticas educacionais brasileiras, apoiam o processo de análise da BNC-Formação.

4 Influências e ausências da Educação 2030 nas DCNs para a Formação Inicial de Professores no Brasil e na BNC-Formação

A Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, do Conselho Nacional de Educação, “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)”. No art. 1.º define que esta “[...] deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à

formação docente” e no Parágrafo único do art. 1.º regulamenta que sua construção “[...] têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP n.º 2/2017 e CNE/CP n.º 4/2018” (BRASIL, 2019, 2020).

A BNC-Formação é composta por competências gerais docentes, competências específicas da ação docente e habilidades correspondentes. Está nesse conjunto de ações a primeira influência que constatamos entre o documento *Educação 2030* (UNESCO, 2016) e a Resolução CNE/CP n.º 2 (BRASIL, 2019, 2020), isto é, os termos utilizados: competências e habilidades.

Essa constatação pode ser observada em uma das estratégias da Meta 4.1 da Educação 2030 (UNESCO, 2016, p. 13), ao indicar:

Resultados de aprendizagem efetivos e relevantes somente podem ser alcançados por meio da oferta de insumos de qualidade e processos pedagógicos que permitam aos alunos adquirir competências, habilidades e conhecimentos relevantes.

Essa estratégia da referida meta, ao tomar os processos pedagógicos por competências e habilidades, foi interpretada como a justificativa dos agentes desenvolvedores de políticas educacionais no Brasil para o uso desses termos na Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), que surge agora como referência para a BNC-Formação.

Para a discussão teórica do termo competência, recorremos a Santos e Mesquida (2007), que asseveram ser a pedagogia por competência pautada nos princípios neoliberais como influenciadores da educação.

No campo educacional, para Santos e Mesquida (2007, p. 93), “[...] é ingênuo acreditar que o uso da noção de competência seja solidário com a ideia de justiça social, de igualdade entre os indivíduos e que estes têm as mesmas condições formalmente definidas para atingir objetivos fixados”. Os autores afirmam que “[...] o modelo por competência remete à competição entre os sujeitos, à meritocracia [...] ou seja] essa competência requerida pela sociedade, seja no trabalho, seja na escola, nos dias de hoje, induz as pessoas a competirem entre si” (SANTOS; MESQUIDA, 2007, p. 94). Eles ainda alertam que “[...] competir implica vencer ou perder, isto é, implica exclusão” (p. 125).

Nessa linha de raciocínio, torna-se contraditório a agenda da Educação 2030 (2016) falar em igualdade, equidade e inclusão e ao mesmo tempo avaliar o resultado da aprendizagem por competências e habilidades, que implicariam em exclusão.

O texto da Resolução, ao instituir a BNC-Formação, define competências específicas que se referem a três dimensões fundamentais à ação docente, quais sejam: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. O elemento inclusão encontra-se na dimensão engajamento profissional, dimensão número 3, no Anexo da Resolução, na competência específica 3.2 e na habilidade 3.2.2, pelas quais fica definido que o docente deve “Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender” e, de acordo com a habilidade 3.2.1, “[...] o fracasso

escolar não [...] é considerado] como destino dos mais vulneráveis, mas fato histórico que pode ser modificado” (BRASIL, 2019, 2020, p. 19).

Além disso, o docente será responsável por estar atento às diferentes identidades dos estudantes e suas diferentes necessidades, ser capaz de usar recursos tecnológicos em suas aulas para garantir a inclusão, observar indícios de violência física e simbólica e notar qualquer tipo de discriminação praticada na escola ou por meio das ferramentas digitais (BRASIL, 2019, 2020).

Ao ser definido na dimensão engajamento profissional, o processo de inclusão torna-se uma responsabilidade individual do docente e não da educação de forma geral, uma vez que o engajamento do docente se enquadra no envolvimento e comprometimento individual desse profissional com questões educacionais, políticas e sociais que envolvem a escola, aspectos que não são apresentados no compartilhamento desse desafio, que muitas vezes envolve profissionais de diferentes áreas do conhecimento.

Evangelista e Triches (2012, p. 193) já observavam, em análises de influências das Organizações Multilaterais (OM) nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, aprovadas em 2006, algumas questões que se repetem na BNC-Formação “[...] um projeto de formação de professores por parte de OM que cobra desses profissionais um excesso de competências e responsabilidades”.

