

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PAULA CINTHYA SILVA CINTRA

**A ADEQUAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS EM 2020: PODER DO ESTADO,
AUTONOMIA INSTITUCIONAL E DISPUTAS DE CONCEPÇÕES**

Inhumas
2023

PAULA CINTHYA SILVA CINTRA

**A ADEQUAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS EM 2020: PODER DO ESTADO,
AUTONOMIA INSTITUCIONAL E DISPUTAS DE CONCEPÇÕES**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Inhumas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Trabalho, Estado e Políticas Educacionais

Orientadora: Profa. Dra. Valdirene Alves de Oliveira.

Inhumas
2023



Campus
Metropolitano
UnU - Inhumas



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS,
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA
DIGITAL (BDTD)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor (a), autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA n.1087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo: Paula Cinthya Silva Cintra

E-mail: paulacinthya21@gmail.com

Dados do trabalho

Título: A adequação da matriz curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás em 2020: poder do estado, autonomia institucional e disputas de concepções

Dissertação

Concorda com a liberação documento?

SIM NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa.

Inhumas, 28/03/ 2023

Documento assinado digitalmente
PAULA CINTHYA SILVA CINTRA
Data: 26/03/2023 14:40:05-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Assinatura do autor / autora

Documento assinado digitalmente
VALDIRENE ALVES DE OLIVEIRA
Data: 26/03/2023 11:37:46-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Assinatura do orientador / orientadora

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C C575 Cintra, Paula Cinthya Silva
a A adequação da matriz curricular do curso de
Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás em 2020:
poder do Estado, autonomia institucional e disputas de
concepções / Paula Cinthya Silva Cintra; orientador
Valdirene Alves de Oliveira. -- Inhumas, 2023.
233 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico em Educação) -- Unidade de Inhumas,
Universidade Estadual de Goiás, 2023.

1. matriz curricular. 2. UEG. 3. curso de Pedagogia.
4. BNC-Formação. I. Oliveira, Valdirene Alves de,
orient. II. Título.



ESTADO DE GOIÁS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA
INHUMAS

Ata Nº **5** da sessão de Defesa de Dissertação de **Paula Cinthya Silva Cintra** que confere o título de **Mestre em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás-PPGE/UEG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **dois dias do mês de março de dois mil e vinte e três (02/03/2023)**, a partir das **15h**, banca híbrida (link para acesso: <https://meet.google.com/btg-xzhg-muy?authuser=0&pli=1>), nas dependências da UnU Inhumas, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "**A ADEQUAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG EM 2020: poder do estado, autonomia institucional e disputas de concepções**". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Prof^a. Dr^a. Valdirene Alves de Oliveira (Presidente/orientadora), com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Prof.^a Dr.^a Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto - PPGE/UEG-Inhumas (Membro Interno), Prof.^a João Ferreira de Oliveira – PPGE-UFG (Membro Externo). Durante a arguição os integrantes da banca **fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pela Prof^a. Dr^a. Valdirene Alves de Oliveira, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelas Integrantes da Banca Examinadora, aos dois dias do mês de março de dois mil e vinte e três.

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a Valdirene Alves de Oliveira (Presidente)

Prof.^a Dr.^a Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto - PPGE/UEG-Inhumas
(Membro Interno)

Prof.^a João Ferreira de Oliveira – PPGE-UFG (Membro Externo)



Documento assinado eletronicamente por **VALDIRENE ALVES DE OLIVEIRA, Docente de Ensino Superior**, em 02/03/2023, às 17:17, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **SYLVANA DE OLIVEIRA BERNARDI NOLETO, Docente de Ensino Superior**, em 04/03/2023, às 10:07, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **JOÃO FERREIRA DE OLIVEIRA, Usuário Externo**, em 08/03/2023, às 13:58, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador **000036952797** e o código CRC **1288287D**.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE
UNIVERSITÁRIA INHUMAS
AVENIDA ARAGUAIA 400 Qd.14 Lt., S/C - Bairro VILA LUCIMAR -
INHUMAS - GO - CEP 75400-000 - (62)3514-1345.



Referência: Processo
nº 202300020000397



SEI 000036952797

A ADEQUAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS EM 2020: PODER DO ESTADO,
AUTONOMIA INSTITUCIONAL E DISPUTAS DE CONCEPÇÕES

Dissertação de mestrado apresentada como parte do requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação – Unidade Universitária de Inhumas.

Aprovada em 02 de março de 2023 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Valdirene Alves de Oliveira – Orientadora
Professora Doutora em Educação
Universidade Estadual de Goiás

João Ferreira de Oliveira
Professor Doutor em Educação
Universidade Federal de Goiás

Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto
Professora Doutora em Educação
Universidade Estadual de Goiás/
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Inhumas
2023

Dedico este trabalho a todos(as) professores(as) que contribuíram com meu percurso formativo. Aos que foram e são meus professores; aos que partilharam, partilham e partilharão comigo essa significativa profissão. Que tenhamos fé e esperança para contribuir com uma educação com qualidade socialmente referenciada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me escolher e capacitar para eu alcançar Seus propósitos em minha vida. Gratidão por Seu amor, Sua misericórdia e por Sua companhia nesta caminhada.

Ao meu pai, Emival Cintra, *in memoriam*, pelo cuidado e carinho. Gratidão por me ensinar desde criança a gostar de livros e da escola.

A minha mãe, Maria das Dores, pelo suporte, parceria e companheirismo. Gratidão por ter ao meu lado essa mulher empoderada e sábia que sempre me incentivou e encorajou.

A minha filha Maria Clara, por às vezes entender esse processo de escrita. Gratidão por me ensinar o sentido do amor.

Ao meu companheiro, Divino, pelo amor e paciência. Gratidão pelos momentos de acalento, pelo incentivo diário e por acreditar em mim.

Aos meus irmãos, Alexandre, Christian, Emival e Reiginaldo, por se constituírem na minha essência. Gratidão por nossas vivências afetivas.

Ao meu sobrinho Lucas, por ter instalado o software IRaMuTeQ. Gratidão pela paciência e pelos ensinamentos com essa tecnologia.

A minha orientadora, Valdirene Alves de Oliveira, ou melhor, minha “Querida Val”, por ser essa companheira de trajetória que me proporcionou ressignificar minha vida. Gratidão pela generosidade em me orientar; por me escutar; construir comigo este percurso de modo paciente e afetuoso; por me inspirar ao falar, por me apresentar diversos livros e por me fazer construir e reconstruir o meu pensamento a cada encontro até o momento de podermos apresentar este trabalho. Agradeço, em especial, por nossas conversas e conselhos. Seu profissionalismo e sua dedicação estão evidenciados nesta pesquisa.

À Universidade Estadual de Goiás (UEG), por me oferecer uma formação gratuita e de qualidade. Gratidão por ter realizado a graduação e a pós *stricto sensu* nesta instituição.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária de Inhumas, em especial aos de cujas disciplinas tive a oportunidade de participar, as Professoras Dras. Liliane, Renata, Sylvana, Simone e Valdirene; e os Professores Drs. Rodrigo e Made, pela formação de excelência. Gratidão por me estimularem a movimentar meu pensamento, refletir e ressignificar meus conceitos, e por

possibilitarem que outros (e eu mesma) escutassem minha voz, por meio de discussões e perguntas.

A minhas amigas de trabalho Elaine, Karol e Sandra. Gratidão a tantas grandes ajudas dadas a mim.

À Prefeitura Municipal de Santo Antônio de Goiás, por me conceder a licença. Gratidão por valorizar os profissionais da educação municipal e me dar condições financeiras para realizar esta formação.

Aos professores/entrevistados por concederem tempo a esta pesquisa. Gratidão por partilhar seus conhecimentos e vivências sobre o objeto estudado.

RESUMO

Esta pesquisa insere-se na Linha de Pesquisa Trabalho, Estado e Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária de Inhumas, e objetiva compreender os movimentos de reestruturação da matriz curricular do curso de Pedagogia da UEG, no contexto da Resolução CNE/CP nº 2/2019/ Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação (BRASIL, 2019)) e da reforma da estrutura organizacional e pedagógica iniciada a partir de 2019 pelos agentes indicados pelo governador Ronaldo Caiado, com recorte na atuação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Pedagogia. Para tanto, foi realizada revisão de literatura com busca nas teses, dissertações e periódicos indexados pela CAPES como *Qualis* A1 e A2; pelo Grupo de Trabalho Formação de Professores – GT 8 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); e pela revista mantida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) sobre a BNC-Formação. A investigação buscou elementos empíricos sob a forma de entrevistas com representantes do NDE, agentes corresponsáveis pelo processo de adequação da matriz, e da gestão do Instituto de Educação e Licenciaturas (IAEL) da UEG, mediante um roteiro com questões semiabertas que foram processadas pelo *software* IRaMuTeQ. A partir da revisão de literatura e da empiria foram delineadas as categorias: Estado; autonomia; resistência; estratégias e disputas pedagógicas, tendo aporte teórico em Bourdieu (1989; 2014; 2004). Os dados evidenciam que os agentes do campo político induziram e indicaram ações para a UEG, por meio de políticas via governo federal, com a Base Nacional Comum Curricular para educação básica e a Resolução CNE/CP nº 2/2019/ BNC-Formação, via governo estadual, com a reforma da estrutura organizacional e pedagógica da UEG – ou seja, o Estado detém poder sobre a UEG. Outro ponto para reflexão é que esse poder, em certa medida, fragiliza a autonomia da UEG. O governo estadual esboça marcas de uma política autoritária, alinhando seu projeto governamental, cunhado no ideário das políticas neoliberais, com a esfera federal. Nessa lógica compreende-se o estreitamento da relação entre a UEG e a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC) como uma estratégia para alinhar a Universidade com as proposições da BNCC da educação básica, em face da Resolução CNE/CP nº 2/2019/ BNC-Formação. Essa estratégia abarcou inclusive a vinculação do orçamento próprio da UEG ao orçamento da SEDUC destinado à educação básica goiana. O curso de Pedagogia, via NDE do curso, realizou um movimento de resistência, diante da tarefa de alinhamento da matriz curricular à Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), em um movimento contrário à Resolução CNE/CP nº 2/2019/ BNC-Formação para garantir a realização do Vestibular/ Processo Seletivo 2021/1. Os embates foram travados por meio das disputas pedagógicas, ou seja, pelos interesses dos agentes/representantes do NDE em relação às concepções sobre docência, com a atuação dos professores em espaços escolares, e de docência ampliada, com atuação dos professores em espaços não escolares. A pesquisa conclui que o processo de reestruturação da matriz curricular do curso de Pedagogia em 2020 se configurou como adequação da matriz curricular.

Palavras-chave: matriz curricular; UEG; curso de Pedagogia; BNC-Formação.

ABSTRACT

This research is part of the Work, State and Educational Policies Research Line of the Graduate Program in Education at the State University of Goiás (UEG), University Unit of Inhumas, and aims to understand the restructuring movement of the curricular matrix of the Pedagogy course of the UEG, in the context of Resolution CNE/CP nº 2/2019/ Common National Base for Initial Training of Basic Education Teachers (BNC-Formação (BRASIL, 2019)) and the reform of the organizational and pedagogical structure initiated in 2019 by the agents appointed by Governor Ronaldo Caiado with a focus on the performance of the Structuring Teaching Nucleus (NDE) of the Pedagogy course. For that, a literature review was carried out with a search in theses, dissertations, journals indexed by CAPES such as Qualis A1 and A2; by the Teacher Training Working Group – GT 8 of the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPEd) and by the magazine maintained by the National Association for the Training of Education Professionals (ANFOPE) on BNC-Training. The investigation sought empirical elements in the form of interviews with NDE representatives, co-responsible for the process of adapting the matrix, and for the management of the Institute of Education and Licenciates (IAEL) of UEG, through a script with semi-open questions that were processed by the software IRaMuTeQ. Based on the literature review and empirical analysis, the following categories were delineated: State; autonomy; resistance; pedagogical strategies and disputes having theoretical support in Bourdieu (1989; 2014; 2004). The data show that agents in the political field induced and indicated actions for the UEG, through policies, via the federal government with the Common Curricular Action Base for Basic Education and Resolution CNE/CP No. 2/2019/BNC-Formação, via the government state with the reform of the organizational and pedagogical structure of the UEG, that is, the State holds power over the UEG. Another point for reflection is that this power, to a certain extent, weakens the autonomy of the UEG. The state government outlines marks of a authoritarian policy, aligning its governmental project with the federal sphere, coined in the ideology of neoliberal policies. In this logic, the strengthening of the relationship between the UEG and the State Department of Education of Goiás (SEDUC) is understood as a strategy to align the University with the proposals of the BNCC of basic education, in view of Resolution CNE/CP nº 2/ 2019/ BNC-Training. This strategy even included linking the UEG's own budget with the SEDUC budget for basic education in Goiás. The Pedagogy course, via the course's NDE, carried out a movement of resistance, in view of the task of aligning the curricular matrix with Resolution CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), in a move contrary to Resolution CNE/CP nº 2/2019/BNC-Formação to guarantee the completion of the Vestibular/Selective Process 2021/1. The clashes were fought through pedagogical disputes, that is, by the interests of the agents/representatives of the NDE in relation to the conceptions about teaching with the performance of teachers in school spaces and of expanded teaching with the performance of teachers in non-school spaces. The research concludes that the process of restructuring the curricular matrix of the Pedagogy course in 2020 configured the adequacy of the curricular matrix.

Keywords: curricular matrix; UEG; Pedagogy course; BNC-Training.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do número de concluintes dos cursos de licenciaturas presenciais da UEG entre 2012 e 2021	29
Gráfico 2 - Quantidade de vagas ofertadas para o curso de Pedagogia da UEG entre 2013 até 2022 por modalidade	30
Gráfico 3 - Quantidade dos trabalhos, por ano de publicação.....	34
Gráfico 4 - Quantidade dos trabalhos, por região de publicação.....	36
Gráfico 5 - Disposição dos trabalhos, por vinculação de publicação	37

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantitativo de texto, buscas realizadas por meses no ano de 2022 e pré-selecionados.....	33
Quadro 2 - Distribuição por classificação, por plataformas e por local de publicação dos textos selecionados.....	35
Quadro 3 - Dados sobre os agentes da UEG que participaram do processo de reestruturação da matriz do curso de Pedagogia em 2020.....	47
Quadro 4 - Aproximações entre as orientações mundializadas e a Resolução CNE/CP nº 2/2019/ BNC-Formação	73
Quadro 5 - Reitores da UEG, entre 1999 e 2022, por período de gestão e governador	106
Quadro 6 - Vinculação entre os câmpus / sede e as unidades universitárias da UEG a partir de 2020	113
Quadro 7 - Composição dos Institutos Acadêmicos: matriculados, cursos ofertados e localidades	114
Quadro 8 - Número de vagas ofertadas para o curso de Pedagogia da UEG entre 2018 a 2022	123
Quadro 9 - Composição do NDE por representatividade	128
Quadro 10 - Cronograma para elaboração da matriz curricular 2021/1 do curso de Pedagogia da UEG	155

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Resoluções para formação de professores entre o Governo FHC e o Governo Bolsonaro.....	67
Figura 2 - As DCNs e seus princípios para os cursos de formação inicial de professores.....	83
Figura 3 - Organograma da BNC-Formação	89
Figura 4 - Estrutura básica e complementar da administração da UEG a partir de 2020.....	110
Figura 5 - Reconfiguração da UEG por câmpus no Estado de Goiás.....	112
Figura 6 - Estrutura do IAEL.....	115
Figura 7 - Localização geográfica dos câmpus e das unidades universitárias que ofertam o curso de Pedagogia da UEG	119
Figura 8 - Passo-a-passo para escolha do câmpus/ cidade/ modalidade/ turma do Vestibular/ Processo Seletivo 2020/1.....	125
Figura 9 - Representação cartográfica da disposição das classes	132
Figura 10 - Representação cartográfica das 20 palavras que aparecem mais vezes em cada Classe.....	133
Figura 11 - O poder do Estado.....	135
Figura 12 - A autonomia da UEG.....	139
Figura 13 – As resistências.....	144
Figura 14 - As estratégias	150
Figura 15 - As disputas pedagógicas	157

LISTA DE SIGLAS

ABAVE	Associação Brasileira de Avaliação Educacional
ABE	Associação Brasileira de Educação
AFC	Análise Fatorial de Correspondência
ALEGO	Assembleia Legislativa do Estado de Goiás
ALV	Aprendizagem ao longo da vida
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAR	Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede
CEB	Câmara da Educação Básica
CEDES	Centro de Estudo Educação e Sociedade
CEE/GO	Conselho Estadual de Educação de Goiás
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CES	Câmara da Educação Superior
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CFPP	Centros de Formação de Professores Primários
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CNE	Conselho Nacional de Educação

CONAPE	Conferência Nacional Popular de Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CP	Conselho Pleno
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CPC	Conhecimento Pedagógico do Conteúdo
CsU	Conselho Superior Universitário
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOU	Diário Oficial da União
EaD	Educação a Distância
EC	Emenda Constitucional
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ESEFEGO	Escola Superior de Educação Física de Goiás
ESP	Escola sem Partido
FACAL	Faculdade de Ciências Agrárias e Letras
FACEA	Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis
FACILGO	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia
FAECIHEJA	Faculdade Estadual de Ciências Humanas e Exatas de Jaraguá
FAERPI	Faculdade Estadual de Ciências Agrárias, Humanas e Letras de Itaberaí- Faculdade Estadual Rio das Pedras
FECIL-BELOS	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de São Luís de Montes Belos
FECLIJUS	Faculdade de Ciências e Letras de Jussara
FECLISF	Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad
FECLQ	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis
FECLU	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Uruaçu
FFCEA	Fundação Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNE	Fórum Nacional de Educação
FNPE	Fórum Nacional Popular de Educação

FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores e Diretoras de Faculdades, Centros, Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FUEG	Fundação Universidade Estadual de Goiás
GEPEB	Grupo de Estudos e Pesquisas em Bourdieu
GEPPE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais
GERM	Movimento de Reforma Global Educacional
GO	Goiás
GT	Grupo de Trabalho
IACAS	Instituto Acadêmico de Ciências Agrárias e Sustentabilidade
IACSA	Instituto Acadêmico de Ciências Sociais Aplicadas
IACSB	Instituto Acadêmico de Ciências da Saúde e Biológicas
IACT	Instituto Acadêmico de Ciências Tecnológicas
IAEL	Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas
IES	Instituição de Ensino Superior
IFG	Instituto Federal de Goiás
IGP	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRAMUTEQ	<i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPP	Licenciatura Plena Parcelada
MARE	Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PABAAE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional da Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PREMEN	Programa de Expansão e Melhoria da Educação Nacional
PrG	Pró-Reitoria de Graduação
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRP	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
REANP	Regime Especial de Aulas Não Presenciais
RTI	Regime de Tempo Integral
RTIDP	Regime de Tempo Integral de Dedicção à Docência e à Pesquisa
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SECTEC	Secretaria de Ciência e Tecnologia
SED	Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Científico e Tecnológico e de Agricultura, Pecuária e Irrigação
SEDI	Secretaria de Desenvolvimento e Inovação
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
ST	Segmentos de textos
TALIS	Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TPE	Todos pela Educação
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UnU	Unidade universitária
UnUCSEH	Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

SUMÁRIO

TRAJETÓRIA: O INTERESSE DA PESQUISADORA PELO OBJETO DE ESTUDO	20
INTRODUÇÃO	24
Temática da pesquisa: objeto, relevância e objetivos	25
Revisão de literatura: construção da temática	31
Os elementos teórico-metodológicos na construção do objeto	38
1 A REFORMA DO ESTADO E DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE	51
1.1 Uma nova <i>doxa</i> mundial: mudando discursos, práticas e dispositivos	51
1.2 Re(configuração) do Estado e das políticas educacionais	56
1.3 Aproximações/alinhamentos entre as premissas de organismos multilaterais e as da Resolução CNE/CP nº 2/2019/ BNC-Formação	70
1.4 As Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica	81
2 MARCAS DA REFORMA DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E PEDAGÓGICA DA UEG INICIADA EM 2019	97
2.1 A Universidade Estadual de Goiás e articulações com o campo político	97
2.2 Reforma da estrutura organizacional e pedagógica da UEG: tensionamentos e jogo de interesses da gestão	104
3 O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG EM 2020	118
3.1 O curso de Pedagogia da UEG	118
3.2 A reestruturação da matriz curricular do curso de Pedagogia da UEG em 2020	127
3.2.1 O poder do Estado	134
3.2.2 A autonomia da UEG	138
3.2.3 As resistências	142
3.2.4 As estratégias	149
3.2.5 As disputas pedagógicas	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS	171
APÊNDICE A – Textos selecionados para revisão de literatura	192
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista estruturada para os agentes do NDE	197
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista estruturada para o agente do IAEL	199
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	201
APÊNDICE E – Elementos da trajetória dos (das) câmpus/UnU que ofertam o curso de Pedagogia da UEG	206
ANEXO A – Resolução CNE/CP nº 2/2019/ BNC-Formação	209
ANEXO B – Instrução normativa nº 86/2020	227

TRAJETÓRIA: O INTERESSE DA PESQUISADORA PELO OBJETO DE ESTUDO

*Eu sou aquela mulher
a quem o tempo
muito ensinou.
Ensinou a amar a vida.
Não desistir da luta.
Recomeçar na derrota.
Renunciar a palavras e pensamentos negativos.
Acreditar nos valores humanos.
Ser otimista.*
(CORALINA, 1997, p. 145)

Eu me chamo Paula Cinthya Silva Cintra, sou uma mulher morena, de olhos castanhos, cabelos médios e lisos e faço uso de óculos. Considero-me uma pesquisadora iniciante, disposta no espaço social que vivencia este processo investigativo em razão da minha história de vida, tanto pessoal quanto profissional e acadêmica. São os elementos da minha vida, impressos nesta apresentação, que sinalizam a trajetória que me conduziu até o meu objeto de pesquisa: o movimento de reestruturação da matriz do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. Dessa forma, esse processo de pesquisa desvela informações sobre meu olhar investigativo, sobre um objeto de complexidade histórica, política, social, tal como é a formação de professoras e professores¹.

