

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

Lílian Aquino Oliveira
Universidade Federal do Oeste do Pará
Tânia Suely Azevedo Brasileiro
Universidade Federal do Oeste do Pará

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

Palavras-chave: Formação de pedagogos/as. Educação para a Sustentabilidade. Pedagogia contra-hegemônica.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo presentar reflexiones sobre la política de formación de pedagogos implementada en Brasil desde la década de 1990 y analizar cómo la actual propuesta estatal de revisión de las DCN para la carrera de pedagogía constituye un obstáculo para la educación para la sostenibilidad. años iniciais do ensino fundamental. El estudio se realizó bajo un enfoque cualitativo, a través de una investigación bibliográfica y documental, sustentada por teóricos que coadunan con los presupuestos de la Pedagogía Histórico-Crítica, entre los quais: Saviani (2008, 2016), Morosoni (2009), Veiga (2001). y Mazzeu (2011). Como conclusiones destacan la importancia de la calidad de la formación educativa para la calidad social de la educación y la importancia del seguimiento y control social de las acciones del Estado y para la propuesta de la pedagogía una y la propuesta de educación contrahegemónica. También indica que la promoción de la educación para a sustentabilidade presupone el dominio del conocimiento científico general sobre la ciencia de la educación y la formación humana, considerando como relaciones entre sustentabilidade y educação, sendo, por lo tanto, equivocada una fragmentación de la formación de los pedagogos/as em técnicas de habilitações.

Palabras clave: Formación Pedagogos/as. Educación para la Sostenibilidad. Pedagogía contrahegemónica.

Introdução

O reconhecimento do direito à educação afirmado na Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) (Brasil, 1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) (Brasil, 1996), entre outros documentos nacionais, implica diretamente na questão da formação de professores e das políticas públicas para a área, já que é uma esfera estratégica para a promoção do acesso à educação e para o alcance das metas estabelecidas para o sistema educacional e dos compromissos assumidos pelo Estado-Nação, entre eles, aqueles que se referem à educação para a sustentabilidade planetária.

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

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

Ao mesmo tempo, e em decorrência das políticas inclusivas empreendidas no Brasil, sobretudo, na primeira década dos anos 2000, o perfil da população atendida pela escola pública sofreu alterações, demandando que a formação profissional de professores também passasse a estar atenta às necessidades provenientes da diversidade

sociopopulacional, de modo a promover a educação para a sustentabilidade como paradigma de formação e desenvolvimento humano.

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

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

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

Este artigo tem como objetivo apresentar reflexões suscitadas em investigação de natureza teórico-bibliográfica sobre as políticas de formação de pedagogos/as implementadas no Brasil a partir da década de 1990, e analisar como a proposta de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, desde a institucionalização da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação (Brasil, 2019), se constitui em instrumento de entrave ao desenvolvimento da educação para sustentabilidade na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, campos de atuação exclusivos do licenciado em pedagogia.

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

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

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

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

No Brasil, as diretrizes internacionais influenciaram diretamente na reforma educacional empreendida a partir da década de 1990 em todas as áreas, inclusive, no que se refere à formação de professores.

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

Nesta direção, os Referenciais para a Formação de Professores (Brasil, 1998), elaborados pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação - MEC, de acordo com Mazzeu (2011, p. 9-10), propuseram que:

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

Posteriormente, Parecer CNE/CP nº 09/2001 (Brasil, 2001) direcionou a “ressignificação” da Educação Básica conforme as transformações sociais

características da década de 1990, de modo a promover a formação docente sincronizada com as demandas advindas da nova ordem socioeconômica, fundamentando a revisão de competências profissionais articuladas com o desenvolvimento de um perfil profissional mais adequado às exigências da nova sociedade.

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

Em contraposição a este entendimento, a política hegemônica de formação docente retratada nos documentos legais e normatizadores brasileiros foi marcada pela priorização da formação pautada em competências, reduzindo a importância da sólida formação teórica e acadêmica.

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

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

formação humana de crianças e jovens para além da formação escolar, ou seja, promovendo a formação omnilateral.

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

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006).

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

Considerando os debates da comunidade educacional, no ano de 2015, a Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

De acordo com as DCNs de 2015 (Brasil, 2015), a formação profissional deveria estar atenta ao respeito e atendimento às diferenças humanas relativas às questões étnico-raciais, de gênero, sexuais, dentre muitas outras, remetendo assim ao entendimento ampliado de sustentabilidade, que incorpora conceitos relativos à “[...] estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e

da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável” (ODS 04, Meta 4.7, PNUD, 2015, p. 25).

Apesar da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) determinar que “Os currículos dos cursos de formação de docente terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (Art 62, § 8º), deve-se observar que o Brasil não adotava um referencial de currículo mínimo para a formação de professores/as, mas diretrizes curriculares nacionais que, no âmbito da Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2002), assentadas numa perspectiva mais democrática, permitia que, observando os direcionamentos gerais, as instituições formadoras delineassem propostas pedagógicas atentas a temas referenciados no contexto sócio-histórico, cultural e econômico da região de oferta.

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

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

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

nacionais anteriores, que assinalavam a importância e o empenho em oferecer formação adequada aos profissionais do magistério.

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

Em paralelo, os encaminhamentos estatais quanto ao currículo da educação básica convergiram para a aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/2017 (Brasil, 2017), que instituiu e passou a orientar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desta feita, os debates em torno da formação de professores/as para este nível de ensino se intensificaram ainda mais, haja vista que a BNCC deve, conforme o disposto legalmente, ser respeitada ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Apoiada na teia legal construída, a formação de professores/as desde o ano de 2019 está delimitada na Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação).