Em relação à “equidade”, encontra-se presente na dimensão engajamento profissional, na competência específica 3.3, “Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos” (BRASIL, 2019, 2020, p. 19). No entanto, diferente do que ocorreu com o elemento inclusão, a igualdade e a equidade, na habilidade 3.3.3, são colocadas “[...] como contributos da escola para se construir uma sociedade mais justa e solidária [...]” (p. 20) e enfatizar o trabalho coletivo e a solidariedade no compartilhamento das responsabilidades (BRASIL, 2019, 2020).

Depreendemos aqui um novo cenário para a responsabilidade, a qual vai para o coletivo da equipe escolar, na construção e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da escola. Esse coletivo é o responsável pelo desenvolvimento de políticas no âmbito escolar para atender aos novos desafios da sociedade, com diferentes abordagens de conteúdo e ações que provoquem mudanças de postura nos indivíduos com relação a preconceitos e à discriminação. Atribui-se ao coletivo institucional a responsabilidade sobre o êxito na construção de uma sociedade justa e igualitária, “[...] induzindo o raciocínio segundo o qual dirimindo-se as desigualdades educacionais estar-se-ia coibindo as desigualdades sociais e, mesmo, as econômicas” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 529).

Com base nessas habilidades, constatamos que se a formação de professores ou a escola não atender aos novos desafios da sociedade, esse coletivo é responsabilizado pela ineficácia da educação, sem considerar os demais elementos envolvidos no contexto educacional, no processo de construção do conhecimento, bem como os agentes externos.

Ainda, ao tratar de equidade, o texto da Resolução define no art. 6.º, inciso VI, a equidade como preceito relevante às políticas de formação de professores, em específico, “[...] no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais” (BRASIL, 2019, 2020). E, ao falar da organização curricular dos

cursos superiores para a formação docente, define no art. 7.º, inciso I, como um dos princípios norteadores o “[...] compromisso com a igualdade e a equidade educacional [...]” (BRASIL, 2019, 2020) e no art. 13, § 1.º, inciso IX, estabelece a indispensabilidade de “[...] articulação entre os conteúdos das áreas e os componentes da BNCC-Formação com os fundamentos políticos referentes à equidade, à igualdade e à compreensão do compromisso do professor com o conteúdo a ser aprendido” (BRASIL, 2019, 2020).

Quando o documento da Educação 2030 (UNESCO, 2016) remete ao elemento qualidade, a figura do professor e o tipo de abordagem pedagógica utilizada se tornam componentes fundamentais à discussão. A Resolução CNE/CP n.º 2 (BRASIL, 2019, 2020) traz como princípios relevantes à formação docente algumas questões abordadas na agenda da Educação 2030, (UNESCO, 2016), sendo um deles definido no art. 6.º, inciso II: “[...] valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão” (BRASIL, 2019, 2020). Regulamenta no art. 6.º, inciso III, a “[...] colaboração constante entre os entes federados [...]” (BRASIL, 2019, 2020), para que se concretizem os objetivos da política nacional de formação de professores, com a necessidade de “[...] articulação entre a formação inicial e a formação continuada”, estabelecida no art. 6.º, inciso VII (BRASIL, 2019, 2020) e descreve a formação continuada como “[...] essencial para a profissionalização docente, [...a qual deve] integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente [...]”, conforme art. 6.º, inciso VIII (BRASIL, 2019, 2020).

Essa Resolução soma-se às legislações anteriores, as quais, para atenderem às orientações internacionais, recorrem ao discurso sobre formação inicial e continuada como único aspecto da valorização, sem considerar as condições de trabalho e a questão salarial.

Contudo, a Resolução, embora defina a formação continuada como fundamental, não aborda maiores detalhes em relação a como deve ocorrer esse processo. Shiroma e Evangelista (2004) nos lembram que o aumento na demanda de professores resultante da democratização educacional dos anos 2000 contrasta com os limites orçamentários impostos à área educacional, que impactam diretamente nos investimentos em formação e nos salários dos professores. Dias direciona o alerta para o “[...] discurso sobre a profissionalização do professor como um processo de constante formação, [...pois] visa atender aos princípios da flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino” (2014, p. 16).

A educação pública brasileira é composta por contextos diversos, sendo necessária a análise da realidade escolar de cada espaço para designar uma formação continuada adequada, com a identidade da instituição de ensino. Não é viável, por exemplo, a perspectiva que Ball (2005) denomina de política de *accountability*, pois ela “[...] traz o discurso de responsabilidade, eficiência e qualidade e da performatividade na educação, o que caracteriza o efeito da mercantilização no processo educacional, como parte de um acordo político global” (NAGEL; LIMA; ENS; SANDINI, 2020, p. 96).