Nasci numa manhã do início do inverno de 1985, no dia 21 de junho, na capital de Goiás (GO), Goiânia. Fui criada em uma família humilde e amorosa, meu pai policial militar e minha mãe do lar. Meus pais, quatro irmãos e eu, aos três anos, nos mudamos para Nova Veneza/GO, uma cidade interiorana que atualmente tem por volta de dez mil habitantes, posto que meus pais pensavam que o interior oportunizaria melhor qualidade à criação de cinco filhos, pois nossa situação financeira nesta época não era favorável. Quando eu tinha seis anos e seis meses de idade, minha mãe tentou me matricular em uma escola pública. A professora não queria me aceitar na sala, devido à idade, então minha mãe fez uma proposta para que eu ficasse até o Carnaval. Após o tempo estabelecido, a professora relatou que eu teria condições melhores que outras crianças.

¹ Para facilitar a leitura, onde se lê professores, entenda-se professoras e professores.

Assim, iniciei minha trajetória educativa, envolta por conflitos burocráticos e pelo anseio de estudar. Minhas lembranças remetem aos meus quatro anos, quando minha vizinha, uma professora, levava as atividades mimeografadas que sobravam, e minha mãe me auxiliava a realizá-las. Recordo-me de ter em casa um único livro, ilustrado com uma menina de capuz roxo, eu gostava de folheá-lo e imaginar que o lia. Com os anos, a minha brincadeira preferida passou a ser “escolinha”, e minha mãe passou a insistir na ideia de que eu deveria me tornar professora.

Estudei até o oitavo ano (antiga sétima série) em escolas públicas de Nova Veneza, e do nono ano (antiga oitava série) em diante estudei no Colégio Militar – Hugo de Carvalho Ramos, em Goiânia. Na época realizei a prova e ali ingressei. O interesse era poder ter uma educação de melhor qualidade do que a havia no interior. Cabe ressaltar que as condições não eram favoráveis, pois ficava por volta de oito horas fora de casa, várias vezes somente com o café das cinco da manhã. No entanto, o desejo de estudar era muito maior que as dificuldades postas.

Em 2004, iniciei o curso de Pedagogia, na Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Anápolis – Ciências, Socioeconômicas e Humanas (UnUCSEH), em Anápolis. Eu estudava de manhã, e no segundo semestre iniciei um estágio remunerado. Por questões geográficas e por causa da demanda do transporte público, geralmente ficava quinze horas fora de casa. A minha formação, nesse sentido, foi se constituindo por muitos desafios, que foram sendo superados paulatinamente.

Nesse período, minha condição de mulher que vinha do interior para uma cidade grande (Anápolis) e retornava para o interior diariamente, enfrentou diversos desafios, para além dos financeiros, como a luta para ocupar um “lugar” no curso; a adaptação ao ambiente universitário; a linguagem acadêmica; a convivência com os colegas; as relações com professores; a adequação de um ethos interiorano a um ethos distinto, de uma cidade maior, o ethos acadêmico de uma Unidade Universitária que recebe “migrantes” do interior.

Cursei a graduação e, dezoito anos após ter concluído o curso, posso afirmar que é motivo de orgulho e agradecimento ter estudado nesta Universidade², em virtude da excelência de seus professores, onde o ensino proporcionou um movimento do pensamento e contemplou uma formação com compromisso social, estimulando princípios críticos e

² Onde se lê Universidade, entenda-se a Universidade Estadual de Goiás.

criativos. O meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi “Informática na educação: um estudo das concepções de alunos do curso de Pedagogia da UnUCSEH”, adentrando inicialmente o campo da formação docente, sob a orientação da Professora Dra. Mirza Seabra Toschi.

Por questões pessoais e objetivas fiquei cinco anos sem estudar depois de concluir a graduação, mas o desejo de retornar prosseguia comigo em meu coração. No ano de 2012, fui nomeada, por concurso público do município de Santo Antônio de Goiás, como professora de educação infantil e ensino fundamental. Minha oportunidade de escolha conduziu à minha lotação em um Centro de Educação Infantil. Retornei aos estudos por meio de especializações, porém meu desejo de realizar um mestrado em educação era pulsante. No ano de 2018, assumi a função de coordenadora nessa instituição.

Enquanto coordenadora, no final do ano de 2019, fui designada a participar de um curso na Subsecretaria Regional de Educação de Inhumas, cuja temática explanava o repasse da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os coordenadores dessa rede de ensino. O intuito era que os coordenadores disseminassem o curso aos profissionais das instituições que estavam sendo representadas. No dia do repasse coletivo, a coordenadora do vespertino e eu fomos surpreendidas por uma agente educativa que fez um questionamento e uma afirmativa: “Por que tem que ser assim? “O Estado faz o que quer!” A discussão seguiu acalorada por algum tempo. Mas, aqueles questionamentos continuaram provocativos em meu interior, pois se tratava de perguntas que eu ainda não tinha refletido. Nesse dia, comecei a me perguntar o porquê de a formação ser verticalizada. Essas reflexões iniciais suscitaram outras inquietações.

Na mesma época, estava delimitando o objeto de pesquisa para a finalização do curso de especialização em Docência na Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, do Instituto Federal de Goiás (IFG). Desse modo, iniciei leituras e obtive conhecimento sobre o dispositivo legal que estava em tramitação, intitulado 3ª Versão do Parecer (BRASIL, 2019), atualizada em 18/09/2019, com o assunto Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, documento alinhado às políticas educacionais da BNCC (BRASIL, 2017b). A partir das leituras e rotinas de estudos da especialização realizei, juntamente com a Professora Dra. Renata Luiza da Costa, tanto o artigo de conclusão de curso como a publicação de um artigo correlacionado.

Sem querer perder o foco nos estudos sobre a formação de professores, escolhi estudar e aprofundar o conhecimento dessa temática acerca do curso de Pedagogia da UEG. Para que este estudo fosse possível, retornei à Universidade, agora em busca de formação continuada em um curso de mestrado acadêmico, a fim de buscar respostas às minhas inquietações. Minha inquietação inicial era no sentido de perceber como os professores do curso de Pedagogia da UEG, de Inhumas, compreendiam a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Conselho Pleno (CP) nº 2, de 20 de dezembro de 2019³, e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019c).

No entanto, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) me possibilitou pensar outras questões, que me conduziram ao meu objeto, não perdendo a centralidade na formação docente. As novas inquietações direcionaram o olhar para como a Universidade Estadual de Goiás, particularmente seu curso de Pedagogia, se mobilizou em face dessas normativas.

Pensar a formação de professores, especialmente do pedagogo, em tempos da Resolução CNE/ CP nº 2/2019 – BNC-Formação e da reforma da estrutura organizacional e pedagógica da UEG, além de ser uma pesquisa, também é resultado de um sentimento da minha formação, marcada por adversidades, se constituindo com um sentido e um significado caros na minha trajetória. Posto isso, posso dizer que sou uma mulher a quem o tempo muito ensinou. Ensinou a me esperar na educação. Não desistir de lutar por minha formação, não somente a acadêmica, mas a humanizadora e comprometida. Recomeçar nos desafios postos em cada época da minha vida. Renunciar a palavras e pensamentos negativos daqueles que desacreditavam que eu seria capaz. Posso afirmar que isso me ensinou a ser otimista, e a ter gratidão por todo o caminho percorrido.

³ Essa resolução foi aprovada em 20 de dezembro de 2019, definindo tanto as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial de professores da Educação básica como a BNC-Formação. Elas serão tratadas mais adiante neste estudo.

INTRODUÇÃO

*Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!
Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!
Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.
É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!
Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!
Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.
Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.
Cecília Meireles, “Ou isto ou aquilo”.*

A citação de Meireles (2012) nesta introdução tem o intuito de delinear a compreensão que se tem sobre as escolhas que possibilitam à pesquisadora percorrer um conflitante percurso para construir seu objeto de pesquisa. Sobretudo, porque esta dissertação foi produzida em um período em que o Brasil enfrentava e enfrenta diversas crises: política, social, educacional e, principalmente, sanitária, em razão da SARS-CoV-2 ou Covid-19⁴. Desse modo, a pesquisa produzida constitui-se pelas escolhas interessadas desta pesquisadora iniciante, resultantes de suas subjetivações, posicionando sua lente nisto ou naquilo que o objeto indicava.

Esta dissertação está inserida na linha de pesquisa Trabalho, Estado e Políticas Educacionais e vincula-se a uma pesquisa maior, denominada “A reforma do ensino médio e a BNC para a formação inicial docente na abordagem do ciclo de políticas”, cadastrada junto à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRP) da UEG, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e coordenada pela Professora Dra. Valdirene Alves de Oliveira. Desenvolveu-se com contribuições das disciplinas ofertadas no PPGE e com discussões profícuas, tanto no Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GEPPE/UEG),

⁴ Indica-se a leitura do livro *Educação, ensino superior e a pandemia da Covid-19*. De acordo com Senhoras (2020, p. 13), essa pandemia “trouxe repercussões multidimensionais e transescalares e se tornou responsável por significativas mudanças na realidade humana, devido ao transbordamento de uma série de crises do campo epidemiológico para outras áreas, com significativos efeitos assimétricos no tempo e no espaço, incluindo de modo preocupante no campo de Educação”.

como no Grupo de Estudos e Pesquisas em Bourdieu (GEPEB), que teve grande relevância para a escolha do referencial teórico e metodológico.

Esta introdução está dividida em três seções articuladas. Na primeira seção, o delineamento do objeto é apresentado e são sinalizadas as intencionalidades e finalidades do estudo. Na segunda, faz-se a opção de expor a revisão de literatura; e a terceira seção trata da discussão dos elementos teórico-metodológicos, tendo a intenção de discutir aspectos teóricos fundantes que percorrem esta dissertação e expor elementos da metodologia e o modo de exposição da pesquisa.

Temática da pesquisa: objeto, relevância e objetivos

Desde o final das últimas décadas do século XX, a temática “política de formação de professoras e professores” tem ganhado centralidade nos debates do campo educacional, especificamente no campo da educação superior, não somente na agenda política brasileira, mas também no cenário global. O contorno deste estudo abarca as políticas denominadas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores, em face da atual Resolução do CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019c), que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, disposta no Anexo A da página 199. As Diretrizes Curriculares Nacionais apresentaram inicialmente as DCNs para formação inicial, via a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019c), e somente no ano seguinte, em 2020, instituíram-se as DCNs para formação continuada, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020).

O objeto desta pesquisa é o processo de reestruturação da matriz curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, inserido no campo da educação superior pública, destinado à formação inicial presencial de professores para a educação básica, nas etapas da educação infantil e primeira fase do ensino fundamental. A UEG é uma Instituição

de Ensino Superior (IES) que se estruturou como uma universidade *multicampi*⁵, criada em 1999, e tem ofertado o curso de Pedagogia em várias cidades desde sua criação. O curso reúne o maior número de licenciaturas ofertadas pela UEG, e está presente em 17 localidades, entre câmpus e unidades universitárias.

O recorte estabelecido compreende a atuação da UEG na formação docente, especificamente do pedagogo, em face da reforma da estrutura organizacional e pedagógica⁶ na UEG promovida pelo governo Ronaldo Caiado (2019-2022) e da Resolução CNE/CP nº 2/2019/ BNC-Formação. A reforma supracitada desencadeou um processo de reestruturação e adequação das matrizes curriculares de graduação da UEG, via Instrução Normativa nº 86/2020 (UEG, 2020), disposta no Anexo B da página 219. A matriz curricular de um curso

é um documento norteador, parte integrante do PPC e sintetiza, de forma quantitativa, as DCNs e a organização pedagógica do curso. Na matriz curricular, são definidos quais os componentes curriculares que serão ensinados para fins de integralização curricular da carga horária prevista para o curso (UEG, 2020, p. 5).

Como descrito, a matriz curricular integra o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Porém, solicitou-se aos cursos de graduação da UEG, por meio do Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos, que realizassem primeiro a unificação da matriz curricular dos cursos, em um prazo de oito meses, de março a outubro, pois a realização do Vestibular/ Processo Seletivo 2021/1 dos cursos da UEG estaria vinculada à finalização dessa unificação da matriz curricular. Silva e Silva (2020, p. 305) afirmam que as “datas são apertadas para evitar justamente a mobilização e com a ameaça de que se não forem unificadas as matrizes, não haverá vestibular”.

É necessário ressaltar que a Instrução Normativa nº 86/2020 (UEG, 2020) sinalizou orientações vinculadas à Resolução CNE/CP nº 2/2019/ BNC-Formação. Assim, o questionamento que orienta a investigação indaga: **Como ocorreu o processo de**

⁵ Abreu Júnior (2017) sinaliza que uma universidade *multicampi* não tem sentido simplificado, relativo somente ao quantitativo e ao espaço geográfico dos campis, ou seja, apresenta particularidades e desafios concernentes aos processos da gestão e do desenvolvimento institucional. De acordo com o autor, ao se escolher o desenho *multicampi* para a UEG, é possível que se tenha realizado um equívoco, em razão de essa decisão não ter empreendido a qualificação aos servidores, nem elaborado um orçamento adequado às necessidades da instituição, com autonomia para oportunizar essa constituição.

⁶ Evidenciamos que, inicialmente, compreendíamos que se tratava de uma reforma administrativa da UEG, posto que o questionário a referencia desse modo. Porém, com o aprofundamento das reflexões, passamos a compreendê-la como reforma da estrutura organizacional e pedagógica da UEG.

reestruturação da matriz curricular do curso de Pedagogia da UEG na percepção de alguns membros do Núcleo Docente Estruturante em face da Resolução CNE/CP nº 2/2019/ BNC-Formação, no ano de 2020?

A pesquisa almejou compreender o movimento de reestruturação da matriz curricular no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás nesse contexto da Resolução CNE/CP nº 2/2019/BNC-Formação e da reforma da estrutura organizacional e pedagógica iniciada em 2019 pelo governador Ronaldo Caiado, com recorte na atuação do NDE do curso de Pedagogia. Para isso, considerou-se importante: a) apreender o contexto da agenda neoliberal na (re)configuração do Estado e das políticas educacionais para formação de professores no Brasil; b) identificar relações entre agentes gestores, docentes, coletivos, em face da reforma da estrutura organizacional e pedagógica promovida pelo governo Caiado; e c) delinear o processo de discussão na UEG relativo à Resolução CNE/CP Nº 2/2019/ BNC-Formação, em busca de alterações na matriz curricular do curso de Pedagogia, no ano de 2020.

A concepção formativa da Resolução CNE/CP nº 2/2019/ BNC-Formação vincula-se ao projeto societário e político que se iniciou a partir do golpe parlamentar-judicial-midiático de 2016 (MANCENO; SILVA JR.; OLIVEIRA, 2018), que afastou a presidenta Dilma Rousseff (2011-2016). As mudanças alteraram os rumos da gestão do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), que assumiu uma perspectiva mais privatista, de flexibilização da legislação e do modo de regulação, supervisão e avaliação.

Pode-se inferir que o CNE, a partir do golpe de 2016 (MANCENO; SILVA JR.; OLIVEIRA, 2018) sofreu uma intervenção, assim como ocorreu no Fórum Nacional de Educação (FNE)⁷. O grupo que esteve no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2003) voltou a assumir o CNE, retomando as concepções de formação docente daquela época – entre as quais a substituição da Resolução CNE/CP nº 2/2015, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), aprovada com apoio das entidades científicas e acadêmicas da área, como a

⁷ O FNE foi criado em 2010 constituído por reivindicações e discussões desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a favor da amplitude dos processos decisórios governamentais relacionados ao campo educacional. No Governo Temer o FNE foi desconfigurado, alterando sua composição, excluindo a representatividade de diversas entidades. Frente às inflexões governamentais foi organizado o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) e a Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE) fundamentado em forças progressistas em defesa da escola pública (DOURADO; ARAÚJO, 2018).

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o Fórum Nacional de Diretores e Diretoras de Faculdades, Centros, Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUNDIR), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Essa norma foi substituída pela Resolução CNE/CP nº 02/2019.

Tais entidades se constituíram como agentes coletivos do campo educacional, que promoveram e promovem resistências ao que se quer instituir, e problematizam as intenções das políticas. Durante o processo de elaboração da Resolução CNE/CP nº 02/2019/ BNC-Formação, tais entidades se manifestaram contrárias à reformulação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, pois a proposta em construção descaracterizava a formação de professores, por meio de proposições que destruíam políticas instituídas; retornavam à pedagogia das competências; apresentavam uma visão instrumentalista da docência; e desmereciam a diversidade brasileira e a autonomia pedagógica das instituições. Assim, as entidades, em nota, solicitaram o arquivamento do Parecer enviado ao CNE com a proposta da Resolução CNE/CP nº 02/2019/ BNC-Formação (ANFOPE et al., 2019).

Naquele momento, as entidades não conseguiram impedir o arquivamento, mas as entidades continuaram e continuam na luta, tanto que o prazo para o cumprimento da medida foi prorrogado. A Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022, fixou o prazo de quatro anos para implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2019 – BNC-Formação nas IES (BRASIL, 2022b), na esperança de que no novo governo aconteça a revogação.

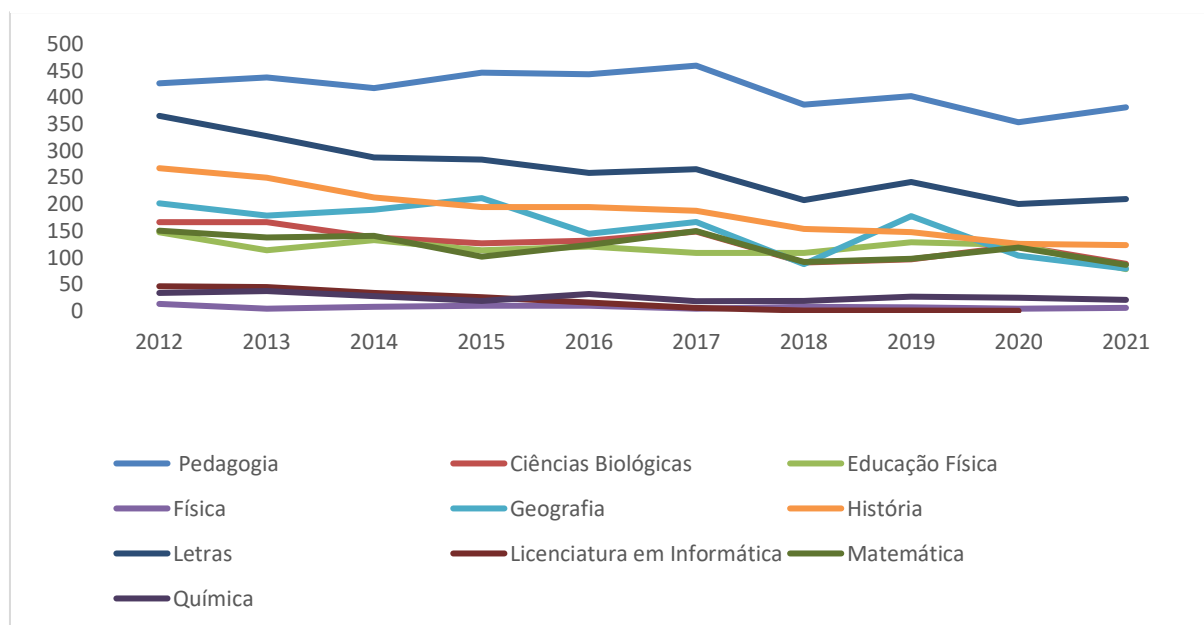
Posteriormente serão evidenciados os “novos e velhos” agentes que fizeram parte da recomposição do CNE, assim como o arcabouço legislativo iniciado pelo governo interino de Temer. Cabe registrar a importância da Resolução CNE/CP nº 2/2015, pois o coletivo do NDE do curso de Pedagogia escolheu reestruturar a matriz se amparando nela.