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

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

[...] meu argumento é que por trás das justificativas educacionais para um currículo e um sistema de avaliação nacionais, está uma perigosíssima investida ideológica

[...] Seu principal valor não está no suposto estímulo à padronização de metas e de níveis de aproveitamento naquelas matérias curriculares consideradas mais importantes [...] *seu principal papel está sim em prover a estrutura que permitirá o funcionamento de um sistema nacional de avaliação*” (Grifo do autor).

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

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

No bojo da reforma pertinente à formação de professores/as, o curso de pedagogia tem sido pauta específica. No primeiro semestre de 2021 foi publicizado um conjunto de oito “*slides*”, editados no *software power point*, com o título “Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia: Proposta preliminar - Em discussão”, de autoria do Conselho Nacional de Educação – CNE (Brasil, 2021).

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

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

A proposta apresentada pelo Conselho consiste em estruturar o curso de Pedagogia para oferecer uma base comum e uma diversificação em duas habilitações docentes: Licenciatura Multidisciplinar em Educação Infantil e Licenciatura Multidisciplinar em Ensino Fundamental com ênfase em Alfabetização.

Assim, para a docência na Educação Infantil, o CNE propôs que a organização curricular compreenda 1.600 horas, que contemplem o estabelecido na Resolução CNE/CP nº 2/2019, acrescidas de mais 1.600 horas relativas aos conhecimentos e competências específicas da Educação Infantil, atendendo ao estabelecido na BNCC, constituindo a “Licenciatura Multidisciplinar em Educação Infantil”, com carga horária mínima total de 3.200 horas.

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

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

Pragmaticamente, trata-se da fragmentação da formação do pedagogo/a e da estratificação dos campos de atuação, desconsiderando a integralidade do desenvolvimento humano na primeira e segunda infâncias, processos biopsicossociais que devem ser estudados, compreendidos e estimulados com base em ampla e sólida formação teórica que permita ao profissional intervir colaborativamente com o desenvolvimento humano em sentido pleno.

A organização didático-pedagógica da educação não é limitada à definição cronológica das faixas etárias que compreendem cada etapa da educação básica, mas se relaciona com os processos que, conforme as teorias de desenvolvimento humano, estão imbricados nos marcos cronológicos. Portanto, estratificar a formação do profissional que irá atuar diretamente na educação de crianças de 0 a 10 anos de idade é um equívoco político-pedagógico, que afetará diretamente a qualidade da formação, resultando em prejuízos ao desenvolvimento pleno de gerações, que certamente serão evidenciados nas etapas escolares subsequentes.

Em outros termos, a proposta do CNE configura um retrocesso aos avanços não apenas em relação à concepção de formação profissional e às edificações relativas à identidade profissional do/a pedagogo/a, mas à própria concepção de educação e das necessidades formativas para a sua materialização.

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

Nesse sentido, Morosoni (2009, p. 172-173) acrescenta que a educação de qualidade resguarda entre as suas características o “[...] apoio ao enfoque fundamentado nos direitos de todos a todos os esforços educativos para seu desenvolvimento pleno [...] A educação de qualidade é localmente importante e culturalmente adequada”, visto que em seu entendimento, o constructo “qualidade” é “[...] imbricado no contexto das sociedades e conseqüentemente nos paradigmas de interpretação da sociedade e do papel da educação superior na construção de um mundo melhor e, me atrevera a dizer, sustentável” (Morosoni, 2009, p. 184), em consonância com os valores de pertinência, inserção e equidade.

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

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

A tendência à superespecialização já no processo de formação inicial fragmenta o conhecimento e a profissionalização dos/as futuros/as professores/as, enquanto que a formação generalista de base humanizada, na perspectiva omnilateral, se coaduna com o paradigma da educação para a sustentabilidade

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

Promover e desenvolver a educação para a sustentabilidade implicam a reflexão e a ação atentas à transcendência de lógicas educacionais impostas por agentes externos que determinam o currículo escolar como condicionante da formação acadêmica de professores/as. Conforme dito por Grandisoli (2020, p. 21),

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

Destarte, a educação para a sustentabilidade se compatibiliza com a ação escolar condizente com demandas de conhecimentos, atitudes e valores emanados da sociedade local a partir de questões que emergem no fenômeno educativo como ato intencionalmente consciente, socialmente relevante, direcionado à promoção da equidade, ao fortalecimento da democracia, à sustentabilidade.

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

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

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

No paradigma da educação para a sustentabilidade, se a formação docente não for suficientemente dotada de qualidade e pertinência sociais pode acarretar prejuízos à sociedade contemporânea e futura, devido ao comprometimento dos objetivos e das

metas do desenvolvimento sustentável (KRAEMER, 2004), inclusive com o agravamento de crises sociais, ambientais e econômicas, local e globalmente.

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

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

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

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

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

Considerações finais

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

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

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

Referências

XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO

Dos décadas de estudios sobre el trabajo docente: existir, resistir y construir nuevos horizontes

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

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

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

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

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

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 02/2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 02/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC, 2017.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 02/2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação). Brasília: MEC, 2006.

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

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

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

KUENZER, A. As relações entre conhecimentos tácitos e conhecimentos científicos através da base microeletrônica - primeiras aproximações. **Revista Educar**, Especial, p. 43-69, Editora UFPR, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/nspe_/nspe03.pdf. Acesso em: maio de 2015.

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

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

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

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

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

XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO

Dos décadas de estudios sobre el trabajo docente: existir, resistir y construir nuevos horizontes

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

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: Movimento - **Revista de Educação**, Ano 3, Número 4, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 01 jun. 2021.

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

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