Os diferentes contextos educacionais, segundo Candau (2020a, p. 28), “[...] obrigam a uma reconfiguração periódica dos seus enfoques e das questões que privilegia. Hoje a escola é alvo de muitos questionamentos, entre os quais os provocados pela crescente visibilização das diferenças culturais”. Para a autora, o termo diferença, que segundo depoimentos de

educadores em suas pesquisas está “[...] frequentemente associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade” (p. 39), precisa passar por uma mudança de ótica, para que as diferenças culturais passem a ser vistas “[...] como riquezas que ampliam nossas experiências [...em que] poderemos ser atores de processos de educação intercultural [...]” (p. 39).

Nessa perspectiva, Ivenicki (2018) e Salles e Ivenicki (2021, p. 838) indicam para o processo de formação continuada a perspectiva multicultural decolonial, que “[...] pode ser importante alternativa na sensibilização dos profissionais de educação para a valorização da pluralidade cultural como princípio fundamental nas construções curriculares [...]”. Para Salles e Ivenicki (2021, p. 837), “[...] abordagens curriculares multiculturais decoloniais problematizam currículos baseados em perspectivas hegemônicas em detrimento da valorização dos saberes nativos de grupos subalternizados”.

De acordo com Candau (2020b, p. 681),

Estamos imersos em processos de colonialidade que estão naturalizados e profundamente introjetados no nosso imaginário individual e coletivo, nas nossas mentalidades e nos juízos de valor que atribuímos a diferentes grupos socioculturais, nos conhecimentos que privilegiamos e nos nossos comportamentos.

Complementando, a autora explicita que

Os processos educacionais, em geral, reforçam a lógica da colonialidade, promovendo a homogeneização dos sujeitos neles implicados, reconhecendo um único tipo de conhecimento como válido e verdadeiro, aquele produzido a partir do referencial construído pela modernidade europeia. (p. 681).

Entretanto, Candau (2020b, p. 681) orienta-nos que o desafio para o desenvolvimento da educação intercultural crítica e decolonial está em desnaturalizar os processos de colonialidade, além de questionarmos os significados e sentidos de “[...] desenvolvido, moderno, civilizado, verdadeiro, belo, [...] para] favorecer processos em que se promova o diálogo intercultural”.

Assumir a existência dessa realidade e (re)construir conhecimentos “[...] é uma preocupação fundamental da educação intercultural crítica e decolonial que deve mobilizar uma nova perspectiva para se conceber e desenvolver os currículos escolares” (CANDAU, 2020b, p. 681).

Na dimensão do conhecimento profissional, a BNC-Formação, que se encontra no anexo da Resolução CNE/CP n.º 2, apresenta no item 1.2 como uma das competências específicas a serem desenvolvidas a de “Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem” e defende no item 1.2.6, como uma das habilidades, a de “Adotar um repertório adequado de estratégias de ensino e atividades didáticas orientadas para uma aprendizagem ativa e centrada no estudante” (BRASIL, 2019, 2020), que se comunica diretamente com a proposta da Educação 2030. Como explica Dias (2014, p.13), encontramos presente nesse

discurso “[...] a ideia de uma formação voltada ao processo de adaptação dos estudantes às rápidas mudanças demandadas pelo mundo globalizado” e as transformações impostas pelo mundo do trabalho.

No que se refere ao uso de tecnologias, a competência geral docente número 5, no Anexo da Resolução, trata especificamente dessa temática e visa ao docente “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, [...]” (BRASIL, 2019, 2020, p. 13). O Anexo da Resolução também evidencia, nas competências específicas, na dimensão da prática profissional, item 2.1, “Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens” (BRASIL, 2019, 2020, p. 17) e na habilidade 2.1.5 indica que a utilização das tecnologias digitais emerge como possibilidade de prática pedagógica que potencializa as experiências de aprendizagem (BRASIL, 2019, 2020). Não temos dúvida dos benefícios que as tecnologias trazem para o ambiente de ensino e aprendizagem, no entanto, não é possível deixar de refletir sobre o perfil socioeconômico atual dos estudantes de licenciatura constatado nas pesquisas de Gatti, Barreto, André e Almeida (2019), bem como as desigualdades sociais, educacionais e tecnológicas vividas pelos estudantes da Educação Básica.