O recorte da pesquisa direcionado aos cursos presenciais de Pedagogia⁸ se justifica por estes critérios: é o maior quantitativo de concluintes entre as licenciaturas da UEG; é o único curso de licenciatura que oferta formação de professores para atuarem na educação básica nas

⁸ Para facilitar a leitura, onde se lê curso de Pedagogia, entenda-se curso de Pedagogia presencial, pois a configuração do curso de Pedagogia ofertado pela UEG por meio do Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR) apresenta sentido e significado formativo distintos.

etapas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e por ser o curso nuclear do único Mestrado Acadêmico em Educação da UEG, ao qual esta pesquisadora se vincula como discente da primeira turma. O Gráfico 1, a seguir, permite comparar a evolução do número de concluintes dos cursos de licenciatura presencial da UEG, entre 2012 e 2021.

Gráfico 1 - Evolução do número de concluintes dos cursos de licenciaturas presenciais da UEG entre 2012 e 2021



Fonte: Elaboração própria, com dados do acervo da pesquisa.

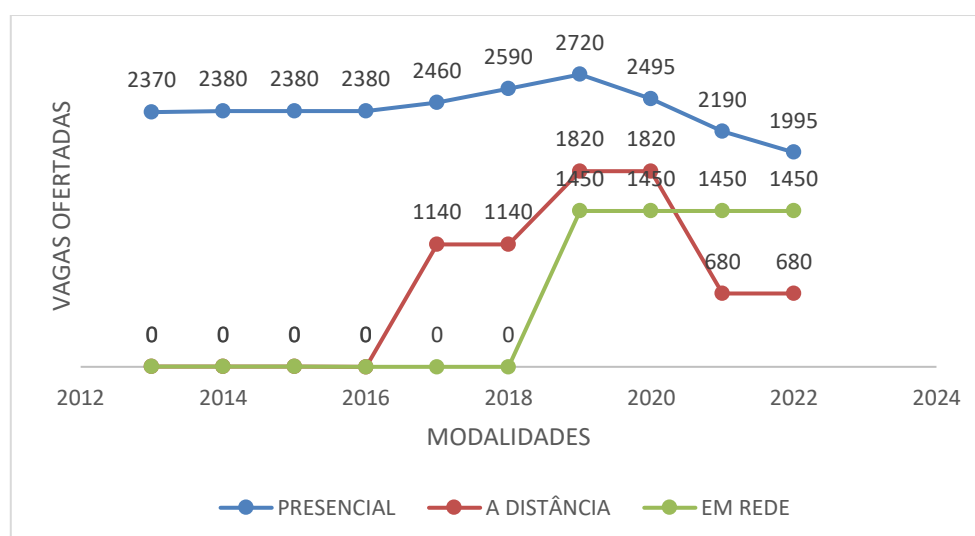
Os dados acima mostram que, nesta última década, o curso de Pedagogia se destaca entre os outros cursos de licenciatura da UEG, com o maior número de concluintes. Não encontramos pesquisas a respeito dessa questão⁹. Pode ser que essa amplitude se relacione ao fato de que o curso de Pedagogia, como dito anteriormente, seja o único que forma professores para atuarem na primeira etapa da educação básica. Nesse sentido, pode-se inferir que o curso de Pedagogia da UEG contribui significativamente para a formação de professores da educação básica no estado de Goiás, tendo em vista o caráter *multicampi* da UEG.

⁹ Chama-se a atenção da possibilidade de pesquisas, que abarquem análises entre as vagas ofertadas, as vagas ocupadas e concluintes.

Em março de 2021, a UnU de Inhumas iniciou a primeira turma do Mestrado em Educação da UEG, oferecendo a formação de pesquisadores, e tendo o curso de Pedagogia centralidade nesse curso *stricto sensu*, pois o PPGE almeja que o egresso consiga “produzir análises e interpretações críticas sobre as relações históricas produzidas entre o trabalho, a cultura, a sociedade, o Estado e a política, que, direta e indiretamente, influenciam a área da educação, a produção do conhecimento e a formação de professores” (UEG, 2020, p. 2).

Atualmente, o curso de Pedagogia da UEG é ofertado em três modalidades: presencial, a distância e em rede¹⁰. O Gráfico 2 apresenta a evolução do quantitativo das vagas ofertadas pelo curso de Pedagogia, por modalidade, entre 2013 e 2022.

Gráfico 2 - Quantidade de vagas ofertadas pelo curso de Pedagogia da UEG entre 2013 até 2022 por modalidade



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da UEG (2022b).

O gráfico acima possibilita perceber que até 2016 a modalidade presencial do curso de Pedagogia era a única ofertada. A modalidade de Educação a Distância (EaD) começou em 2017 com 31,66% das vagas. Em 2019, a oferta de vagas em rede proporcionou que a EaD ultrapassasse o quantitativo de vagas presenciais, assim como em 2020, e novamente em 2022.

¹⁰ O programa “UEG em Rede” é realizado por meio de convênio entre a UEG e os municípios. Os cursos são oferecidos na modalidade EAD (Ensino a Distância) com encontros presenciais de acordo com a ementa do curso. Atualmente são ofertados os cursos de Administração, Gestão Pública e Pedagogia.

Dada a relevância do objeto tratado, a contribuição deste estudo respalda-se na tentativa de ampliar a discussão sobre a repercussão de elementos da Resolução CNE/CP nº 2/2019/ BNC-Formação em um curso público de formação de professores para a educação básica. A seguir apresentamos uma revisão de literatura com o intuito de compreender alguns elementos do contexto dessa Resolução.

Revisão de literatura: construção da temática

A revisão de literatura em uma pesquisa possibilita ao pesquisador esmiuçar o fio orientador das análises empreendidas e ampliar a compreensão da teia relacional do campo. Luna (2011) ressalta que a revisão de literatura tem por objetivo aproximar o pesquisador da temática, dispondo de liberdade para sua escrita, mas é imprescindível que haja critérios delimitados para sua efetivação.

Desse modo, uma das primeiras etapas que estabelecemos durante a construção do estudo foi o levantamento de literatura. Nessa empreitada, buscou-se apreender como os estudos que versam sobre a Resolução CNE/CP nº 2/2019/ BNC-Formação foram abordados e analisados no Brasil, em consonância com o pensamento de que o campo da pesquisa em política educacional,

assim como outros campos científicos, está marcado por escolhas, ordenações, seleções e demais atos que configuram a existência e as formas de organização de um campo e, direta ou indiretamente, trazem as marcas das relações de força e de poder próprias desse espaço. É também fortemente influenciado pelas especificidades conferidas pela sua própria área temática (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p. 548).

Como afirmam as autoras, o campo da pesquisa em política educacional é organizado pela existência das próprias marcas das relações de poder e força, assim como pela ação do Estado. Este estudo entende a importância dessas questões, que serão contempladas mais adiante. Conforme citado, o campo das políticas educacionais imprime sua estrutura por meio de suas escolhas.

A BNC-Formação é uma normativa inédita no campo das políticas educacionais. Seu teor singular dispõe de exclusividade. Nesse entendimento, optamos pela busca de um único descritor nos diretórios: “BNC-Formação”, no período de 2019 a 2022. A opção da triagem inicial reporta-se à data de homologação dessa legislação, e a da data final pelo motivo de

essa revisão ter sido atualizada, em um primeiro momento, no mês de janeiro de 2022, e mais tarde, no mês de julho do mesmo ano. Com o intuito de restringir a triagem das produções, optou-se pela utilização de aspas, em razão da imensidade de questões que não se constituíam pertinentes ao estudo.

O levantamento de revisão aconteceu nos bancos de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Portal de Periódicos da CAPES e da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), de forma a encontrar estudos sobre o campo da formação inicial de professores em BNC-Formação, que é uma política dos governos Temer e Bolsonaro. A opção por essas bases de dados se justifica pela expressividade das pesquisas no campo educacional, com produções de todo o Brasil.

Optou-se também por incluir o Google Acadêmico. Essa opção concerne a sua amplitude de busca a artigos, teses e dissertações, envolvendo o campo de formação de professores nos seus mais diversos níveis, formatos e natureza. Nos diretórios da BDTD, do Periódicos da CAPES, do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e da SciELO utilizaram-se somente aspas, sem outros filtros. No Google Acadêmico, além do uso de aspas no descritor, foi aplicado o filtro “pesquisar páginas em Português” e desmarcada a opção “incluir citações”. Nas buscas realizadas foi possível averiguar que o quantitativo de produções, principalmente em nível de mestrado e doutorado, tem tamanho reduzido, possivelmente em virtude da recente homologação da Resolução, há pouco mais de três anos.

Seguimos a orientação propositiva da Banca de Qualificação de incluir nesta revisão de literatura o banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), pois compreendemos a relevância dessa entidade e do Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores, o GT 08¹¹, para o campo da formação de professores. Portanto, a busca nesse diretório foi realizada em dezembro de 2022, incluindo os anais e trabalhos da 39ª Reunião Nacional da Anped, realizada em outubro de 2019; da 40ª Reunião Nacional da Anped, entre setembro e outubro de 2021; da *Revista Brasileira de Pesquisa*

¹¹ Brzezinski (2009, p. 80) afirma que “o GT Formação de Professores no conjunto dos 23 GTs da Anped transformou-se no maior, em quantidade de participantes e qualidade de trabalhos. Por várias RAs consecutivas ocupou o primeiro lugar entre os GTs que recebiam maior número de pesquisas para serem avaliadas pelo Comitê Científico”.

sobre *Formação de Professores – Formação Docente*, mantida pelo GT8, nas edições de janeiro/ abril de 2019 até setembro/ dezembro de 2022.

Desse modo, foi possível mapear trabalhos provenientes das buscas realizadas nos meses de janeiro, julho e dezembro e pré-selecionar as referências que poderiam ter afinidade com o tema da pesquisa. A seguir, apresentamos o Quadro 1, com o quantitativo de textos encontrados nos meses das buscas e a quantidade de textos pré-selecionados.

Quadro 1 - Quantitativo de textos, buscas realizadas por meses no ano de 2022 e pré-selecionados

Diretório	Textos					
	Janeiro	Pré-selecionados	Julho	Pré-selecionados	Dezembro	Pré-selecionados
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	2	1	4	2	*	*
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	5	2	7	4	*	*
Portal de Periódicos (CAPES)	35	9	44	10	*	*
<i>Scientific Electronic Library Online</i> (SciELO)	1	0	1	0	*	*
Google Acadêmico	1020	40	1430	53	*	*
ANPEd	*	*	*	*	1	1
Total	1063	52	1486	69	1	1

* Significa que não aconteceu busca ou seleção de textos.

Fonte: Elaboração própria, com base nos bancos de dados pesquisados.

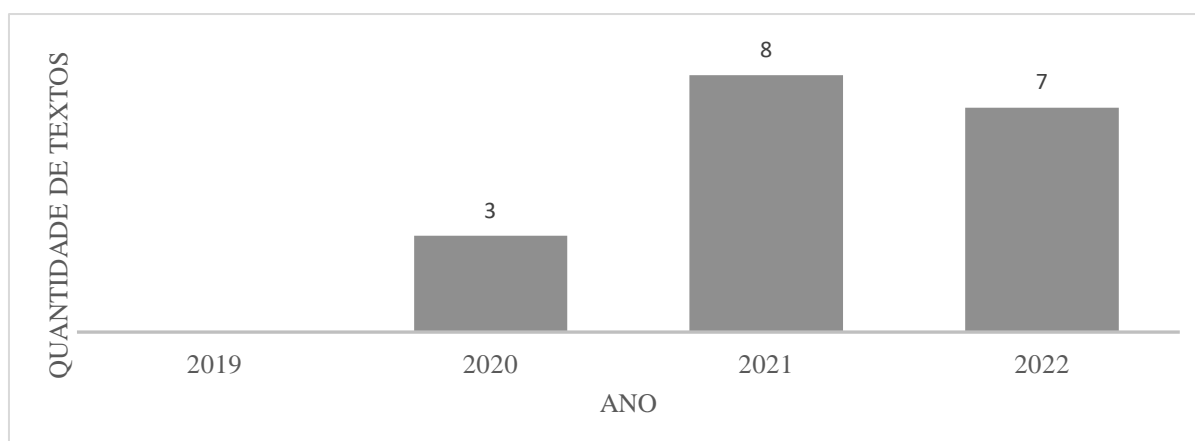
Os textos foram pré-selecionados após a leitura dos títulos, e em alguns casos mediante a leitura dos resumos. De modo a filtrar a produção encontrada, mantivemos apenas os textos que tinham como tema de investigação formação docente, formação inicial e o curso de Pedagogia. Optamos por incluir pesquisas de dissertações e teses, além artigos que fossem classificados nos estratos A1 e A2 do *Qualis* da Capes, tanto da área de Ensino como na de Educação. A exceção a esse critério foi o periódico *Formação em Movimento*, sob responsabilidade da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

(ANFOPE)¹². A escolha partiu da compreensão de que essa entidade acadêmica defende uma pauta de educação com qualidade, realçando o teor formativo e valorativo dos profissionais da educação, ou seja, tem uma representatividade importante no campo da formação de professores.

O mapeamento permitiu a construção do quadro de referência¹³, com 18 (dezoito) trabalhos que entendemos terem mais proximidade com o objeto. A construção do quadro foi elaborada segundo itens, como diretório, periódico/instituição, tipo de trabalho, referência, resumo, palavras-chave e síntese. O Apêndice A – Textos selecionados para revisão de literatura, na p. 182, apresenta os textos, os autores, o ano de publicação e a síntese elaborada por esta pesquisadora.

Vale ressaltar o crescente número de publicações para esse descritor, especialmente considerando o Google Acadêmico, onde consta o maior quantitativo de publicações. Verifica-se que no ano de 2019 havia aproximadamente (10) dez publicações; em 2020, esse número subiu para aproximadamente trezentos e sessenta e cinco (365); em 2021, ultrapassou os seiscentos. No mês de janeiro de 2022 constavam (10) dez publicações, e na primeira semana de julho esse quantitativo foi a aproximadamente duzentos e sessenta (260). A seguir, apresentamos a quantidade de textos selecionados, por ano de publicação, no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Quantidade de trabalhos, por ano de publicação



Fonte: Elaboração própria com dados do acervo da pesquisa.

¹² De acordo com seu estatuto, a ANFOPE “tem como finalidade fazer avançar o conhecimento no campo da formação e da valorização dos profissionais da educação, por meio da mobilização de pessoas e de instituições dedicadas a este fim” (ANFOPE, 2020).

¹³ Este quadro faz parte do acervo da pesquisa.

É possível visualizar que há uma concentração de textos escolhidos nos anos de 2021 e de 2022. O primeiro com aproximadamente 44,4%, e logo em seguida o segundo, com aproximadamente 38,9%. O ano de 2020 teve aproximadamente 16,7%, e 2019 não registrou textos selecionados. As porcentagens coadunam com os fatos de o ano de 2021 ter sido muito significativo para as publicações dessa temática e de, em seguida, o ano de 2022 apresentar um aumento, principalmente entre janeiro e julho. Como dito anteriormente, o estrato da Capes foi nossa escolha, mas não foi encontrada nenhuma produção com a temática deste estudo qualificada como A1. A seguir, apresentamos a distribuição dos textos (Quadro 2), por classificação, por plataforma e por local de publicação.

Quadro 2 – Distribuição por classificação, por plataformas e por local de publicação dos textos selecionados

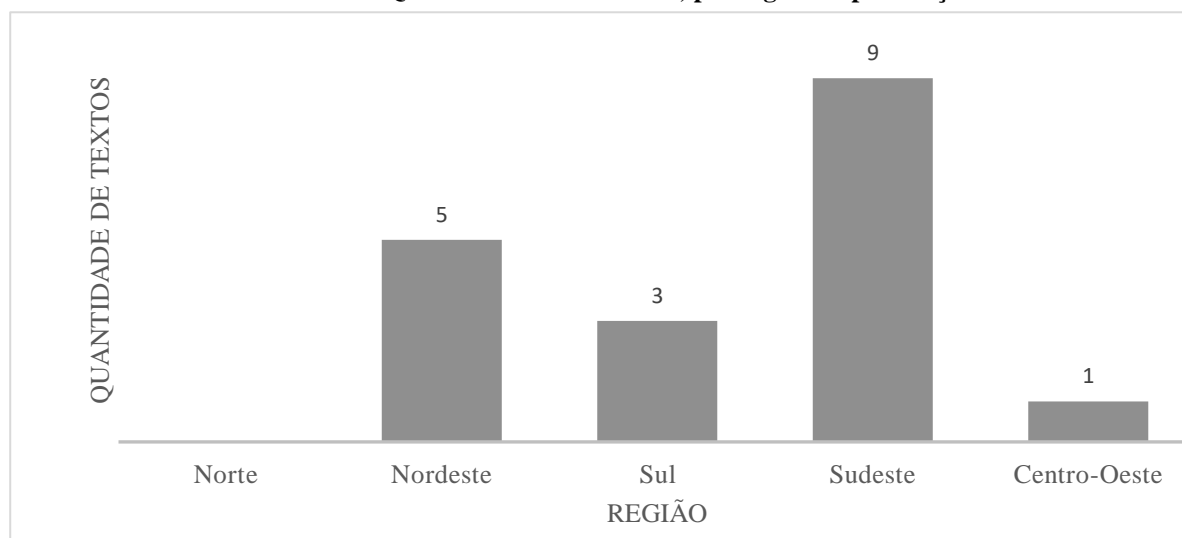
Classificação	Plataforma	Local de publicação	Quantidade de textos
Tese	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Google Acadêmico	Universidade do Vale do Itajaí	1
	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Google Acadêmico	Universidade Metodista de São Paulo	1
	Google Acadêmico	Universidade Federal da Paraíba	1
Dissertação	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações / Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	1
	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	Fundação Getulio Vargas	1
	BDTD e Google Acadêmico	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	1
		Universidade do Estado do Rio de Janeiro	1
A1		---	---
A2	2 no Google Acadêmico e 1 no Portal de Periódicos (CAPES) e Google Acadêmico	<i>Revista Práxis Educacional</i>	3
	Google Acadêmico	<i>Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação</i>	1
	Google Acadêmico	<i>Cadernos de Pesquisa</i>	1
	Portal de Periódicos (CAPES) e Google Acadêmico	<i>Práxis Educativa</i>	1
ANFOPE	3 no Google Acadêmico e 1 no Portal de Periódicos (CAPES) e Google Acadêmico	<i>Revista Formação em Movimento</i>	4
ANPEd	1 na Revista <i>Formação Docente</i>	<i>Revista Formação Docente</i>	1

Fonte: Elaboração própria, com dados do acervo da pesquisa.

É possível perceber nos dados apresentados que as três teses selecionadas são de 2022. Tal fato expressa o fator temporal, visto que a homologação da Resolução CNE/CP nº 2/ 2019 aconteceu há aproximadamente três anos, ou seja, quando se iniciavam nossas pesquisas. Entre as dissertações escolhidas há duas de 2021 e duas de 2022. É importante ressaltar que há pesquisadores no campo que estão atentos a essa temática, visto que as teses e dissertações correspondem a 38,9% das produções escolhidas. As publicações com estrato A2 representam 33,3%, divididas entre quatro periódicos. A revista *Formação em Movimento* corresponde a 22,2%, uma representatividade importante no campo da formação de professores. Uma questão que provocou estranhamento foi o fato de não se encontrar nenhuma publicação com estrato A1.

A seguir, o Gráfico 4 apresenta os 18 (dezoito) textos, distribuídos por região de publicação.

Gráfico 4 - Quantidade dos trabalhos, por região de publicação



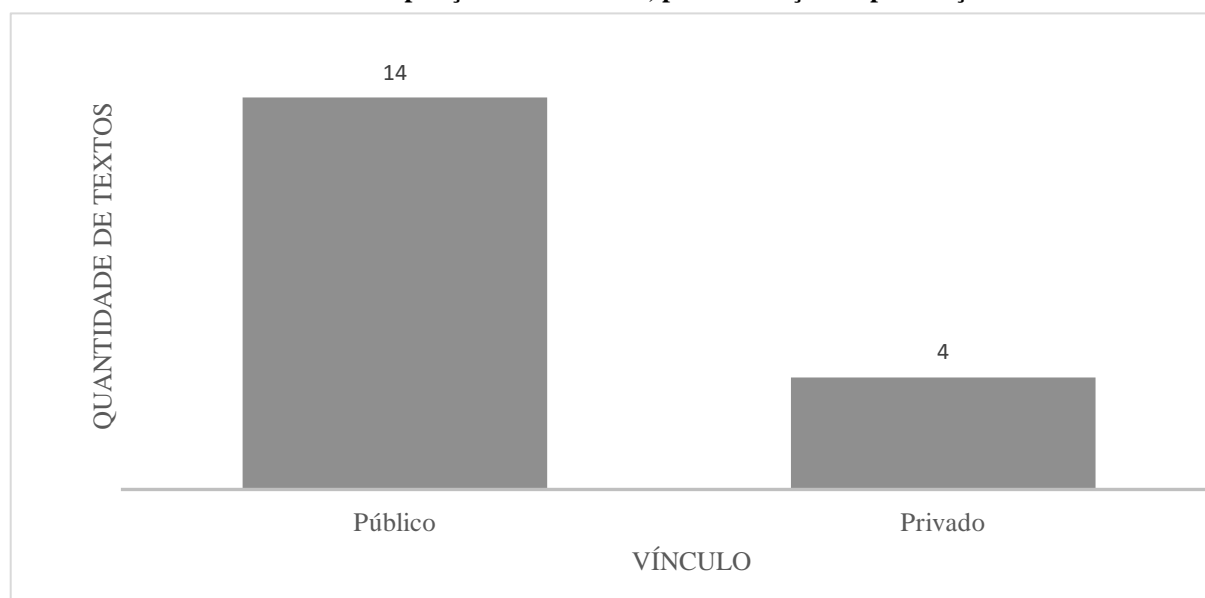
Fonte: Elaboração própria.

Depreende-se que os textos selecionados são procedentes de quatro regiões: Sudeste, com 9 (nove) publicações; Nordeste, com 5 (cinco); Sul, com 3 (três); e Centro-Oeste 1 (uma). A questão da regionalidade é importante para perceber onde as produções estão se fazendo mais presentes. Pode ser que a maior representatividade da região Sudeste tenha relação com o quantitativo de programas de Pós-Graduação nessa região, que se destaca entre as demais. Em abril de 2019, o Brasil contava com 184 programas de pós-graduação em

educação, contabilizando 270 cursos, sendo 133 de Mestrado Acadêmico, 48 de Mestrado Profissional, 88 de Doutorado Acadêmico e 1 de Doutorado Profissional (MEC; CAPES, 2019). A região Sudeste, em 2019, continuava “concentrando a maior parte da oferta de PG em Educação no Brasil, com 73 programas, o que representa quase 40% do total de oferta da Área” (MEC; CAPES, 2019, p. 4).

Outro quesito que cabe destacar é a vinculação das instituições, apresentada a seguir no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Disposição dos trabalhos, por vinculação de publicação



Fonte: Elaboração própria.

Um destaque da análise da distribuição dos textos selecionados por vinculação de publicação foi o expressivo interesse das instituições públicas por este tema, representando 77,8%, sendo 14 (catorze) publicações, enquanto as de vínculo privado correspondem a 22,2%, com 4 (quatro). Cabe destacar que as quatro publicações correspondem a pesquisas, sendo duas em nível de mestrado e duas em nível de doutorado.

Com base na síntese elaborada, ponderamos que os textos unanimemente fazem críticas à política de formação de professores sustentada na BNC-Formação, considerando que se trata de um projeto formativo pautado no escopo neoliberal (BARBOSA, 2022; MEDEIROS, 2022; FARIAS, 2020; COSTA; GONÇALVES, 2022). Destaca-se que as perspectivas para a formação docente se centralizam principalmente no retorno das

competências e habilidades (COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021; LOPES; RIVAS, 2021; BARBOSA, 2022), na sustentação da prática (MEDEIROS, 2022; PORTELINHA; BORSSOI; SBARDELOTTO, 2021; CARVALHEIRA, 2021; BRANDT; HOBOLD; FARIAS, 2021) e no processo de responsabilização docente (DAL'IGNA; SCHERER; SILVA, 2020; SILVA, 2022; FARIAS, 2020).

A revisão de literatura possibilitou averiguar a carência de estudos concernentes à recontextualização dessa política nas instituições. Em relação ao objeto de estudo desta pesquisa, permitiu constatar que o texto de Silva e Silva (2020) é o que mais se aproxima dele, elencando discussões expressivas sobre as prerrogativas da reforma da estrutura organizacional e pedagógica na UEG. É essa possibilidade investigativa que este estudo se propõe a desvelar, assim como a trajetória desse movimento, pelo olhar de alguns agentes representativos, especificamente dos professores do Núcleo Docente Estruturante do curso de Pedagogia.

Os elementos teórico-metodológicos na construção do objeto

O objetivo desta seção é apresentar fundamentos teórico-metodológicos para analisar o movimento de reestruturação da matriz do curso de Pedagogia da UEG, em face da Resolução CNE/CP nº 2/ 2019 (BRASIL, 2019c), nos campos das políticas educacionais e da formação de professores.

A pesquisa institui-se pela teoria da prática, baseada no conhecimento praxiológico, que tem por objetivo desvelar tanto o sistema de relações objetivas quanto o sistema de relações dialéticas do mundo social, mediante as estruturas e disposições. A pesquisa contribui para perceber o objeto como um caso particular, dispondo da noção de campo para pensá-lo não isoladamente, mas de modo relacional, por meio do arcabouço de elementos inerentes de sua história social e de homologias estruturais entre os diferentes campos (BOURDIEU, 1989).

Nessa premissa, tanto a metodologia quanto o método em Bourdieu não se separam, “pois se alicerça[m] em fundamentos e pressupostos inerentes a um modo de pensar e agir cientificamente, para tornar real, materializar, ou melhor compreender a realidade” (OLIVEIRA; PESSOA, 2013, p. 23). Essa compreensão contribui para “entender os

mecanismos que movem o mundo social, que produzem a violência simbólica, na estrutura-agente social, desvelando relações de dominação até então não percebidas nas suas teias de poder cotidiano – relações de transmissão de um arbitrário cultural dominante” (OLIVEIRA; PESSOA, 2013, p. 22).

Esta pesquisa se engaja em uma abordagem qualitativa, na qual o pesquisador se preocupa com a compreensão de uma trajetória (GOLDENBERG, 2004) e se inscreve como estudo de caso, entendendo-o como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YAN, 2001, p. 32). Nesse sentido, o entendimento das condições contextuais pode contribuir para compreensão ampliada do objeto em sua particularidade (GIL, 2008).

Procedeu-se a um estudo praxiológico, pensando construir o objeto ao acercá-lo em seus nexos constitutivos e seus processos relacionais. Desse modo, o processo de aproximação da construção do objeto de estudo, tendo como referência as premissas do pensamento bourdieusiano, implicou a compreensão das categorias: Estado; autonomia; resistência; estratégias e disputas.

Com essa premissa, é necessário evidenciar que a perspectiva bourdieusiana compreende que o espaço social se constitui como um espaço organizado por diversos campos, que comporta agentes individuais ou coletivos que estão em constantes lutas para estarem naquele espaço (BOURDIEU, 1996b). O espaço social se estabelece

a partir do modo como se distribuem numa dada sociedade diferentes formas de poder, ou seja, diferentes tipos de capital. Além do capital econômico, formado por recursos financeiros e bens materiais, o autor realça especialmente a importância do que ele chama de capital cultural, ou seja, a posse da cultura legítima ou dominante, nas suas formas incorporada, objetiva e, sobretudo, institucionalizada. Aponta, também, o papel que podem desempenhar outros tipos de capital, como o social (conjunto de relações socialmente úteis) e o simbólico (prestígio relacionado à suposição da posse dos demais capitais, como no de um sobrenome típico das elites [...]) Assim, a posição de um agente no espaço social dessas sociedades define-se basicamente em função do volume total desses capitais e pelo peso relativo de cada um deles no interior de seu patrimônio (CATANI et al., 2017).

Nessa compreensão do espaço social, os agentes apresentam-se disponíveis para jogar, tendo no capital (econômico, cultural, social, simbólico) a principal arma para as disputas empreendidas. Ou seja, o volume de capitais de um agente poderá definir sua posição de dominante ou dominado. O volume de capital torna-se crucial nas lutas dos campos, pois o

“sucesso das disputas depende do capital acumulado (sob suas diferentes espécies)” (BOURDIEU, 2008, p. 195). O sucesso determina quem são os dominantes. Bourdieu (1983) entende que no campo há relações de poder, razão pela qual se estrutura em dois polos opostos, os agentes individuais e os agentes coletivos. Os que “ocupam o primeiro polo são justamente aqueles que possuem um máximo de capital social; em contrapartida, aqueles que se situam no polo dominado se definem pela ausência ou pela raridade do capital social específico que determina o espaço em questão” (BOURDIEU, 1983, p. 21).

Pode-se inferir que os agentes dominantes detêm o poder simbólico. Os que detêm o poder podem evocar imposições veladas, em um processo cuja legitimidade se enraíza nas estruturas, inconscientemente. O poder simbólico é explicado por Bourdieu (1989, p. 14) como o “poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo”. Bourdieu, em uma obra posterior, acrescenta que “o poder dos agentes e dos mecanismos que dominam atualmente o mundo econômico e social repousa em uma concentração extraordinária de todos os tipos de capital, econômico, político, militar, cultural, científico, tecnológico, fundamento de uma dominação simbólica” (BOURDIEU, 2001, p. 61).

O capital é, nesse sentido, resultado do poder simbólico em um campo, ou seja, um mecanismo de dominação. O poder simbólico constrói mecanismos de dominação social, em razão dos sistemas simbólicos que são concomitantemente estruturados e estruturantes e que “cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação” (BOURDIEU, 1989, p. 11).

Desse modo, o campo está incluído no espaço social

como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura (BOURDIEU, 1996b, p. 50).

De acordo com o autor, em cada campo os agentes estão em constante luta numa relação de forças para obter capital, dispendo de estratégias interessadas que almejam a conservação ou a transformação desse campo. Catani (2013) explica que o campo se configura como um microcosmo inserido no espaço social, e que há regras específicas à cada campo. Sua estrutura é formada pelos agentes que ocupam posições e estão em constante luta

pelo domínio do capital, pois é a distribuição do capital que identifica quem são os dominantes e dominados. Os agentes, de acordo com suas posições, realizam estratégias que podem ser tanto de conservação quanto de subversão. Portanto, sejam quais forem, são sempre estratégias com interesses. Cada campo possui uma autonomia relativa, pois depende das relações de forças existentes. O autor supracitado afirma que

a noção de campo substitui a de sociedade, pois para ele, uma sociedade diferenciada não se encontra plenamente integrada por funções sistêmicas; ao contrário, é constituída por um conjunto de microcosmos sociais dotados de autonomia relativa, como lógicas e possibilidades próprias específicas, com interesses e disputas irredutíveis ao funcionamento de outros campos (CATANI, 2013, p. 61).

Nessa compreensão, podemos pensar o campo da formação de professores como um espaço onde há disputas constantes entre agentes com determinadas disposições, que estão em um constante jogo, realizando estratégias interessadas para obter e acumular capital e conquistar o poder, ou seja, a posição de dominador. Assim, podemos apreender que a UEG se configura com um microcosmo que possui suas próprias regras, com relativa autonomia, visto que está relacionada com os interesses, as disputas e as estratégias do macrocosmo, inclusive com o campo universitário. Este é

um *locus* de relações que envolve como protagonistas agentes que possuem a delegação para gerir e produzir práticas universitárias, isto é, uma modalidade de produção consagrada e legitimada. É um espaço social institucionalizado, delimitado, com objetivos e finalidades específicas, onde se instala uma verdadeira luta para classificar o que pertence ou não a esse mundo e onde são produzidos distintos *enjeux* de poder. As diferentes naturezas de capital e as disposições acadêmicas geradas e atuantes no campo materializam-se nas tomadas de posição (CATANI, 2013, p. 74-75).

Conforme o pensamento bourdieusiano, no campo acadêmico os agentes protagonistas, que dispõem de mais capital, se instituem de poder e exercem dominação nas práticas universitárias. Com essas premissas, Bourdieu contribui com reflexões sobre outro modo de interpretação da educação, especialmente da francesa, investigando a sociologia da educação por meio das relações de ensino e da estrutura social. A contribuição de Bourdieu para a compreensão da sociologia da educação foi evidenciar o papel do sistema educacional

na preservação das desigualdades sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Desse modo, a escola¹⁴ não é neutra, mas institui uma cultura dominante:

Ao sublinhar que a cultura escolar é a cultura dominante dissimulada, Bourdieu abre caminho para uma análise mais crítica do currículo, dos métodos pedagógicos e da avaliação escolar. Os conteúdos curriculares seriam selecionados em função dos conhecimentos, dos valores, e dos interesses das classes dominantes. O próprio prestígio de cada disciplina acadêmica estaria associado a sua maior ou menor afinidade com as habilidades valorizadas pela elite cultural (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 32-33).

Conforme os autores supracitados, a cultura dominante é a que determina os processos de ensino. Coadunamo-nos com essa perspectiva, no sentido de entender que o campo da política de formação de professores se configura por meio de processos de dominação por parte dos agentes que constituem o maior volume de capital.

Pensar o Estado moderno¹⁵ é algo complexo, mas, neste estudo, em especial, ajuda a entender como as políticas educacionais são constituídas. Bourdieu (2014) faz uso da palavra “Estado” somente na década de 1980, indicando que o tema é melindroso, pois as representações dispostas em nossas estruturas mentais podem ter sido produzidas pelo próprio Estado. Portanto, a discussão empreendida se faz no sentido de apresentar algumas perspectivas.

Pode-se inferir que o Estado se constitui como uma instituição social. A ideia de instituição apresentada por Berger e Berger (1977) propicia pensá-la como uma palavra polissêmica, podendo ser entendida como uma organização de pessoas (hospital, prisão, universidade) ou grandes entidades associadas a entes metafísicos (Estado, economia, sistema educacional), em uma visão unilateral, que estão reguladas e reconhecidas por lei. Em ambos os casos, é possível pensar “a instituição como um padrão de controle, ou seja, uma programação da conduta individual imposta pela sociedade” (BERGER; BERGER, 1977, p. 163). A instituição social é, então, aquela que, ao mesmo tempo que organiza a convivência da sociedade, estabelecendo crenças e valores, tanto de forma individual como coletiva, promove a violência simbólica.

¹⁴ Nesta dissertação, entende-se que “escola” se refere às instituições educacionais.

¹⁵ Para facilitar a leitura, onde se lê “Estado”, entenda-se Estado Moderno.

Nessa compreensão, é possível pensar o Estado como um ente que detém monopólio sobre o poder simbólico no espaço social ou macrocosmo. As relações de poder do Estado estabelecem a manutenção e a reprodução da ordem social, a partir de sua crença. No espaço social, o Estado transpassa todos os campos, constituindo um metacampo que regula, institui e organiza os demais campos. Nessa perspectiva, “a construção do Estado como metacampo, como poder de construção de todos os campos, [passa pela] construção de cada um dos campos” (BOURDIEU, 2014, p. 368). Assim, o Estado se institui como “um princípio de ortodoxia, [...] um princípio oculto perceptível nas manifestações da ordem pública, entendida simultaneamente no sentido físico e no sentido simbólico” (BOURDIEU, 2014, p. 34).

Compreende-se que o Estado como metacampo influencia os agentes individuais, coletivos e institucionais, instituindo o domínio da produção simbólica e almejando manter sua concepção de ordem social. A dominação exercida pelo Estado é viabilizada pela violência física e simbólica, que dessa maneira constitui-se tanto objetiva como subjetivamente. O Estado “pode exercer uma violência simbólica porque ele se encarna tanto na objetividade, sob a forma de estruturas e de mecanismos específicos, quanto na ‘subjetividade’ ou, se quisermos, nas mentes, sob a forma de estruturas mentais, de esquemas de percepção e de pensamento” (BOURDIEU, 1996b, p. 98).

Nessa perspectiva, a política se legitima por meio dos atos do Estado, “com pretensões a ter efeitos no mundo social” (BOURDIEU, 2014, p. 46). Tais atos tendem a ser legitimados por meio da crença constituída pelo Estado, ou seja, “é um processo social, um processo relacional, um processo temporal, discursivo. É um processo revestido de relações de poder, é um processo político” (MAINARDES, 2015, p. 162). A concepção de política educacional relacionada ao conceito de poder presume não somente uma questão local ou nacional, mas também uma demanda global (BALL, 2020).

Políticas são agenciamentos de valores instáveis, autoridade, significados e práticas, os quais reúnem vários estados de coisas e organismos, bem como declarações, modos de expressão, e regimes inteiros de sinais – tanto objetos materiais quanto imateriais. Então, você não pode mais simplesmente se preocupar com uma tecnologia ou uma política, você tem de ver essas coisas em uma relação complexa de objetos, de pessoas, de práticas de linguagem, relacionando-os como uma espécie de todo mais ou menos coerente (MAINARDES, 2015, p. 166-167).

Mainardes (2015) evidencia que as políticas não são neutras, se constituem como instrumentos de poder simbólico. É necessário pensá-las relacionalmente, com objetos, pessoas e prática de linguagem, em um sentido coerente. Posto isso, o Estado dispõe tanto da objetivação quanto da subjetivação para procurar adequar as políticas à sua ordem social.

Tal prerrogativa ajuda a compreender a relativa autonomia dos microcosmos em relação às imposições do macrocosmo (BOURDIEU, 2004). Bourdieu (2004) relaciona a autonomia de um campo relacional com sua capacidade de refratar as pressões externas, ou seja, “quanto mais autônomo for um campo, maior será o seu poder de refração e mais as imposições externas serão transfiguradas, a ponto, frequentemente, de se tornarem perfeitamente irreconhecíveis” (BOURDIEU, 2004, p. 22). De modo inverso há a heteronomia de um campo que “se manifesta, essencialmente, pelo fato de que os problemas exteriores, em especial os problemas políticos, aí se exprimem diretamente” (BOURDIEU, 2004, p. 22).

Nessa compreensão, o grau de autonomia de um campo se relaciona com o processo de refração, ou seja, os processos de resistência realizados para amenizar ou se livrar das pressões externas efetivadas pelos outros campos. Assim se demonstra

a natureza das pressões externas, a forma sob a qual se exercem, créditos, ordens, instruções, contratos, e sob quais formas se manifestam as resistências que caracterizam a autonomia, isto é, quais são os mecanismos que o microcosmo aciona para se libertar dessas imposições externas e ter condições de reconhecer apenas suas próprias determinações internas (BOURDIEU, 2004, p. 21).

Tal prerrogativa evidencia que a disposição dos agentes (individuais ou institucionais) pode “levá-los a resistir, a opor-se às forças do campo” (BOURDIEU, 2004, p. 28). Catani et al. (2017) explicam que Bourdieu compreende a estratégia no sentido do jogo, em que os agentes podem desenvolver as melhores estratégias para garantir o domínio do jogo. As estratégias podem orientar-se “seja para a conservação da estrutura seja para a transformação” (BOURDIEU, 2004, p. 29). Isso implica que os agentes utilizam as estratégias “que lhes permitem conservar ou conquistar posições, em uma luta que é tanto explícita, material e política, como travada no plano simbólico e que coloca em jogo os interesses de conservação (a reprodução) contra os interesses de subversão da ordem dominante no campo” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 37).

Para Bourdieu (1989), a realidade é constituída por meio de lutas, ou seja, por disputas que viabilizem “fazer ver e fazer crer, de dar a conhecer e de fazer reconhecer, de impor a definição legítima das divisões do mundo social” (BOURDIEU, 1989, p. 113). De acordo com Thiry-Cherques (2006, p. 51), nas lutas “cada grupo tenta impor sua representação subjetiva como representação objetiva”.

No decorrer do estudo retornaremos às categorias apresentadas. Continuamos este tópico sobre elementos teórico-metodológicos abordando a seguir alguns elementos iniciais e imprescindíveis para o desenvolvimento da pesquisa.

O primeiro passo deste estudo foi submeter o projeto na Plataforma Brasil¹⁶ (BRASIL, 2022d), com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), nº 52064221.1.0000.8113, aprovado em 10 de dezembro de 2021. Após o retorno do parecer do Comitê de Ética, iniciamos o contato com os possíveis entrevistados e solicitamos ao Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas (IAEL)¹⁷ da UEG as gravações¹⁸ das reuniões realizadas em 2020 e 2021 entre os membros do NDE do curso de Pedagogia para fins de alterações na matriz curricular do curso de Pedagogia. Os dados a que primeiramente tivemos acesso foram as gravações.

Não recebemos todas as gravações das reuniões, em razão de algumas não terem sido arquivadas; outras não foram gravadas. Recebemos no total quinze gravações, todas realizadas durante o ano de 2020, sendo duas em maio; sete em junho; uma em agosto; uma em setembro; três em outubro; e uma em novembro. Foram totalizadas aproximadamente vinte e quatro horas de gravações. Ter acesso a essas discussões foi um movimento profícuo para a pesquisa, pois permitiu pensar em outras questões. As gravações possibilitaram iniciar

¹⁶ Segundo Rodrigues e Carvalho (2020, p. 7), a Plataforma Brasil “é um sistema nacional de cadastro de pesquisas cujo propósito central é registrar e avaliar questões éticas em pesquisas que envolvem seres humanos. Elaborada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), a plataforma tem uma dimensão interinstitucional, com vistas a atender diversos projetos de pesquisas em rede nacional”.

¹⁷ O IAEL e os outros 4 institutos foram criados pela Lei nº. 20.748, de 17 de janeiro de 2020 (GOIÁS, 2020b). De acordo com o art. 64 do Estatuto da UEG (GOIÁS, 2020, p. 20), “os institutos acadêmicos são órgãos executivos e acadêmico-pedagógicos vinculados diretamente ao Gabinete do Reitor e têm como objetivo a formação de profissionais nas diversas áreas do conhecimento e se organizam em torno dos cursos de áreas afins”.