Em um país como o Brasil, em que as desigualdades sociais foram amplificadas com a pandemia de Covid-19, percebemos, em volume dilatado, as desigualdades de acesso às tecnologias e à infraestrutura de rede de internet, que chega de diferentes formas e com diferente qualidade, nos milhares de municípios brasileiros. Não cabe responsabilizar unicamente o professor com relação ao conhecimento tecnológico, mas pensar em políticas educacionais que viabilizem melhor acesso de estudantes e professores às tecnologias.

O elemento “aprendizagem ao longo da vida” fica evidenciado na Resolução CNE/CP n.º 2 (BRASIL, 2019, 2020), na dimensão do engajamento profissional, pela competência específica 3.2: “Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender”, no Anexo da Resolução (BRASIL, 2019, 2020, p. 19), para ser desenvolvido como fomento à habilidade 3.2.5, de “Construir um ambiente de aprendizagem que incentive os estudantes a solucionar problemas, tomar decisões, aprender durante toda a vida e colaborar para uma sociedade em constante mudança” (BRASIL, 2019, 2020, p. 19). O documento, ao definir a organização da formação de Segunda Licenciatura para estudantes já licenciados, conecta-se com a agenda da Educação 2030, que prevê formas múltiplas de reingresso e flexibilidade nesse quesito, além de reforçar como um dos princípios da política de formação de professores, no art. 6.º, inciso VI, “[...] a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais” (BRASIL, 2019, 2020), que está intimamente conectado ao que requer a agenda da Educação 2030.

Prevê para a organização dos cursos de licenciatura, de acordo com o art. 13, § 1.º, inciso I, o desenvolvimento das habilidades de “[...] 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” (BRASIL, 2019, 2020), além do conhecimento da Matemática e habilidades para a resolução

de problemas no cotidiano escolar e no decorrer da vida, conforme incisos II e V, respectivamente (BRASIL, 2019, 2020). Tais aspectos cumprem plenamente as determinações dos organismos internacionais para a educação no período de 2015 a 2030.

Fica evidente, por meio desse estudo que estabeleceu a relação entre os documentos, que as DCNs e a BNC-Formação seguiram grande parte das orientações da Unesco (2016) e dos demais organismos internacionais, que definiram o objetivo central e as estratégias para a Educação 2030, fato que compactua com a afirmação de Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 222), que perceberam por meio do

[...] exame de documentos e pesquisas sobre as reformas educativas da América Latina [...] similaridade entre os aspectos priorizados nas recomendações de organismos multilaterais e políticas implantadas por governos locais.

É notório que o discurso da Resolução CNE n.º 2/2019 amplia a responsabilização dos professores e gestores educacionais pela definição das competências e habilidades direcionadas à lógica de mercado, formação contínua e ao “longo da vida”, em várias áreas do conhecimento, para alcançar resultados desejáveis com base em índices de desempenho, promoções por mérito e avaliações internacionais. As definições observadas no texto da BNC-Formação é de que se busca o superprofessor, como o definido por Evangelista e Triches (2012), que “[...] é posto como solução para os problemas da sociedade” (p. 194). Para Shiroma e Evangelista (2004, p. 537), não se trata “[...] de produzir uma escola de boa qualidade, não se trata de produzir um professor que produza essa qualidade, mas, sim, de produzir o sujeito culpabilizado por seus fracassos assim como dos de seus alunos”.

Entendemos, assim como Dias (2014, p. 21), a “[...] produção política envolvendo a atuação de sujeitos e grupos em torno de demandas curriculares para a formação de professores como um processo complexo que exige negociação”, no qual devemos considerar que “[...] os discursos das políticas não são homogêneos, [...] então] podemos acreditar que a mudança é possível, [...]” (p. 21). O silêncio observado na Resolução, especificamente em uma demanda de formação docente, diz respeito à estratégia definida pela Educação 2030 da Unesco (2016) de realizar ações que eliminem o preconceito, a discriminação e a violência de gênero, e de atuar para popularizar as questões de gênero na formação de professores e no monitoramento do currículo, por meio de políticas públicas sensíveis ao gênero. Tal ausência demonstra as possibilidades de veto dos agentes nacionais, criadores de políticas públicas, e o silêncio, muitas vezes repleto de significados e sentidos.

Para refletir...