¹⁸ Ressaltamos que as falas dos participantes das reuniões do NDE foram utilizadas neste estudo seguindo o pressuposto do projeto encaminhado ao Comitê de Ética, isto é, os agentes não são citados, pois são considerados fontes secundárias. Assim, a numeração estabelecida de 1 a 9 está de acordo com o acervo da pesquisa.

o caminho com a prática, como recomenda Grenfell (2018, p. 278), “Bourdieu sempre começa com um contexto prático [...] e utiliza isso para conduzir suas investigações. Primeiro se coletam os dados, e só então a teoria é desenvolvida depois da imersão na análise deles”. Após a escuta das gravações, iniciamos a realização das entrevistas.

Em consonância com os objetivos da pesquisa, a entrevista seguiu o roteiro de questões abertas pré-estabelecidas, e como dito as gravações permitiram formular outras perguntas de acordo com o contexto da entrevista. O Apêndice B, na página 187, apresenta o roteiro de entrevista estruturada para os agentes do NDE, e o Apêndice C, na página 189, expõe o roteiro de entrevista estruturada para o agente do IAEL.

Para Bourdieu (2008), nessa etapa é importante que o pesquisador entenda a entrevista como uma relação social, que deve ser guiada com flexibilidade, evitando violência simbólica e controlando o processo de coleta de dados com uma disposição acolhedora. Mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), inserido como Apêndice D na página 191, e normas éticas em pesquisas, foram abordadas questões voltadas para a seguinte pauta: política de formação de professores da UEG; Resolução CNE/CP nº 2/2019; BNC-Formação; processo de reestruturação da matriz do curso de Pedagogia (disputas, resistências, conflitos, relações de poder, desafios, tempo); reforma administrativa¹⁹; relação entre a UEG e a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC); e compreensões sobre docência, BNC-Formação e espaços escolares e não escolares.

Foram selecionados para o estudo dez possíveis entrevistados, tendo como requisito de inclusão serem agentes²⁰ da Universidade que participaram do processo de discussão das propostas de reformulação da matriz curricular do curso de Pedagogia, no período entre 2020 e 2021, em face da Resolução CNE/CP nº 2/2019/ BNC-Formação. Do total de dez agentes, oito foram entrevistados entre o período de 22/02/2022 a 14/05/2022. Com os outros dois agentes, realizamos três contatos via e-mail, porém não deram retorno.

No primeiro contato com os possíveis entrevistados foi definida a metodologia que cada um preferia para a realização da entrevista. Estávamos em um período incerto, devido à Covid-19, continuando em isolamento social. Desse modo, as entrevistas foram realizadas na modalidade que o entrevistado escolheu: sete optaram por falar remotamente, via Google

¹⁹ Entendida posteriormente como reforma da estrutura organizacional e pedagógica.

²⁰ A representatividade desses agentes será contemplada posteriormente.

Meet, com envio antecipado do roteiro, e pela devolutiva das questões via e-mail; e um escolheu a princípio falar presencialmente, porém, pelas demandas postas, considerou viável realizar a entrevista de modo remoto, via Google Meet, sendo enviado o roteiro. Posteriormente a entrevista foi enviada via e-mail a cada entrevistado para possíveis alterações. Os agentes incluem 7 (sete) representantes do NDE e 1 (um) gestor do IAEL. O Quadro 3, a seguir, apresenta dados dos entrevistados²¹; com informações extraídas da entrevista e do Currículo Lattes. No corpo da dissertação seguirá a denominação do Entrevistado, conforme indicado.

Quadro 3 - Dados sobre os agentes da UEG que participaram do processo de reestruturação da matriz do curso de Pedagogia em 2020

Entrevistado	Formação	Dados do local do trabalho	Tempo de UEG/ Efetivo e contrato ²²	Regime de trabalho
Entrevistado 1	Pedagogia Mestrado em Educação Doutorado em Educação	Origem: faculdade isolada desde 1996 Como câmpus da UEG: 1999 Como unidade universitária (UnU) da UEG: 2020 IAEL	7 anos 2016 - efetivado por concurso 2003-2007 - contrato temporário	Regime de Tempo Integral (RTI) - 40 horas
Entrevistado 2	Filosofia Pedagogia Teologia Mestrado em Ciências da Religião Doutorado em Ciências da Religião Pós-Doutorado em Educação	Origem: faculdade isolada desde 1985 Como câmpus da UEG: 1999 Como câmpus da UEG: 2020	7 anos 2015 - efetivado por concurso 2008-2011 - contrato temporário	RTI - 40 horas
Entrevistado 3	Psicologia	Origem: faculdade isolada desde 1961 Como câmpus da UEG: 1999 Como UnU da UEG: 2020	36 anos 1986 - efetivado por concurso	RTI - 40 horas
Entrevistado 4	Pedagogia Mestrado em Educação Doutorado em Educação	Origem: faculdade isolada desde 1985 Como câmpus da UEG: 1999 Como câmpus da UEG: 2020	20 anos 2002 - efetivado por concurso	Regime de Tempo Integral de Dedicção à Docência e à Pesquisa (RTIDP) -

²¹ Nesta dissertação utilizamos somente “entrevistado”, não distinguindo as entrevistadas, em respeito às normas éticas.

²² Chama-se atenção para o tempo de permanência na UEG dos agentes do NDE do curso de Pedagogia com suas posturas nos embates. Nos limites do trabalho não será contemplado.

				com 40 horas
Entrevistado 5	Economia Pedagogia Mestrado em Educação Doutorado em Educação Pós-Doutorado em Educação	Origem: faculdade isolada desde 1986 Como câmpus da UEG: 1999 Como câmpus da UEG: 2020	7 anos 2015 - efetivado por concurso	RTI - 40 horas
Entrevistado 6	Pedagogia Mestrado em Ciências da Educação Superior Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento Pós-Doutorado em Gestão da Informação e Conhecimento	Origem: faculdade isolada desde 1986 Como câmpus da UEG: 1999 Como UnU da UEG: 2020	18 anos 2004 - efetivado por concurso 2000-2004 - contrato temporário	RTIDP - 40 horas
Entrevistado 7	Geografia Pedagogia Mestrado em Geografia Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento	Origem: faculdade isolada desde 1986 Como câmpus da UEG: 1999 Como UnU da UEG: 2020	26 anos 1996 - efetivado por concurso	RTI - 40 horas
Entrevistado 8	História Mestrado em História Doutorado em História	Origem: faculdade isolada desde 1986 Como câmpus da UEG: 1999 Como câmpus da UEG: 2020 IAEL	6 anos 2016 - efetivado por concurso	RTI - 40 horas

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa.

As entrevistas, designadas nesta dissertação como *corpus*, foram submetidas ao *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRaMuTeQ²³). A relevância do programa para este estudo se deve ao fato de ofertar uma amplitude de ferramentas para a análise de dados qualitativos, tanto com elementos da estatística textual como da lexicometria. Além de suas funcionalidades técnicas, o IRaMuTeQ é um programa gratuito, de fácil compreensão, e que pode trazer contribuições ao campo das ciências humanas e sociais (CAMARGO; JUSTO, 2013). Esse *software* possibilita

identificar o contexto em que as palavras ocorrem. Eles executam análise lexical do material textual e particionam o texto em classes hierárquicas, identificadas a partir

²³ A grafia utilizada é a apresentada pelo próprio *software*.

dos segmentos de textos que compartilham o mesmo vocabulário, facilitando, assim, o pesquisador conhecer seu teor [...] Destina-se aos pesquisadores que trabalham com análise qualitativa de conteúdo textual como entrevistas, documentos, artigos de revistas, jornais, notícias etc. (SALVIATI, 2017, p. 4-5).

Como dito acima, o *software* contribui com o pesquisador, ou seja, a análise dos segmentos dos textos apresenta resultados que somente o pesquisador, que está construindo o objeto, pode explorar e interpretar. O *corpus* consiste num conjunto de textos construído pelo pesquisador por meio da preparação do material textual para realizar a análise desejada: Estatísticas, Especificidades e Análise Fatorial de Correspondência (AFC), Classificação, Análise de similitude e Nuvem de palavras (CAMARGO; JUSTO, 2018).

Para esta dissertação, em um primeiro momento foi preparado um *corpus* textual com todas as questões das entrevistas, e utilizamos a análise de classificação. De acordo com Salviati (2017), a preparação do *corpus* exige que algumas regras sejam seguidas: deve-se estar atento aos sinais de pontuação permitidos; a formatação deve ser contínua, sem mudar de linha; o uso de maiúsculas somente para os nomes próprios; o uso do *underline* para palavras que precisam ser compreendidas juntas; o complemento de frases incompletas, sem mudar o sentido; e a supressão de algumas expressões, como “né” e “tá”. Esse quesito de eliminação de expressões contempla o entendimento de Bourdieu:

Em nome do respeito devido ao autor, paradoxalmente, foi preciso às vezes decidir por aliviar o texto de certos desdobramentos parasitas, de certas frases confusas, de redundâncias vernais ou de tiques de linguagem (os “bom” e os “né”) que, mesmo sem eles dão seu colorido particular ao discurso oral e preenchem uma função eminente na comunicação [...] Mas nunca se substitui uma palavra por outra (BOURDIEU, 2008, p. 710).

Os dados resultantes foram analisados à luz dessa matriz de percepção teórico-metodológica, construindo o objeto ao longo da pesquisa. A análise presente neste estudo foi organizada em três capítulos.

O capítulo 1, intitulado “**A reforma do Estado e da política de formação docente**” apresenta novos discursos, práticas e dispositivos que alicerçam a nova *doxa*²⁴ mundial, ou

²⁴ *Doxa*, na perspectiva bourdieusiana, configura-se como “um ponto de vista particular, o ponto de vista dos dominantes, que se apresenta e se impõe como ponto de vista universal” (BOURDIEU, 1996, p. 120). Ou seja, trata-se do pressuposto de um campo, sendo prevalecente o domínio do interesse dos dominantes, e o fator que decorre é o consentimento ao sentido estabelecido às demandas da vida. Assim, é preciso ressaltar a generalizada apropriação das estruturas cognitivas em harmonia com os instrumentos estruturantes (BOURDIEU, 1996).

seja, o neoliberalismo e a mundialização do capital. Na segunda seção desse capítulo, contextualiza-se a reforma do Estado e da educação, no novo contexto a partir do final do século XX. A terceira apresenta algumas aproximações entre as orientações mundializadas e os documentos que antecederam a Resolução CNE/CP nº 2/2019/ BNC-Formação. A última seção desse capítulo apresenta as disputas dos projetos formativos, direcionando a lente às Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da educação básica e à BNC-Formação.

O capítulo 2, designado **“Marcas da reforma da estrutura organizacional e pedagógica da UEG iniciada em 2019”** aborda elementos históricos da Universidade e evidencia alguns tensionamentos dessa reforma. Assim, a primeira seção realiza a contextualização da Universidade Estadual de Goiás, mediante algumas articulações com o campo político. A segunda seção explicita aspectos da reforma da estrutura organizacional e pedagógica, especialmente, as relações de força da gestão na esfera administrativa dessa Universidade.

O capítulo 3, intitulado **“O processo de reestruturação da matriz curricular do curso de Pedagogia da UEG em 2020”**, foi dividido em duas seções. A primeira seção apresenta aspectos históricos do curso de Pedagogia, bem como o modo como a reforma da estrutura organizacional e pedagógica impactou a oferta de vagas para o curso no interior goiano. A segunda seção dispõe a análise empírica e apresenta a maneira como foi reestruturada a matriz curricular do curso de Pedagogia em 2020. Para isso, dividimos essa seção em cinco subseções intituladas “O poder do Estado”, “A autonomia da UEG”, “As resistências”, “As estratégias” e “As disputas pedagógicas”.

1 A REFORMA DO ESTADO E DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE

O neoliberalismo é, então, o princípio teórico e a doxa de uma nova forma de ação do Estado, que se orienta não apenas para a manutenção da ordem pública sobre um território e para a unificação de um mercado nacional, mas também para a construção de um mercado mundial e a participação ativa na concorrência que ele impõe (LAVAL, 2020, p. 166).

A intenção deste capítulo é contribuir com a reflexão sobre o neoliberalismo como uma racionalidade que espalha mundialmente sua lógica mercadológica e concorrencial, tanto nas relações sociais como em todas as esferas da vida, ou seja, na “forma de nossa existência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16), modificando inclusive a ação do Estado.

Para tratar dessas questões, no decorrer do presente capítulo atentamo-nos à construção teórica que sustenta a análise do sentido e do significado que a nova *doxa* ecoa no Estado, nas relações sociais e na educação, tendo em vista que é possível pensar a trajetória da educação brasileira como resultado das variadas relações que constituem tanto processos como embates da sociedade, observando as particularidades de cada tempo histórico (OLIVEIRA, 2017).

1.1 Uma nova *doxa* mundial: mudando discursos, práticas e dispositivos

É possível inferir que na década de 1970 se iniciou um processo de crise, mediante o esgotamento do regime de acumulação; a partir da década de 1990, pode-se dizer que o mundo passou por arranjos estruturais significativos. O capitalismo, em seu percurso histórico, vai se ressignificando, se transformando de acordo com os interesses presentes, constituindo-se com as particularidades de cada época. Mesmo com distinções significativas, entende-se que sua essência não é destituída, pois permanece a perspectiva da desigualdade, e assim continua “sempre expressando o desenvolvimento desigual, contraditório e combinado” (IANNI, 1999, p. 62).

No final do século XX ocorre uma reestruturação do capitalismo, com mudanças significativas na geopolítica mundial, inclusive “sinais e marcas de modificações radicais em

processos de trabalho, hábitos de consumo, configurações geográficas e geopolíticas, poderes e práticas do Estado” (HARVEY, 2008, p. 117). A objetivação dessas modificações empreendeu-se pela propagação de categorias teóricas como neoliberalismo e mundialização do capital²⁵, por meio, entre outras demandas, dos acordos internacionais para a educação.

Aprender essas categorias é profícuo, pois por meio delas é possível compreender os dispositivos e ideologias²⁶ que constituem essa nova *doxa* mundial. Para Bourdieu (1998), entender os mecanismos que produzem e impõem tal *doxa* é um passo importante em defesa da contraposição. Desse modo, é preciso compreendê-las não como ideias-forças concluídas, mas construídas social e continuamente.

Nesta pesquisa, esses sentidos são considerados pertinentes, pois crê-se que tais categorias se instituem como um discurso poderoso, que se objetivou na estrutura social mediante práticas e dispositivos de vários setores, e que tanto resultou numa reestruturação econômica como impactou mudanças sociais, políticas, culturais e educacionais, no âmbito mundial.

Chesnais (1995) compreende a mundialização do capital como uma longa fase do capitalismo, centralizada nas operações do capital industrial e financeiro. O processo de mundialização constitui-se mediante algumas mudanças como: estruturação da produção e do intercâmbio dos bens e serviços por meio da internacionalização; fortalecimento do fluxo de trocas intrafirmas e do investimento internacional por intermédio das instituições bancárias e financeiras; transferência internacional de tecnologia; e constituição de uma rede formada por empresas multinacionais. Nesse arcabouço de mudanças está a relação do capital com o Estado e sua constituição como Estado do Bem-Estar, pois

a mundialização é o resultado de dois movimentos conjuntos, estreitamente interligados, mas distintos. O primeiro pode ser caracterizado como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914. O segundo diz respeito às políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de dismantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início década de 1980 (CHESNAIS, 1996, p. 34).

²⁵ Neste estudo, utilizamos o termo “mundialização do capital”, mas outros autores, como Santos (2001), empreende análise sobre o sentido da globalização. Recomendamos a obra *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*.

²⁶ O sentido de ideologia refere-se ao conceito de Bourdieu (1989, p. 10), isto é, “produto coletivo e coletivamente apropriado, servem interesses particulares que tendem a apresentar como interesses universais, comuns ao conjunto do grupo”.

Empreendendo esses elementos, a mundialização do capital tanto enfraquece a capacidade do Estado em implantar políticas macroeconômicas como fortalece as forças neoliberais (CHESNAIS, 1996). O neoliberalismo, de acordo com Dardot e Laval (2016, p. 71) “situa-se antes, no Colóquio Walter Lippmann, realizado durante cinco dias em Paris, a partir de 26 de agosto de 1938, no âmbito do Instituto Internacional de Cooperação Intelectual (antecessor da Unesco), na rua Montpensier, no centro de Paris”. O Colóquio de Walter Lippmann foi de fato o marco do pensamento neoliberal. Não se pode deixar de evidenciar a luta simbólica: de um lado os ordoliberais²⁷, com a crença fundante de reestruturar o liberalismo²⁸, e do outro os austro-americanos²⁹, com a crença no retorno ao liberalismo. Vale ressaltar que alguns interesses os uniam – como, por exemplo, a degradação do coletivismo –, posto que em 1947, na Sociedade Mont-Pèlerin, tais correntes foram reunidas (DARDOT; LAVAL, 2016).

Por se tratar de uma disputa, cabe ressaltar que o capital da corrente do ordoliberalismo prevaleceu. Com isso, de acordo com Dardot e Laval (2016), seus intelectuais foram responsáveis pela condução do processo de reestruturação do liberalismo. Em especial o jornalista, Walter Lippmann, cujo pensamento ordoliberal era perpassado pela centralidade da adaptação, no qual a “agenda do neoliberalismo é guiada pela necessidade de uma adaptação permanente dos homens e das instituições a uma ordem econômica intrinsecamente variável, baseada numa concorrência generalizada e sem trégua” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 89-90).

Destarte, o neoliberalismo pode ser compreendido como uma forma social e política empreendida a partir do século XX, por meio de dispositivos e práticas simbólicas, cuja centralidade perfaz-se como dominação simbólica. É importante compreender o neoliberalismo para além de uma política econômica, mas como uma racionalidade, que amplia a lógica do capital para toda a humanidade. Essa norma imposta à formação da

²⁷ Os ordoliberais constituem os intelectuais da corrente do ordoliberalismo alemão. De acordo com Dardot e Laval (2016, p. 101), são “a forma alemã do neoliberalismo, a que vai impor-se após a guerra na República Federal da Alemanha. O termo ‘ordoliberalismo’ resulta da ênfase em comum desses teóricos na ordem constitucional e procedural que se encontra na base de uma sociedade e de uma economia de mercado”.

²⁸ O liberalismo é “um mundo de tensões. Sua unidade, desde o princípio, é problemática. O direito natural, a liberdade de comércio, a propriedade privada e as virtudes do equilíbrio do mercado são certamente alguns dos dogmas do pensamento liberal dominante em meados do século XIX” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 37).

²⁹ Essa corrente era representada principalmente por Ludwig von Mises e Friedrich A. Hayek (DARDOT; LAVAL, 2016).

sociedade respalda-se na concorrência, com implicações políticas, sociais e econômicas, e institui um arcabouço da subjetivação³⁰ empresarial (DARDOT; LAVAL, 2016; DARDOT et al., 2021).

Do ponto de vista de Bourdieu (2008), pode-se dizer que a visão neoliberal consiste na destruição do serviço público. Nesse contexto, fica claro que há um movimento estratégico engendrado para desqualificá-lo. O mais preocupante, contudo, é constatar o direcionamento à lógica da empresa, que tem como pressupostos, de um lado, a rentabilidade dos serviços públicos e, de outro, a submissão de seus servidores.

Ao fazer uma análise do *corpus* bourdieusiano, Laval (2020) evidencia que Bourdieu contribui significativamente com a crítica antineoliberal. Tendo como arcabouço sua teoria da dominação, em sua concepção o neoliberalismo é “uma nova forma da dominação simbólica e política que se exerce sobre a sociedade contemporânea no fim do século XX” (LAVAL, 2020, p. 166). Sob essa ótica, ganha particular relevância a ambição bourdieusiana de uma contra *doxa* ideológica, que estenda o *nomos*³¹ econômico a todos os campos, para além do campo econômico, por meio da força política estruturada nos movimentos sociais.

O autor deixa claro que a luta política é necessária, corroborando o entendimento de Dardot et al. (2021), para quem o neoliberalismo consiste em uma guerra para impor uma ordem global, na qual a defesa das premissas do mercado instituiu um sistema político e social antidemocrático e um conceito específico de liberdade. Trata-se inegavelmente de um processo metamórfico para atingir tais objetivos. Seria um erro, porém, reconhecer a existência de uma única guerra, pois a guerra civil neoliberal se ramifica em diversas estruturas e relações no espaço social, por meio de ataques aos direitos sociais e da utilização de diversas estratégias e de alianças. Desse modo, o projeto neoliberal trata de uma

³⁰ O termo “subjetivação”, em Dardot e Laval (2016), é entendido a partir da análise foucaultiana. Tendo em vista o governo de si, o ponto crucial da subjetivação neoliberal é o processo que valoriza os princípios da empresa de si mesmo. Os autores afirmam que se trata de uma “ultrassubjetivação”, cujo objetivo não é um estado último e estável de ‘posse de si’, mas um além de si sempre repellido e, além do mais, constitucionalmente ordenado, em seu próprio regime, segundo a lógica da empresa e, para além, segundo o ‘cosmo’ do mercado mundial” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 357).

³¹ No *corpus* bourdieusiano, o *nomos* é compreendido como um dos elementos que constituem o *habitus*. De acordo com Bourdieu (1996), o fato é que o *nomos* constitui uma estrutura mental inculcada na mente, e o que não se pode deixar de evidenciar é que se trata de uma lei tácita de percepção, ou seja, do que é posto pelo senso comum. Vale lembrar que as características do *nomos* do campo econômico são amplamente abertas e assumidas nos demais campos.

dominação simbólica que desarticula, por meio da frustração e da destruição, possíveis inimigos da luta.

Dardot et al. (2021) afirmam que, para impor a ordem do mercado à sociedade, é necessário o engendramento da lógica empresarial, pautado no princípio da concorrência. A compreensão desses autores segue a perspectiva de que o agente de si é tanto empresário quanto inimigo, pois a racionalidade neoliberal cria um novo agente “que produz, controla e vigia, endivida e violenta a si mesmo” (DARDOT et al., 2021, p. 10). A premissa da concorrência já era considerada perigosa por Bourdieu (2008) há quase trinta anos.

Pode-se dizer que a racionalidade neoliberal consiste em estabelecer uma nova *doxa* mundial. Nesse sentido, seu objetivo é legitimar sua dominação, sendo necessário aos seus interesses instituir dispositivos conexos à subjetividade da empresa em todas as demandas da vida, conferindo centralidade à concorrência. Tais mecanismos fortalecem tanto o controle quanto a submissão. Desse modo,

o neoliberalismo antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

Os autores evidenciam que o neoliberalismo, para além de uma ideologia e uma política restritamente econômica, constitui-se como uma racionalidade que estrutura/ domina tanto os governantes como os governados. Conforme citado acima, a razão mundializada se perfaz por meio de uma subjetivação que tem como referência o modelo empresarial e que utiliza a conduta da concorrência como princípio indispensável, com o objetivo de atender as demandas do mercado.

Em sua trajetória, o neoliberalismo tem-se metamorfoseado para prosperar. Diante desse dado, cabe questionar: Para quem é direcionada a política neoliberal? Apple (2003), que evidencia a estruturação da “nova direita”, nela identifica quatro subgrupos: neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e nova classe média de gerentes e profissionais qualificados. É necessário dizer que tal aliança/ nova direita preconizou um movimento centralizado em projetos conservadores, em diversos campos, inclusive o educacional.

Para Apple (2003), os neoliberais lideram a aliança, cujas perspectivas passam por um Estado fraco; pela classificação de que o privado é “bom” e o público “ruim”; por uma racionalidade econômica de eficiência; pela defesa da liberdade; e pela redução da democracia à liberdade de consumo. Os neoconservadores defendem um Estado forte e uma tradição que remete à moralidade do passado. Os populistas autoritários constituem a direita cristã com o intuito de proteger os valores familiares. Apple designa esse grupo como “conservadores religiosos” (SEVERO; ESTRADA, 2019, p. 3). Por último, a nova classe média de profissionais qualificados e gerentes inclui agentes que têm mobilidade dentro do Estado (APPLE, 2003).

Os grupos dessa aliança apresentam objetivos parcialmente divergentes, mas acerca da educação convergem no essencial: mercantilização da educação; objetivos que vão ao encontro do livre mercado; redução da responsabilidade do governo; reforço das estruturas competitivas (dentro e fora do ambiente escolar); rebaixamento das expectativas de segurança econômica; e sujeição da cultura e da disciplina para uma educação conservadora. É indiscutível que essa aliança da nova direita possui capital social para mobilizar a agenda neoliberal (APPLE, 2003).

O Brasil segue a agenda neoliberal global, via movimentação da nova direita, especialmente com articulações dos neoconservadores. Lima e Hypolito (2019) afirmam que tem havido no país uma amplificação dos valores neoconservadores, tanto no campo político, por intermédio da bancada conservadora do parlamento – formada não somente por evangélicos, mas também por católicos do setor conservador –, como no campo educacional, por via de um arcabouço legislativo que tem como um dos principais articuladores o movimento Escola sem Partido (ESP)³², que atuou significativamente na elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) e da BNCC. A seguir abordamos a ressignificação do Estado, a partir de 1990, no contexto neoliberal.

1.2 Re(configuração) do Estado e das políticas educacionais

³² De acordo com o site institucional do ESP (2022), esse movimento atua desde 2004 como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”.

No Brasil, a segunda metade da década de 1990 foi um período primordial da reforma do Estado e da educação. Cabe destacar que tal movimento se iniciou em 1990, no governo Collor de Mello, e se intensificou a partir de 1995, no governo Fernando Henrique Cardoso. Não foi desencadeado somente no país, mas nos demais países da América Latina e nos países do chamado Primeiro Mundo, constituindo tanto outro regime de acumulação como um sintoma da crise do Estado do Bem-Estar Social (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2020).

Pode-se dizer que, nesse movimento reformista, a *doxa* neoliberal foi apoiada pelos agentes empresariais, mediante os preceitos do Consenso de Washington³³. Tais preceitos foram apoiados inicialmente pelo governo Collor (1990-1992) e retomados com a ascensão do governo FHC, sob a condução do então ministro da Administração Federal, Bresser-Pereira³⁴. Esse agente participou da elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), formulado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE). Na compreensão dos autores do PDRAE, reformar o Estado significava, entre outros sentidos,

transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. Neste plano, entretanto, salientaremos um outro processo tão importante quanto, e que no entretanto não está tão claro: a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos a esse processo de “publicização” (BRASIL, 1995, p. 17-18).

A reforma do Estado se instituiu com foco nos processos³⁵ de privatização, publicização e terceirização³⁶. Nesse sentido, o Estado se constitui com teor forte e pouco

³³ Segundo Dardot; Laval (2016, p. 194), nele “se estabeleceu na comunidade financeira internacional como um conjunto de recomendações que todos os países deveriam seguir para conseguir empréstimos e auxílios”. Conforme Saviani (2007, p. 426), “no que se refere à América Latina, o consenso implicava, em primeiro momento, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas que inicialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos”.

³⁴ Bresser-Pereira pode ser considerado como um importante agente e intelectual dos campos econômico e político brasileiros.

³⁵ Pereira (1997, p. 19) distingue esses três processos: “Privatização é um processo de transformar uma empresa estatal em privada. Publicização, de transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não estatal. Terceirização é o processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de

interventor, “forte porque produz políticas sobre as atividades de Estado; pouco interventor, pois impulsiona, segundo a ideologia liberal, um movimento de transferência de responsabilidades de sua alçada para a sociedade civil” (SILVA JR., 2002, p. 33). Essa mudança de responsabilização para a sociedade civil institui-se mediante transferências das instituições estatais para instituições não estatais, ou seja, organizações sociais³⁷. Assim, a educação, em especial a educação superior, reestruturou-se para atender essa demanda.

Pode-se inferir, de modo geral, que o PDRAE pretendia impor à educação as premissas mercadológicas, com respaldo na competitividade e nas parcerias público-privadas. A partir de 1995, a educação superior brasileira vivenciou um amplo processo de expansão, tomando por base as matrículas nas IES. Cabe ressaltar que, entre 1995 a 2014, esse processo se intensificou por meio das IES privadas: “ocorreu um crescimento no número total de matrículas (presenciais e à distância), que passou de 1.759.703, em 1995, para 7.828.013, em 2014, com um crescimento aproximado da ordem de 345%, num espaço de tempo de 20 anos” (MANCENO; SILVA JR.; SCHUGURENSKY, 2016, p. 211).

Conforme Noleto (2018), pode-se dizer que a reforma do Estado, sob os auspícios de uma Nova Gestão Pública (NGP)

baseada no modelo burocrático gerencial, toma emprestado os princípios da administração privada e tem como práticas a instituição de formas de controle sobre o desempenho dos gestores públicos, além de dividir essa responsabilidade com a sociedade civil. Instaura-se sob a clara disposição à diminuição da presença do Estado sob o molde neoliberal (NOLETO, 2018, p. 68).

Para Bresser-Pereira e Grau (1999), a justificativa para a reforma no Estado brasileiro era o processo de mundialização, que exigia uma administração mais eficiente, em razão da competitividade internacional. A alternativa estratégica proposta, na prática, orientou que os serviços sociais (educação, saúde e cultura) fossem realizados pelo setor não estatal.

apoio. No seio do Estado estrito senso, onde se realizam as atividades exclusivas de Estado, a clara distinção entre secretarias formuladoras de políticas públicas, agências executivas e agências reguladoras autônomas implica em criação ou redefinição das instituições”.

³⁶ Conforme Peroni (2013), o terceiro setor trata de uma alternativa para que as políticas sociais não sejam realizadas exclusivamente pelo Estado, mas que sejam distribuídas, por meio de parcerias, sob o prisma de aprofundamento da tônica mercantil. Vale ressaltar que essas parcerias se estenderam após o ano 2000, no Brasil, visto que as políticas sociais e, em particular, as políticas educacionais estão cada vez mais alicerçadas nessa relação entre o público e privado.

³⁷ Pereira (1997, p. 29) atribui a “organização social” o sentido de “uma entidade pública de direito privado que celebra um contrato de gestão com o Estado e assim é financiada parcial ou mesmo totalmente pelo orçamento público”.

A reforma do Estado que está ocorrendo nos anos 90 deverá conduzir a um Estado fortalecido, com suas finanças recuperadas e sua administração obedecendo a critérios gerenciais de eficiência. Mas a reforma também deverá alcançar a garantia, pelo Estado, de que as atividades sociais, que não são monopolistas por natureza, sejam realizadas competitivamente pelo setor público não estatal e por ele controladas ainda que com seu apoio financeiro, de maneira a conseguir a ampliação dos direitos sociais (BRESSER-PEREIRA; GRAU, 1999, p. 17).

A reforma proposta obedece aos critérios de eficácia e gerencialismo, com premissa na competitividade. O Estado deixa de ser o protagonista nas políticas sociais, mas pode apoiar financeiramente as relações empresariais. Para Ball (2020), a reforma educacional e a governança dos serviços públicos estão instaurando novas tendências que têm se espalhado mundialmente. Trata-se inegavelmente da tônica empreendida em prol de empresas, empreendedorismo social e filantropia³⁸, ou seja, da manifestação simultânea de um novo modo de governança em rede ou heterarquias.

Pode-se inferir que a reforma do Estado e da Educação não imprime somente alterações estruturais, e que se trata de um mecanismo que legitima novas subjetividades aos profissionais. Ball (2001, p. 103) depreende que esse enredo impõe “novos valores, novas relações e novas subjetividades”. Ball (2005) compreende o gerencialismo como uma das principais tecnologias políticas das reformas educacionais.

O gerencialismo apresenta como objetivo “maximizar a performance econômica da empresa, exigindo dos indivíduos uma implicação total por meio de uma ‘gestão por objetivos e autocontrole’” (DARDOT et al., 2021, p. 248, grifos dos autores). Castro (2008), ao caracterizar o gerencialismo, compreende que

a gestão gerencial caracteriza-se pela busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade dos serviços públicos, pelos modelos de avaliação de desempenho, por suas novas formas de controlar o orçamento e os serviços públicos e pela descentralização administrativa, que dá maior autonomia às agências e aos departamentos (CASTRO, 2008, p. 391).

O gerencialismo “se apresenta como remédio universal para todos os males da sociedade, reduzidos a questões de organização que podem ser resolvidas por técnicas que

³⁸ Conforme Ball e Olmedo (2013), pode-se dizer que a nova filantropia faz uma relação direta entre caridade e resultados. O fato é que, nessa relação, incorporam-se novos jogadores à arena do desenvolvimento internacional. Não se pode deixar de evidenciar que a filantropia institui uma dupla mudança moral na relação entre caridade, auxílio e lucro, visto que ela imputa deveres que antes eram exclusivos das agências estatais, mas ao mesmo tempo não está disposta a renunciar à oportunidade de lucro. Vale lembrar que é uma filantropia em rede, em que os parceiros são interconectores que empreendem de acordo com suas agendas e ligações; e que os nós geradores baseados no capital simbólico e econômico proporcionam conexões globais.

procuram sistematicamente a eficiência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 290). Na educação, o gerencialismo “desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” (BALL, 2005, p. 544).

Carnoy (2002) evidencia que a mundialização impôs reformas à educação, sob o sentido de novas perspectivas econômicas e sociais do espaço e do tempo, fundamentadas na informação e inovação. O impacto da mundialização na formação de professores incide nas “reformas fundadas na competitividade” (CARNOY, 2002, p. 55). Seu sentido imprime à produtividade econômica, sob os aspectos da descentralização, o controle de professores e diretores, a possibilidade da preferência da escola e a privatização dos serviços educacionais; a busca de padrões educativos mais elevados; a gestão racionalizada dos recursos destinados à educação, sob a premissa de resultados equivalentes com recursos semelhantes aos dos estabelecimentos com baixo desempenho; e aprimoramentos da seleção e formação dos professores, por meio dos organismos multilaterais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico³⁹ (OCDE).

A OCDE está, principalmente, focalizada sobre as reformas que podem contribuir para aprimorar a seleção de professores mais bem qualificados nas escolas e universidades, sobre a formação prévia ao emprego para transformá-los em agentes eficazes de transmissão do saber e sobre a formação contínua para manter suas competências e interesse por uma constante valorização (CARNOY, 2002, p. 60).

A partir das últimas décadas do século XX, a influência dos organismos multilaterais se consolidou no campo educacional sob o prisma das competências. Lessard e Carpenter (2016) afirmam que a globalização do discurso impulsionou a ascensão desses organismos. Para esses autores, os organismos multilaterais estão se consolidando no campo educativo por meio de recomendações com um viés de convergência educacional global que atende as premissas da economia do saber. Em todo esse processo, pode-se dizer que não se trata apenas de garantir conhecimentos básicos, mas de oferecer à economia do saber competências profissionais de alto nível.

³⁹ A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) foi fundada em 1961, sucedendo a Organização para a Cooperação Econômica Europeia. Ela é formada por 35 países, e desde janeiro de 2022 há discussões para a inclusão do Brasil (OCDE, 2022).

Pode-se inferir que a noção de competência dos anos 1990 foi alicerçada pelo viés neoliberal, dispositivo instituído para atender aos interesses do mercado. Segundo Dardot e Laval (2016), as competências se tornaram essenciais ao mercado, pois as competências específicas e as motivações psicológicas constituem um processo regulatório do homem neoliberal. Para tanto, é indispensável aprender a buscar informação ao longo da vida, e cabe ressaltar que as competências emocionais têm destaque especial, pois o indivíduo tem “obrigação de bem-estar e amor” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 145).

Laval (2004) empreende uma discussão sobre o aparato estratégico do uso de competência no lugar de conhecimento, concluindo que a competência se relaciona ao arcabouço da tônica da formação ao longo de toda a vida, com a premissas do aprender a aprender (ser, fazer, viver e conhecer⁴⁰). Nesse sentido, “é aquilo pelo qual o indivíduo é útil na organização produtiva” (LAVAL, 2004, p. 55). Desse modo, na pedagogia das competências,

por trás dessa substituição da qualificação pela competência, se joga a substituição de uma validação do valor pessoal pelo Estado, por um “mercado do valor profissional” mais flexível e mais transparente. A contradição não é, no entanto, levantada: é necessária uma norma geral que torne visível a competência, que assegure uma “medida comum”, função que justamente a certificação escolar preenche. Na medida em que não se pode dispensar totalmente o sistema educativo, a tendência consiste em introduzir na escola “competência lógica” e combinar assim a marca do sistema educativo e a determinação mais rígida da formação da mão de obra pelas empresas que delas se utilizam (LAVAL, 2004, p. 58).

A centralidade da pedagogia das competências é viabilizar a formação de mão de obra para o mercado sob uma medida comum. Como assegura o autor, a preconização do aprender a aprender se constitui como um dispositivo para a subjetivação neoliberal. A partir dos anos 1990, os organismos multilaterais recomendam essa tendência para as políticas educacionais dos países da América Latina. Cabe destacar a Declaração Mundial Educação para Todos (UNESCO, 1990), que sinalizou tendências, tanto para o aprender a aprender como para a noção de competências. Outro documento importante foi o relatório à Unesco da Comissão internacional sobre a educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors (DELORS, 1998), em que foram apresentados os quatro pilares da educação:

⁴⁰ Esses quatro pilares são oriundos do Relatório Delors (1998) e adotados pela Unesco desde 1990.

A educação ao longo de toda a vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. Aprender a conhecer, [...] significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida. Aprender a fazer, a fim de adquirir, [...] competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Aprender a viver juntos [...] preparar-se para gerir conflitos [...] Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal (DELORS, 1998, p. 101-102).

As recomendações desses elementos – educação ao longo de toda a vida, competências, gerenciamento de conflitos e desenvolvimento da personalidade – se intensificaram e alcançaram uma dimensão global, mas acentuadas de maneiras diferentes, relacionadas ao contexto social, político e econômico de cada país. Vale ressaltar que, no Brasil, ao longo da década de 1980 iniciavam-se discussões críticas fundamentais sobre os elementos constitutivos da profissão docente. O debate estabeleceu-se no âmbito do grupo do professor Dermeval Saviani⁴¹, entre Guiomar Namó de Mello⁴² e Paolo Nosella. Vinte anos após essas discussões, Nosella (2005), sinaliza que Mello defendia uma competência técnica, com vistas à neutralidade técnica do fazer pedagógico, enquanto Nosella advogava o compromisso político essencial às atividades pedagógicas. O saldo positivo desse debate foi favorecer “a visão teórica que explica o fenômeno escola pela relação com a sociedade, com a economia e com a política” (NOSELLA, 2005, p. 226).

O projeto educacional iniciado na década de 1990 não ficou restrito ao governo FHC, se estendendo com particularidades significativas nos governos seguintes. Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) seguiu com as políticas procedentes do PDRAE, em especial as da educação superior. Como asseguram Mancebo, Silva Jr. e Schugurensky (2016), o primeiro mandato de Lula criou diversas legislações influenciadas por esse Plano, assim como o primeiro governo de Dilma Rousseff (2011-2013), com diversas normas relativas à educação, tendo por premissa a expansão da educação superior. Tal premissa expansionista foi interrompida com a crise internacional que teve como marco o ano de 2008⁴³. De modo geral, o governo de Lula imprimiu à educação superior marcas como

⁴¹ Agente intelectual importante para o entendimento do campo educacional brasileiro.

⁴² Agente com capital social para influenciar as políticas educacionais brasileiras.

⁴³ De acordo com Mancebo, Silva Jr. e Oliveira (2018, p. 2), a crise de 2008 “tem provocado um realinhamento entre as diferentes frações do capital, dentro e fora do País, e também, em âmbito mundial, um realinhamento de forças entre os diferentes Estados”.

a pesquisa aplicada; cursos mais rápidos, inclusive apoiados em novas tecnologias de informação e comunicação; processos avaliativos ou de regulação calcados em resultados, entre outros. Adicionalmente, cabe destacar a gradativa perda da autonomia universitária, diretamente relacionada à emergência de uma heteronomia de gestão e de uma nova relação entre a universidade e o setor empresarial, que começa a ter curso (MANCENO; SILVA JR.; SCHUGURENSKY, 2016, p. 210).

Na compreensão de Silva Jr. e Fargoni (2020), tanto o governo de Lula como o de Dilma Rousseff mantiveram políticas educacionais provenientes da Reforma do Estado de 1990, em especial no campo político-acadêmico, pois o primeiro governo Lula empreendeu processos de expansão e interiorização da educação superior pública federal. É necessário ressaltar uma demanda significativa da educação superior: desde a década de 1980 havia críticas relacionadas ao modelo de universidade que questiona a associação ensino, pesquisa e extensão, ou seja, defendia-se que algumas universidades deviam se restringir ao ensino (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2020).

O golpe parlamentar-judicial-midiático de 2016 (MANCENO; SILVA JR.; OLIVEIRA, 2018), que se consolidou com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), em 31 de agosto de 2016, instituiu uma reconfiguração estrutural, política, social, econômica e cultural no Brasil:

Desde o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, emergem sinais importantes de inflexão no conjunto de políticas públicas instaurado pelo ciclo político da Nova República. A sucessão de reformas impostas desde então, em meio à mais grave recessão econômica dos últimos 100 anos, altera tanto o papel do Estado no capitalismo brasileiro, contemplando o reposicionamento do país junto ao centro dinâmico capitalista mundial, quanto a atuação de uma nova maioria política interna mais favorável aos interesses dominantes (POCHMANN, 2017, p. 318).

A partir do golpe de 2016 foi intensificada a inflexão política que imprime ao Estado uma acentuação do ideário neoliberal, cunhado na lógica empresarial.

O golpe de 2016, orquestrado pelo Congresso, pela mídia e pelo Judiciário, intensificou as políticas reformistas neoliberais no Brasil, já iniciadas na década de 1990. A lógica neoliberal, com vistas a implementar reformas de cunho gerencial no campo da Educação, incorpora as orientações de organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) nas políticas educacionais. E a educação passa a funcionar de acordo com a lógica empresarial e do mercado, fundamentada nos princípios da eficiência, da competitividade e da produtividade. Alinhada às agendas dos organismos internacionais, o neoliberalismo vislumbra a educação como elemento estratégico para o seu fortalecimento, e a partir das parcerias público-privadas transforma a educação pública em mercadoria (MARTINEZ; KAILLER; TOZETTO, 2022).