Os processos que envolvem a educação e a formação de professores decorrem de ações sociais, políticas e econômicas que se (re)constituem historicamente de acordo com as demandas de cada época.

Nesse sentido, o estudo buscou identificar a relação entre o documento “Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação –Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos” e a Resolução CNE/CP n.º 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)”, elencando evidências e conexões acerca da influência da globalização na criação e organização da política brasileira nos 15 primeiros anos do século XXI.

Ao delimitar o estudo, buscamos analisar as abordagens estratégicas do documento da Unesco (2016) para alcançar o objetivo da Educação 2030, com ênfase em duas abordagens: “focar na qualidade e na aprendizagem” e “promover a aprendizagem ao longo da vida”.

O referido documento se apresenta como uma proposta de desenvolvimento voltado a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa. Contudo, foi possível observar que o cenário construído pelo documento se volta para o processo de performatividade da educação, objetivos alcançados “[...] mediante a construção e publicação de informações e de indicadores” (BALL, 2005, p. 544).

As abordagens estratégicas demonstram discordâncias com relação ao que o documento propõe, pois são visíveis os indícios de uma educação pautada em resultados de aprendizagens por meio da aquisição de competências e habilidades. Ainda, em alguns momentos, ancoram-se à ideia de que os professores são responsáveis pela eficiência e qualidade da educação.

Os elementos presentes no referido documento são convergentes ao documento da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), política desenvolvida para atender à formação dos professores da rede de educação brasileira. Foi possível identificar que na BNC-formação prevalecem aspectos propostos pela política educacional internacional, os quais visam atender às exigências do mercado interno e externo no desenvolvimento de um sujeito produtivo, que promova bons resultados nos indicadores e sistemas de avaliação, contudo, desconsideram as especificidades do contexto brasileiro.

As políticas educacionais ancoradas nos mecanismos internacionais e pautadas no desenvolvimento de competências e habilidades anunciam o desenvolvimento de uma política meritocrática, que visa atender aos indicadores nacionais e internacionais, em que alguns profissionais são definidos como competentes e outros como não competentes, fator que gera competição, exclusão e acentua a desigualdade presente nos processos de seleção, estudos e formação inicial e continuada.

Nesse sentido, compreendemos a necessidade e a importância de conhecimentos teóricos e práticos na formação inicial de professores, porém, entendemos que tal processo se desenvolve por meio de uma construção socioprocessual e contínua, a qual não ocorre somente no momento de formação inicial do profissional, quando este irá adquirir, necessariamente, as habilidades e competências mencionadas nos documentos.

As políticas e o currículo voltados à formação nos cursos de licenciatura elencam superficialmente conhecimentos acerca das políticas educacionais. Dessa forma, sentimos a

ausência de um currículo para a formação de professores que desenvolva e construa conhecimentos sobre tais políticas, que apresente aos licenciandos as influências dos organismos internacionais na formulação das políticas do país e desenvolva um profissional reflexivo e crítico desde o princípio de sua formação.

Notas:

- ^{1.} [...] fondée sur l'idéologie néolibérale portée par la globalisation de l'économie mondiale depuis les années 1970, qui affecte actuellement les transformations de la société, qu'elles soient économiques ou politiques. [...] comme étant des manières de répondre aux nouvelles exigences des marchés internationaux et nationaux visant à la qualification d'un citoyen productif, [...].
- ^{2.} LEVIN, B. An epidemic of education policy: (what) can we learn from each other? *Comparative Education*, Abingdon, v. 34, n. 2, p. 131-141, 1998.
- ^{3.} WORLD BANK. Educational change in Latin America and the Caribbean. World Bank: SHD. Disponível em: <http://www.worldbank.org>. Acesso em: 23 set. 2000.
- ^{4.} BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