Após o golpe, o vice-presidente Michel Temer assumiu o governo em um período em que o Brasil vivia “mais uma ruptura democrática, acompanhada por uma grave crise política, econômica e social” (MANCEBO; SILVA JR.; OLIVEIRA, 2018, p. 2). Conforme Pochmann (2017), o governo Temer (2016-2018) se instituiu com um retorno ao receituário neoliberal, mediante um projeto social excludente; um conjunto de reformas institucionais; o realinhamento com a vigente onda de mundialização; e a intensificação de políticas públicas que atendem aos interesses de um quantitativo menor da população, constituindo-se assim como um governo autoritário e conservador (POCHMANN, 2017).

Nessa compreensão, vale lembrar que, assim que o presidente interino Temer assumiu, tratou de intervir no CNE. O CNE é composto por duas câmaras, a Câmara da Educação Básica (CEB) e a Câmara de Educação Superior (CES), com 24 conselheiros, sendo seus secretários vigentes membros natos. Os conselheiros exercem mandato por quatro anos, podendo ser reconduzidos, e o presidente por dois anos. As atribuições do CNE são “normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação” (MEC, 2022b). Há também no âmbito do CNE a Comissão Bicameral de formação de professores, composta “por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de desenvolver estudos e proposições sobre a temática” (DOURADO, 2015, p. 303).

As intervenções foram realizadas por meio de alterações das indicações dos conselheiros da CEB e da CES, com o intuito de se alinhar às concepções neoconservadoras. Aguiar (2019) explica que, em 2016,

o governo federal também interferiu na composição do CNE, principal órgão normativo da educação brasileira, revogando o decreto da presidenta Dilma Rousseff, que nomeou os novos conselheiros do CNE, considerando a consulta às associações e instituições pertinentes (Decreto de 27 de junho de 2016). Ao agir dessa forma, o Executivo federal procurava adequar a estrutura normativa do Conselho à nova perspectiva do projeto político governamental que se desenhava naquele contexto (AGUIAR, 2019, p. 6).

Desse modo, os novos conselheiros do CNE foram escolhidos para construir essa nova perspectiva propositiva do governo federal. A presidenta Dilma Rousseff e o ministro Aloizio Mercadante designaram e reconduziram, via decreto de 10 de maio de 2016 (BRASIL, 2016), 12 membros para compor as Câmaras do CNE. Os designados foram: para a “Câmara de Educação Básica: Eduardo Deschamps; Maria Izabel Azevedo Noronha; Alessio

Costa Lima; e Gersem José dos Santos Luciano. Câmara de Educação Superior: Luiz Roberto Liza Curi; Maria Lúcia Cavalli Neder; e José Loureiro Lopes” (BRASIL, 2016, p. 1). Os conselheiros reconduzidos foram: para a “Câmara de Educação Básica: Antonio Carlos Caruso Ronca; Antonio Ibañez Ruiz; e Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciott. Câmara de Educação Superior: Luiz Fernandes Dourado; e José Eustáquio Romão” (BRASIL, 2016, p. 1).

O processo de reconfiguração dos novos conselheiros pelo presidente Temer foi rápido, pois em menos de dois meses aprovou, juntamente com José Mendonça Bezerra Filho, ministro da Educação, o decreto de 27 de junho de 2016 (BRASIL, 2016c), revogando as indicações dos conselheiros da gestão anterior. No início do mês, o presidente interino designou a nomeação de novos conselheiros, mantendo seis indicações de Dilma: Eduardo Deschamps, Alessio Costa Lima e Gersem José dos Santos Luciano para a CEB; Luiz Roberto Liza Curi e José Loureiro Lopes para a CES, e manteve a recondução de Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti para a CEB. Temer nomeou José Francisco Soares, Nilma Santos Fontanive e Suely Melo de Castro Menezes para a CEB, e Antônio Araújo Freitas Júnior, Antônio Carbonari Netto e Francisco de Sá Barreto para a CES (BRASIL, 2016). Em 2018, ano eleitoral, a gestão Temer/ Mendonça Filho realizou uma nova reconfiguração no âmbito do CNE. Silva (2019) explica que,

uma semana antes de se afastar do cargo de Ministro da Educação, na medida em que a legislação eleitoral exigia o afastamento de candidatos ao pleito de 2018, Mendonça Filho antecipou em seis meses a nomeação dos novos conselheiros, reconduzindo Ivan Claudio Pereira Siqueira, da Câmara de Educação Básica, e Joaquim José Soares Neto, Maurício Eliseu Costa Romão e Yugo Okida, da Câmara de Educação Superior, para mais um mandato de quatro anos; ao mesmo tempo, nomeou cinco novos membros para novos mandatos, dentre os quais incluíam-se Maria Helena Guimarães de Castro e Mozart Neves Ramos, para a Câmara de Educação Básica; e, Marco Antônio Marques da Silva, Sergio de Almeida Bruni e Robson Maia Lins, para a Câmara de Educação Superior (SILVA, 2019, p. 89).

Maria Helena Guimarães de Castro vem atuando no campo educacional por meio de seu capital simbólico, que lhe permitiu interferir em três momentos cruciais na definição dos rumos para a formação de professores, na perspectiva do projeto formativo neoliberal: os governos FHC, Temer e Bolsonaro. É importante ressaltar que, em 2019, quando a Comissão Bicameral apresentou a 3º Versão do Parecer (BRASIL, 2019), tinha como presidente Maria Helena Guimarães de Castro, da CEB, e como relator Mozart Neves Ramos, da CEB. A

análise empreendida por Evangelista, Fiera e Tilton (2019) sobre os vínculos dos agentes da Comissão Bicameral formuladora dessa 3ª Versão do Parecer sinaliza acentuada articulação entre os conselheiros com o Todos pela Educação e com o Movimento pela Base, assim como parcerias público-privadas e com organismos multilaterais. Maria Helena Guimarães de Castro apresenta uma rede de relações grande amplitude de conexões, estando presente no CNE nos governos FHC, Temer e Bolsonaro; atuando no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); integrando organismos multilaterais, como Unesco e PISA/OCDE, as fundações Bunge e Ioschpe, os institutos Natura e Braudel, a Associação Parceiros da Educação, a Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE), o Movimento pela Base e o Todos pela Educação (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019).

Segundo Medeiros (2022, p. 150), essa agente “volta com o mesmo discurso da década de 1990, que sustentava as necessidades das reformas educacionais e a defesa na prática dos professores, em uma visão tecnicista centrada nas habilidades e nas competências, como eixo norteador da formação de professores”.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019-BNC-Formação se constitui como uma política iniciada no governo Temer (2016-2018) e consolidada no governo Bolsonaro (2019-2022). A deposição do governo Rousseff significou uma inflexão de concepções e de agentes governamentais, e a disputa do jogo passou a ser empreendida “entre campos e projetos distintos para a educação: mais elitistas versus universalistas; defensores da escola pública versus privatistas; neoliberais versus publicistas” (DOURADO; ARAÚJO, 2018, p. 209). Esse projeto educacional elitista, privatista e neoliberal possibilitou a reconfiguração do CNE pós-golpe, agora pautado em um “perfil composto por empresários da educação, priorizando o setor privado, e vem aprovando normativas que fortalecem a educação a distância, a formação aligeirada, o rebaixamento teórico na formação dos profissionais da educação” (TAFFAREL, 2019). É possível inferir que a reconfiguração do CNE com esses “novos e velhos” agentes, iniciada no governo Temer, desencadeou um projeto formativo docente que impactou significativamente a educação.

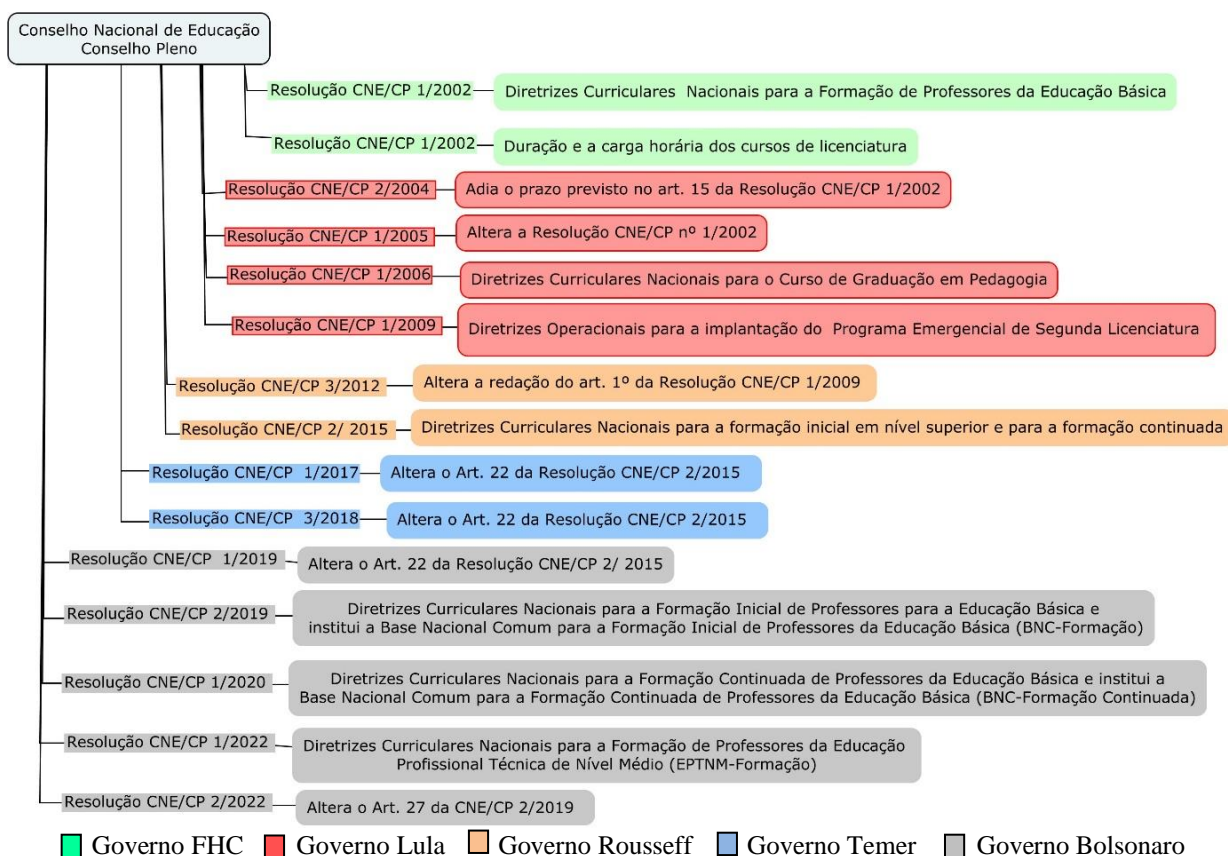
Esse projeto formativo conseguiu se materializar mediante a flexibilização da legislação, tanto da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) como das legislações verticalizadas, como decretos e medidas provisórias. Destacamos a Emenda Constitucional

(EC) nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016d), conhecida como Emenda do Teto dos Gastos, que se inscreveu como um limite para as despesas do governo federal com serviços públicos, como educação, saúde, ciência e cultura, por vinte anos.

Leher (2021) compreende que a Emenda Constitucional nº 95/2016 promoveu um esvaziamento das premissas da Constituição Cidadã, através da desconstrução de suas políticas sociais. Sua justificativa ideológica sinaliza que os gastos públicos tiveram um aumento desmedido nos últimos tempos, sendo necessário contê-los por vinte anos. O ponto fundamental é que a EC divide os gastos em duas partes: as despesas financeiras, que não possuem teto, e são administradas pelos próprios beneficiários; e as despesas primárias, cujo teto não pode ultrapassar 98%, compostas, entre outros serviços, por educação e saúde.

As alterações nas legislações sobre a formação de professores, iniciadas no governo Temer e continuadas no governo Bolsonaro, ficam evidenciadas na Figura 1, que apresenta as resoluções aprovadas pelo CNE entre 2002 e 2022.

Figura 1 - Resoluções para formação de professores entre o Governo FHC e o Governo Bolsonaro



Fonte: Elaboração própria, utilizando CNE (2022).

A quantidade de resoluções a partir do governo Temer evidencia o intuito de direcionar a concepção de formação docente, instituindo diretrizes para formação inicial, formação continuada e formação da educação profissional técnica de nível médio. Nos governos Temer e Bolsonaro, ou seja, em 7 anos de mandato, foram aprovadas sete resoluções. Comparando com os governos anteriores, trata-se de um número expressivo, pois em 6 mandatos, ou seja, em 15 anos, foram aprovadas 8 resoluções. Pode-se inferir que o projeto formativo de professores iniciado em 2016 se alinha às concepções de formação discente, especificamente com centralidade na BNCC, nas quais “a intenção colocada na formação de professores é uma padronização curricular a partir da Base que se estenderá da Educação Básica à Pós-Graduação, via BNC-Formação” (MEDEIROS, 2022, p. 176), tendo como modelo curricular “uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso” (BAZZO; SCHEIBE, 2019).

No governo Temer destaca-se um arcabouço legislativo que contribuiu para o início da construção de uma nova política de formação docente. Ressaltamos a reforma do ensino médio iniciada com a Medida Provisória (MP) nº 746, de 2016 (BRASIL, 2016e), convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), que, para além de mudanças no ensino médio, vinculou os cursos de formação de professores à BNCC. No mesmo ano foi homologada a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017b) orientando a implementação da BNCC da educação infantil e do ensino fundamental; nesse ano também foi homologada a Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017 (BRASIL, 2017c), alterando o art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2/2015 para determinar aos cursos de formação de professores o prazo de três anos para sua implementação.

Em 2018, duas importantes legislações foram homologadas: a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018c), instituiu a BNCC para a etapa do ensino médio; e a Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018 (BRASIL, 2018b), que alterou novamente o art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2/2015, estendendo de três para quatro anos o prazo para adaptação dos cursos de formação à resolução supracitada. Dois meses depois, em 13 de dezembro, antes do fim do governo foi enviada ao CNE a Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2018), cujo teor

sinalizava alterações na política de formação de professores, inicialmente a formação inicial e a formação continuada.

A legitimação do poder do Estado segundo essa orientação, a partir do governo Temer, sinaliza uma lógica neoliberal com viés conservador e privatista que vem se objetivando mediante a flexibilização do arcabouço legislativo no campo educacional, visto que a “orientação e lógica mercantil se fazem presentes e predominantes nos instrumentos legais e nas ações e programas produzidos, da creche à pós-graduação” (DOURADO; OLIVEIRA, 2018).

O governo seguinte, de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) deu continuidade às lógicas e orientações políticas do governo Temer. Dardot et al. (2021) evidenciam que as vitórias eleitorais de Donald Trump e Jair Bolsonaro, com seus modelos de governo “nacionalistas, autoritários e racistas”, caracterizados como de extrema direita, foram o ponto inicial da produção coletiva sobre a centralidade da violência e a guerra civil no processo histórico do neoliberalismo. Leher (2021) enxerga a existência de uma guerra cultural da extrema direita no Brasil, cujo propósito no governo Bolsonaro é “extinguir ou debilitar severamente direitos sociais, políticas distributivas, proteção aos povos indígenas e ao meio ambiente, atividades culturais, educação, saúde, ciência e tecnologia, [...] acobertado pelos setores dominantes em nome da responsabilidade fiscal” (LEHER, 2021, p. 19).

Pode-se inferir que, a partir da ascensão mundial da “extrema direita” (DARDOT et al., 2021; BROWN, 2019) ao poder, o neoliberalismo vem se constituindo por meio da manifestação mais assumida de elementos violentos, autoritários e com ataques à democracia, com o objetivo defender a ordem do mercado. “Vivemos o momento em que o neoliberalismo secreta, por dentro, uma forma política inédita que combina autoritarismo antidemocrático, nacionalismo econômico, concorrencialismo generalizado e racionalidade capitalista expandida” (DARDOT et al., 2021, p. 305). O governo Bolsonaro

[...] [navegou] em uma política econômica de mercado, destruindo os bens públicos e favorecendo as corporações e o agronegócio enquanto elogi[ou] a ditadura, homenagem[ou] torturadores e, em nome de Deus, autoriz[ou] a ação policial ilícita. Com um modelo de governo transbordando os limites de um estado de direito e pisoteando a Constituição em vários aspectos, o Estado se fortalece[u] ainda mais (DARDOT et al., 2021, p. 16).

É nesse cenário político, social, econômico que o campo educacional e, em especial, as políticas de formação docente vivenciam complexas transformações. Essas mudanças,

como dito anteriormente, são articuladas com a pauta dos organismos multilaterais. Desse modo, atentemos para algumas recomendações que permeiam os documentos anteriores à Resolução CNE/CP nº 2/2019/ BNC-Formação.

1.3 Aproximações/alinhamentos entre as premissas de organismos multilaterais e as da Resolução CNE/CP nº 2/2019/ BNC-Formação

A partir da última década do século XX, observa-se uma orientação globalizada em algumas políticas educacionais, inclusive na América Latina e no Brasil. Tem havido um avanço das recomendações dos organismos multilaterais às políticas educacionais, que objetivam não somente um projeto educacional local, mas um projeto de educação global (BALL, 2020). No Brasil, as reformas do Estado e da Educação na década de 1990 foram preconizadas pelas orientações de alguns organismos multilaterais, como o Banco Mundial, a OCDE, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Unesco, entre outros (BALL et al., 2013). Tais entidades compõem um novo espaço global com mobilidade e conectividade, inserido em redes políticas que disseminam ideias, ou seja, proporcionam a transferência de políticas, mediante um movimento intitulado Movimento de Reforma Global Educacional (GERM) (BALL, 2020).

O GERM se desenvolve a partir de três princípios: padronização, por meio da prescrição de um currículo nacional, dispondo de avaliações a fim de alcançar padrões de aprendizagem; descentralização, via transferência tanto de competências como de responsabilização aos níveis locais de gestão, possuindo avaliações e atribuições de controle e responsabilização dos atores educacionais; e prestação de contas via responsabilização, através de avaliações com as perspectivas de resultados e da concorrência entre os profissionais educacionais (HYPOLITO, 2019).

Oliveira (2020) afirma que, independentemente da nomenclatura, há um movimento global engajado nas políticas educacionais, interessado em efetivar “um sentido à qualidade da educação” (OLIVEIRA, 2020, p. 90). Hypolito (2019) argumenta que há uma articulação entre os organismos multilaterais e a produção de documentos e pesquisas, com o objetivo de promover um projeto global de educação.

Esse projeto se delinea com as influências dos organismos multilaterais, ou seja, com alinhamento ao campo econômico⁴⁴. De acordo com Oliveira (2020), os organismos multilaterais apresentam-se como agentes importantes na indução de padrões para caracterizar tanto o significado de “qualidade da educação” como de “boa docência”, pois coadunam-se com a perspectiva de que os docentes se configuram como o aspecto de maior importância na aprendizagem discente. A OCDE se alinhou a essas premissas criando em 2011 as Cúpulas Internacionais sobre Profissão Docente, subsidiadas pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e pela Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem (TALIS)⁴⁵. Os encontros das Cúpulas acontecem anualmente, defendendo valores “de uma educação competitiva, que se organize por meio de instrumentos que sejam eficazes para medir os progressos e que premie os mais competentes” (OLIVEIRA, 2020, p. 96).

Hypolito e Jorge (2020) argumentam que o sentido atribuído à qualidade da educação pelos organismos multilaterais configura-se na centralidade das políticas de avaliação da educação. Ou seja, as avaliações são utilizadas na nova regulação do trabalho docente, pois o desempenho dos alunos é de responsabilidade dos professores. Lessard (2006) ressalta a dimensão da regulação econômica-burocrática no campo das políticas educacionais, cujo enfoque exige resultados e eficiência, efetivada a partir de instrumentos de desempenho dos alunos, dos profissionais do magistério, das escolas e dos sistemas nacionais de educação, e propagada por certos organismos multilaterais, como a OCDE.

A OCDE se destaca na intensificação dessas políticas avaliativas, utilizando o PISA como um dos principais instrumentos de regulação. Hypolito e Jorge (2020) explicam que o PISA, iniciado em 1990, é um instrumento estratégico da OCDE para mensurar os indicadores dos sistemas nacionais de educação, pois realiza avaliações trienais da aprendizagem de estudantes entre 15 anos e 2 meses e 16 anos e 3 meses, com ênfase em ciências, leitura e matemática. O PISA também realiza questionários destinados à comunidade escolar. Os autores ressaltam que, desde a primeira aplicação do PISA, em 2000, o Brasil foi

⁴⁴ O campo econômico, na perspectiva bourdieusiana, tem o intuito de “construção de um capital econômico central, de um tesouro de certa forma central que dá ao detentor desse tesouro um poder: ele tem o direito de cunhar moeda, tem o direito de fixar as cotações, tem o direito de tomar decisões econômicas etc.” (BOURDIEU, 2014, p. 369).