Referências

- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Tradução Celina Rabello Duarte, Maria Lúcia Mendes Gomes e Vera Luiza Macedo Visockis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 540-564, set./dez. 2005.
- BONETI, L. W. **Políticas públicas por dentro**. 3. ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2011.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Tradução Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.
- BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 21 jan. 2020.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 21 jan. 2020.
- BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 21 jan. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n.º 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, DF, 23 dez. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 jan. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n.º 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, DF, 15 abr. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 set. 2021.
- CANDAUI, V. M. Didática, interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, Belém, Edição Especial n. 8, p. 28-44, jan./abr. 2020a. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/issue/view/Edi%C3%A7%C3%A3o%20Especial>. Acesso em: 01 dez. 2021.
- CANDAUI, V. M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. especial, p. 678-686, dez. 2020b. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 01 dez. 2021.
- DIAS, R. E. “Perfil” profissional docente nas políticas curriculares. **Revista Teias**, v. 15, n. 39, p.9-23, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24479>. Acesso em: 08 set. 2021.
- ENS, R. T.; NAGEL, J. S. O. Politiques éducatives et formation des enseignants au Brésil. **Educatio**, Angers, França, v. 10, p. 1-18, 2020.
- ENS, R. T.; RIBAS, M. S.; OLIVEIRA, J. L. D.; TRINDADE, R. Valorização do professor: prioridade política, tensão ou incerteza? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 260-283, abr./jun. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v49n172/pt_1980-5314-cp-49-172-260.pdf. Acesso em: 09 nov. 2019.
- EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 185-198, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VhFYqNVGN5XnSY5gfg7hmp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 set. 2021.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. D. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. D.; ALMEIDA, P. C. A. D. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919?posInSet=2&queryId=c605a908-97da-4777-a996-b3532872f9a1>. Acesso em: 15 ago. 2019.
- GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores** (RIFP), Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>. Acesso em: 01 set. 2021.
- IVENICKI, A. Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, p. 1151-1167, jul./set. 2018. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/1186>. Acesso em: 29 nov. 2021.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2020.
- MANCIBO, D. Trabalho remoto na Educação Superior brasileira: efeitos e possibilidades no contexto da pandemia. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 105-116, out./nov./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180086>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- NAGEL, J. S. D. O.; LIMA, T. V. D.; ENS, R. T.; SANDINI, S. P. Base nacional comum de formação – o ensino a partir de competências e a relação com a performatividade. In: CONGRESSO HUMANITAS, 2, 2020, Curitiba. **Caderno de resumos do II Congresso Humanitas**. Curitiba: Pontifícia Universidade

- Católica do Paraná, Escola de Educação e Humanidades, 2020. p. 96-98. Livro eletrônico.
- RIVAS, A. **América Latina después de PISA**: lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación CIPPEC, 2015. Disponível em: http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2015/05/Rivas_A_2015_America_Latina_despues_de_PISA.pdf. Acesso em: 09 jan. 2020.
- SALLES, F. L.; IVENICKI, A. Currículo multicultural decolonial: tensões e desafios em uma tessitura docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 2, p. 835-855, maio/ago. 2021. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss2articles/salles-ivenicki.html. Acesso em: 29 nov. 2021.
- SANTOS, M. D. S. D.; MESQUIDA, P. **As matilhas de Hobbes**: o modelo da pedagogia por competência. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2007.
- SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>. Acesso em: 23 out. 2019.
- SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 525-545, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9665>. Acesso em: 08 set. 2021.
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-247.
- UNESCO. Fórum Mundial de Educação 2015 – maio 19-22, Coreia do Sul. **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação – Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília: Unesco, 2016. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/education_2030_incheon_declaration_and_and_framework_for_ac/. Acesso em: 28 jan. 2020.
- UNESCO. **COVID-19**: como a Coalizão Global de Educação da Unesco está lidando com a maior interrupção da aprendizagem da história. Paris: Unesco, 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/covid-19-como-coalizao-global-educacao-da-unesco-esta-lidando-com-maior-interruptao-da>. Acesso em: 08 ago. 2021.
- UNESCO. **Nossa Expertise no Brasil**. Brasília: Unesco, s/da. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise>. Acesso em: 13 ago. 2021.
- UNESCO. **Educação de qualidade no Brasil**. Brasília: Unesco, s/db. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/education-quality>. Acesso em: 13 ago. 2021.

Correspondência

Danielle Engel Cansian Cardoso: Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), na linha de pesquisa em História e Políticas da Educação. Servidora do Instituto Federal Catarinense (IFC).

E-mail: danielle.cardoso@ifc.edu.br

Romilda Teodora Ens: Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Pós-Doutora pela Universidade do Porto/Portugal. Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, na linha História e Políticas da Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

E-mail: romilda.ens@gmail.com

Thalita Vianna de Lima: Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), na linha de pesquisa em História e Políticas da Educação. Professora do Ensino Fundamental I no Colégio Medianeira e no Colégio Positivo.

E-mail: thalita.vianna17@hotmail.com

Texto publicado em [*Currículo sem Fronteiras*](#) com autorização dos autores.