⁴⁵ A TALIS, de acordo com Oliveira (2020, p. 92), “é a maior pesquisa internacional que recolhe a percepção dos professores e dirigentes escolares sobre suas condições de trabalho e ambientes de aprendizagem com o objetivo de fornecer um barômetro da profissão a cada cinco anos”.

o único país sul-americano a participar de todas as edições, e que esse instrumento é utilizado para estabelecer metas de desempenho via Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

No Brasil, as políticas avaliativas perpassam a educação básica, por meio do SAEB, e se estendem à educação superior através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O SINAES, de acordo com o site do MEC (2022), “analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente”. O indicador do desempenho dos alunos é o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que

avalia o desempenho dos estudantes de cursos de graduação (bacharelados, licenciaturas e superiores de tecnologia). O exame é aplicado aos estudantes que estão concluindo o curso. O Ciclo Avaliativo do Enade define as áreas de conhecimento que terão os cursos avaliados a cada ano. As áreas têm seus estudantes concluintes avaliados de três em três anos. Quem vai se formar nos cursos das áreas avaliadas precisa participar da prova e responder ao Questionário do Estudante para colar grau (GOV.BR, 2022).

Sobre o protagonismo desses instrumentos de regulação como indicadores de qualidade da educação, cabe evidenciar que a centralidade das políticas avaliativas preconiza que os currículos “passem a se moldar de acordo com as matrizes de avaliação dos sistemas de avaliação” (HYPOLITO; JORGE, 2020, p. 22).

Diante desse cenário de alinhamento entre as políticas avaliativas e as políticas curriculares, cabe-nos apresentar algumas⁴⁶ publicações dos organismos internacionais que reverberam na elaboração dos documentos antecessores da Resolução CNE/CP nº 2/2019/BNC-Formação. A seguir, um quadro relacional mostra os organismos multilaterais, a legislação influenciada pela resolução supracitada e as publicações norteadoras.

⁴⁶ Tentamos trazer algumas discussões, pois, por limitações da pesquisa, é inviável uma discussão mais aprofundada.

Quadro 4 - Aproximações entre as orientações mundializadas e a Resolução CNE/CP nº 2/2019/ BNC-Formação

Organismo Multilateral/ Instituições nacionais	Legislação influenciada	Estudos/ Publicações norteadoras das recomendações
OCDE	Proposta para Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação ⁴⁷	Professores importam: atraindo, formando e retendo professores eficazes
	3ª Versão do Parecer - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica	Políticas eficazes para professores: insights do PISA Professores importam: atraindo, formando e retendo professores eficazes
	Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). ⁴⁸	Políticas eficazes para professores: insights do PISA Professores importam: atraindo, formando e retendo professores eficazes
BID	3ª Versão do Parecer - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica	Profissão professor na América Latina: Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo? (2018)
	Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).	Profissão professor na América Latina: Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo? (2018)
Unesco	3ª Versão do Parecer - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica	Livro: Professores do Brasil: novos cenários de formação (2019)
	Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).	Livro: Professores do Brasil: novos cenários de formação (2019)

Fonte: Elaboração própria, com base em Brasil (2018, 2019, 2019b).

⁴⁷ Para facilitar a leitura, onde se lê “Proposta”, compreenda-se Proposta para Base Nacional Comum da Formação do Professores da Educação (BRASIL, 2018a).

⁴⁸ Para facilitar a leitura, onde se lê “Parecer”, compreenda-se Parecer CNE/CP nº. 22/2019 (BRASIL, 2019b).

Os estudos da OCDE estiveram presentes em todo o processo de construção da Resolução CNE/CP nº 2/2019/BNC-Formação. A presença OCDE no Brasil se empreendeu “de forma continuada ao longo de diferentes governos, há mais de 20 anos [...] O Brasil é considerado um parceiro estratégico da OCDE (key partner) e pactuou com a organização, em 2015, um acordo de cooperação, com interesse em aprofundar ainda mais essa parceria” (HYPOLITO; JORGE, 2020). Conforme o Quadro 4, desde o começo a OCDE via suas publicações citadas nos documentos de elaboração da Resolução CNE/CP nº 2/2019/ BNC-Formação, ou seja, articulando e estreitando essa parceria de 2015.

O Parecer CNE/CP nº 22/2019 coaduna-se com a premissa da OCDE, segundo a qual as políticas de formação docente necessitam de mais atenção, pois estabelecem relação direta com a qualidade do ensino: a “qualificação dos professores para a qualidade do ensino ministrado é o fator mais importante para explicar o desempenho dos estudantes” (BRASIL, 2019b, p. 5). Como dito anteriormente, essa perspectiva de alinhamento da qualidade da educação com a formação docente salienta uma maior responsabilização dos professores pelo desempenho dos alunos. Pois “o grande obstáculo para a qualidade da educação é a formação ruim. Portanto o desafio seria melhorar a formação docente” (HYPOLITO, 2021).

O relatório intitulado “*Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*”, de 2005, traduzido aqui como “Professores importam: atraindo, formando e retendo professores eficazes” foi a única publicação a aparecer nos três documentos que antecederam a Resolução CNE/CP nº 2/2019/BNC-Formação. Esse relatório foi baseado no projeto realizado entre 2002 e 2004 pela OCDE com o intuito de compartilhar com os países algumas opções de políticas inovadoras tanto para atrair e reter professores como para torná-los mais eficientes (OCDE, 2005).

Mesquita (2018) argumenta que esse relatório reverbera a perspectiva da recompensa aos professores. A pesquisadora ressalta que o Brasil engajou suas políticas “adotando como princípio básico para o desenvolvimento profissional dos docentes as políticas de bonificação e responsabilização, associadas aos resultados dos alunos nas avaliações padronizadas” (MESQUITA, 2018, p. 514).

Trata-se de um projeto formativo cunhado pelas premissas do mercado, que perpassam uma estrutura de aprendizagem pela vida toda. Os professores “devem ser capazes de preparar os estudantes para uma sociedade e uma economia em que sejam aprendizes autodirigidos,

capazes e motivados a seguir aprendendo ao longo de toda a vida” (OCDE, 2005, p. 97, tradução nossa).

As estratégias desse documento são estruturadas para instituir novos perfis, tanto de professores como de docência. O perfil docente alinhado à prática profissional eficaz, por meio da aquisição de habilidades, competências e conhecimentos básicos, justifica que a docência seja compreendida como “uma profissão competitiva, para disputar com outras ocupações as pessoas talentosas e motivadas” (OCDE, 2005, p. 39, tradução nossa).

Farias (2020) buscou compreender a produção da concepção de docência no contexto da BNCC e em outros documentos relacionados. Em sua análise, os preceitos perpassados pela OCDE no Parecer CNE/CP nº 22/2019 (BRASIL, 2019b) apresentam uma reforma educacional cunhada pelas premissas neoliberais e um projeto formativo docente com centralidade nos professores. Trata-se de “uma profunda responsabilização dos professores quanto aos resultados obtidos por estudantes, numa cultura de avaliação e responsabilização” (FARIAS, 2020, p. 157).

Em 2018, a OCDE lançou o relatório intitulado “*Effective teacher policies: insights from PISA*”, traduzido para “Políticas eficazes para professores: *insights* do PISA”. Esse relatório foi desenvolvido pela parceria entre os países participantes do PISA. A análise empreendida evidencia três aspectos das políticas docentes em países de elevado desempenho: a presença de um estágio probatório, a oferta de oficinas nas escolas em que os profissionais atuam e a existência de mecanismos de avaliação docente (OCDE, 2018). Tais premissas se coadunam com o entendimento das políticas docentes como “um conjunto de intervenções, em diversas áreas, que moldam a composição da força de trabalho docente” (OCDE, 2018, p. 42, tradução nossa). Assim, “a formação inicial e a certificação dos professores, a experiência de trabalho dos professores ajuda[m] a moldar suas habilidades e competências” (OCDE, 2018, p. 100, tradução nossa).

Hypolito (2021, p. 14) afirma que “com o modelo da BNC-Formação a formação poderia ser facilmente resolvida com uma educação baseada em competências, alinhada com as competências da BNCC”. Ou seja, trata-se de uma formação que modela as práticas pedagógicas dos docentes, substituindo o conhecimento como um movimento provocativo, inquietante e reflexivo, por uma formação de competências e habilidades, que necessitam ser validadas mediante avaliações.

O documento também expressa a necessidade de atrair homens e mulheres talentosos para a docência. A análise realizada evidencia que o aumento salarial pode viabilizar a atratividade, mas também é necessária uma reorganização do trabalho das escolas, bem como o envolvimento dos professores nas tomadas de decisões, o reforço das responsabilidades docentes e a promoção de uma percepção gratificante do ensino. Para alavancar a atratividade docente faz-se necessário recorrer à utilização midiática, com o objetivo de recuperar a imagem da profissão (OCDE, 2018).

O relatório “Políticas eficazes para professores: *insights* do PISA” (OCDE, 2018), apresentado no Quadro 4, sinaliza que a baixa atratividade da profissão de professor é consequência tanto das questões salariais como das que permeiam as condições de trabalho. O Parecer CNE/CP nº 22/2019 afirma que “a maioria dos jovens não deseja se tornar professor” (BRASIL, 2019b, p. 8). Essa questão da baixa atratividade da carreira docente, sinalizada pela OCDE, alinha-se às premissas do sentido de qualidade da educação, discutido anteriormente, tendo como centralidade a responsabilização docente e a competição. Oliveira (2020) argumenta que as produções dos organismos multilaterais “possuem intencionalidades que vão além da busca da equidade e da redução da desigualdade. Eles se transformam em instrumentos de ordenamento, de classificação, de competição que são essencialmente econômicos” (OLIVEIRA, 2020, p. 96).

A OCDE não é a única organização do campo econômico, e não se pode deixar de evidenciar que o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) também o integra. O BID foi criado em 1959, no contexto da Guerra Fria⁴⁹, como fica claro em seu site⁵⁰, onde se diz que o banco trabalha “para melhorar a qualidade de vida na América Latina e no Caribe. Ajudamos a melhorar a saúde, a educação e a infraestrutura através do apoio financeiro e técnico aos países”. Abrantes (2019) analisou as orientações do BID entre 1988 a 2018, e primeiramente constatou que esse e outros organismos multilaterais conferem à educação a responsabilização pelos fracassos econômicos dos países mutuários; concomitantemente,

⁴⁹ A Guerra Fria teve início após a Segunda Guerra Mundial. De acordo com Fiori (2007), pode-se dizer que foi uma competição global política e econômica entre a União Soviética e os Estados Unidos. Nesse contexto, fica claro que nesse período de guerra os Estados Unidos utilizavam uma estratégia político-ideológica na luta anticomunista. O final desse processo, no início de 1990, culminou com a vitória norte-americana, e tal fato demandou uma nova ordem mundial. Isso porque conferiu aos Estados Unidos um poder global, econômico e militar.

⁵⁰ Site do BID. Disponível em: <<https://www.iadb.org/chesnaispt/sobre-o-bid/visao-geral>>. Acesso: 24 mar. 2022.

constatou que tanto o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) quanto a reforma do Ensino Médio não se coadunam com a concepção de formação humana, mas observa uma relação com a perspectiva do setor produtivo. Trata-se, portanto, de atender a lógica da empregabilidade.

Na 3ª Versão do Parecer (BRASIL, 2019) e no Parecer (BRASIL, 2019b) foram utilizados o livro intitulado *Profissão professor na América Latina: Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?* (ELACQUA et al., 2018). A publicação sobre a deterioração do prestígio da profissão docente na América Latina e no Caribe aponta que os países dessa região estão com defasagem de aprendizagem em consequência da baixa qualidade da educação. O estudo indica que essa questão é consequência do declínio da eficácia dos professores. “Há um sólido consenso entre os especialistas de que o fator mais relevante para a aprendizagem escolar é a qualidade dos professores. Os professores mais eficazes são aqueles capazes de motivar a aprendizagem em seus alunos” (ELACQUA et al., 2018, p. 5). Os conceitos da eficácia e da eficiência do trabalho docente perpassam a concepção gerencialista da educação. Hypolito e Jorge (2020, p. 16) afirmam que “a eficiência e a eficácia do corpo docente estão sempre vinculadas à melhoria dos resultados dos exames e dos testes dos alunos”. Ou seja, trata-se de um alinhamento entre as políticas avaliativas e as políticas curriculares.

Outro alinhamento empreendido envolve as políticas curriculares docentes e as políticas curriculares discentes. De acordo com Elacqua et al. (2018), para melhorar a formação inicial de professores, faz-se necessária a criação de um modelo de formação inicial docente (FID) por meio de uma instituição nacional, pois “haver apenas uma instituição facilita o controle por parte do governo sobre os currículos dos programas e seu alinhamento com o currículo escolar” (ELACQUA et al., 2018, p. 162).

Nessa compreensão, as políticas curriculares contribuem para facilitar a regulação, ou seja, o instrumento de controle se faz via o alinhamento entre os currículos das instituições formadoras e os da educação básica.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) é uma agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU)⁵¹. Desde sua criação,

⁵¹ De acordo com o site oficial, a ONU é uma organização internacional criada em 1945. Começou com 51 Estados-membros, e atualmente são 193. Apresenta como finalidade discutir problemas comuns e encontrar

em 1947⁵², tem pensado e influenciado a educação, a ciência e a cultura, e mais recentemente incorporou a temática comunicação e informação. Desde sua constituição, “realiza Conferências Gerais, muitas delas sobre temáticas específicas, que se convergem em recomendações mundializadas, principalmente nos países em desenvolvimento [...] que por sua vez resultam em declarações mundiais” (OLIVEIRA, 2017, p. 62).

O livro da Unesco *Professores do Brasil: novos cenários de formação* (GATTI et al., 2019) tem por finalidade discutir a formação de professores, analisando as ações políticas e os dados educacionais que despontaram durante a década atual. Cabe apontar que a preconização da aprendizagem ao longo da vida é recorrente nessa obra, assim como a centralidade conferida à prática para atender as necessidades da educação escolar, visto que o professor é “concebido como um produtor de saberes em constante processo de evolução e aperfeiçoamento de sua prática” (GATTI et al., 2019, p. 184). Nesse sentido, os autores indicam aspectos importantes, direcionados às políticas de formação de professores, que devem ser problematizados:

1. A necessidade de superar nossa condição histórica de não atribuir a devida importância à formação de professores para a educação básica [...] 2. Ter claro o perfil desejável desse profissional, considerando que será um agente atuante na construção de aprendizagens relevantes à vida humana e social. [...] Mudar as dinâmicas formativas atuais é imperioso, o que demanda ação mais incisiva do MEC e do CNE, dado que a grande maioria dos cursos de formação inicial de professores, nas graduações no ensino superior, está na alçada do governo federal. [...] 5. Buscar avanços na construção da perspectiva que a docência é um trabalho com base tanto em conhecimentos e competências específicas (GATTI et al., 2019, p. 313).

As autoras deixam claro que o foco da formação de professores são a educação básica, as aprendizagens necessárias à vida e as competências. Esse é o motivo pelo qual é importante frisar neste ponto que preconizam um projeto formativo para a educação global. É imperativo que ocorram de mudanças nas dinâmicas formativas, referindo-se aos textos políticos produzidos anteriormente, e que não contemplam tais premissas.

Silva, Lima e Silva (2019) argumentam que os organismos multilaterais são atores sociais que fazem parte de uma nova forma de governança em rede que, juntamente com

soluções compartilhadas que beneficiem toda a humanidade. Disponível em: <<https://www.un.org/en/about-us>>. Acesso em: 26 mar. 2022.

⁵² No site do Ministério da Educação, informa-se que a “Representação da Unesco no Brasil foi estabelecida em 1964 e seu Escritório, em Brasília, iniciou as atividades em 1972”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20747-unesco>>. Acesso em: 26 mar. 2022.

outros atores, como “parcerias público-privadas, novas filantropias, corporações internacionais, empreendedores sociais, acadêmicos, setor midiático, ONGs, fundações de caridade, fundações sem fins lucrativos, *think tanks*, consultores privados” (SILVA; LIMA; SILVA, 2019, p. 142 e 143), se articulam em prol da solução dos problemas da educação pública. Essa governança “amplia a ação do Estado, com outras relações estabelecidas em redes políticas como a melhor maneira dos atores sociais estabelecerem relações para ganhar força e legitimidade nas responsabilidades sociais e práticas de governo” (SILVA; LIMA; SILVA, 2019, p. 143).

Ball et al. (2013, p. 20) afirmam que essa “forma de governança funciona por meio da interdependência, parceria e colaboração entre inúmeros atores estatais e não estatais, públicos/privados e lucrativos/sem fins lucrativos no desenvolvimento e difusão de políticas públicas e sociais”. Ou seja, as políticas públicas são induzidas por essas redes políticas que se constituem com diversos agentes individuais e coletivos.

Para Ball (2020, p. 29), as redes políticas “são um tipo de ‘social’, envolvendo tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos. Eles constituem comunidades de políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções”. Nessa compreensão, há espaço nessa rede para novas vozes, tanto de agentes individuais como de institucionais/coletivos que empregam o discurso de suas concepções sobre políticas públicas.

Daí a percepção de Ball (2020), para quem as redes políticas, com interconexão global, servem para disseminar ideias. Trata-se de um novo espaço global com mobilidade e conectividade para que seus participantes – “agências multilaterais, governos nacionais, ONGs, *think tanks* e grupos de interesse, consultores, empreendedores sociais e empresas internacionais” (BALL, 2020, p. 35) – se articulem para realizar transferências de políticas em nível mundial.

As redes políticas estão se capilarizando globalmente, ampliando suas relações de poder. A tese da pesquisadora Marina Avelar (2018) utiliza em sua pesquisa a análise etnográfica em rede, e sinaliza que, a partir de 2013, se construiu uma estreita relação entre o governo federal brasileiro e o processo de mobilização para defesa de padrões nacionais de aprendizagem, por meio do Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), cujas

implicações concorrem para uma nova organização da relação entre o público e o privado, o mercado e as redes de governança.

O referido movimento se articulou e se se capilarizou por meio de três seminários principais. Seu “momento de criação” aconteceu em abril de 2013, na Universidade Yale, com a temática “Liderando reformas educacionais: empoderando o Brasil para o século 21”; o segundo evento ocorreu em São Paulo, organizado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e apoiado pela Fundação Lemann; em 2015, foi realizado o terceiro seminário, novamente em Yale, organizado pela Fundação Lemann, intitulado como “Liderando reformas educacionais: oportunidades e desafios à frente” (AVELAR, 2018).

Silva, Lima e Silva (2019, p. 151 e 152) afirmam que o Movimento pela Base Nacional Comum é “um movimento de governança representada por atores empresariais interessados em influenciar as políticas educacionais, no sentido de prever resultados às escolas, com isso, interpelando a gestão, o currículo e trabalho docente”. A objetivação desse movimento pode ser exemplificada com “a elaboração e formulação do currículo nacional, a BNCC” (SILVA; LIMA; SILVA, 2019, p. 146). Nessa compreensão, trata-se de um movimento com fortes relações de forças, que conseguiu articular mudanças no campo das políticas educacionais e no campo da formação de professores.

Avelar (2018) fez um mapeamento da rede desse movimento pela base por meio da análise de suas interconexões. A pesquisadora identificou que o núcleo dessa rede é constituído por sete instituições: Todos pela Educação (TPE), CNE, MEC, Câmara dos Deputados, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Fundação Lemann e Instituto Ayrton Senna. Os agentes com mais conexões são: TPE (20 conexões), CNE (7 conexões) e MEC (5 conexões).

Martins (2013) afirma que o TPE sinaliza uma reconfiguração da esfera pública e estrutura-se, por meio de um poder de comunicação, com um aparato técnico que legitima tanto suas afirmações como suas propostas. Concomitantemente, se constitui como um pacto entre a iniciativa privada, o terceiro setor e os governos, articulado com o Estado em alto grau, e assim representa e legitima a lógica empresarial, constituindo-se como um agente da modernização, sob o prisma dos viés econômico e político.

O Conselho Nacional de Educação foi criado em 1995, em substituição ao Conselho Federal de Educação (CFE), e se constitui de duas câmaras: a de Educação Básica e a de

Educação Superior. Silva (2019), em sua tese, analisa a relação entre o CNE e a democracia. Suas considerações indicam que os mecanismos participativos democráticos são incipientes, pois na prática a sociedade não participa das decisões. O pesquisador ressalta o caráter pouco transparente da instituição, evidenciando que somente a partir de 2002, em razão de reivindicações, é que as reuniões passaram a ser públicas. Porém, ressalta que as reuniões fechadas continuam acontecendo antes das públicas, e que as entidades dos profissionais com interesses nos cursos de graduações são excluídas do processo de construção das diretrizes curriculares dos cursos.

Diante do exposto, é possível apreender algumas aproximações entre as orientações mundializadas e a Resolução CNE/CP nº 2/2019/ BNC-Formação. No próximo tópico, procuramos evidenciar alguns elementos das diretrizes curriculares para a formação de professores, especialmente da atualmente vigente.

1.4 As Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

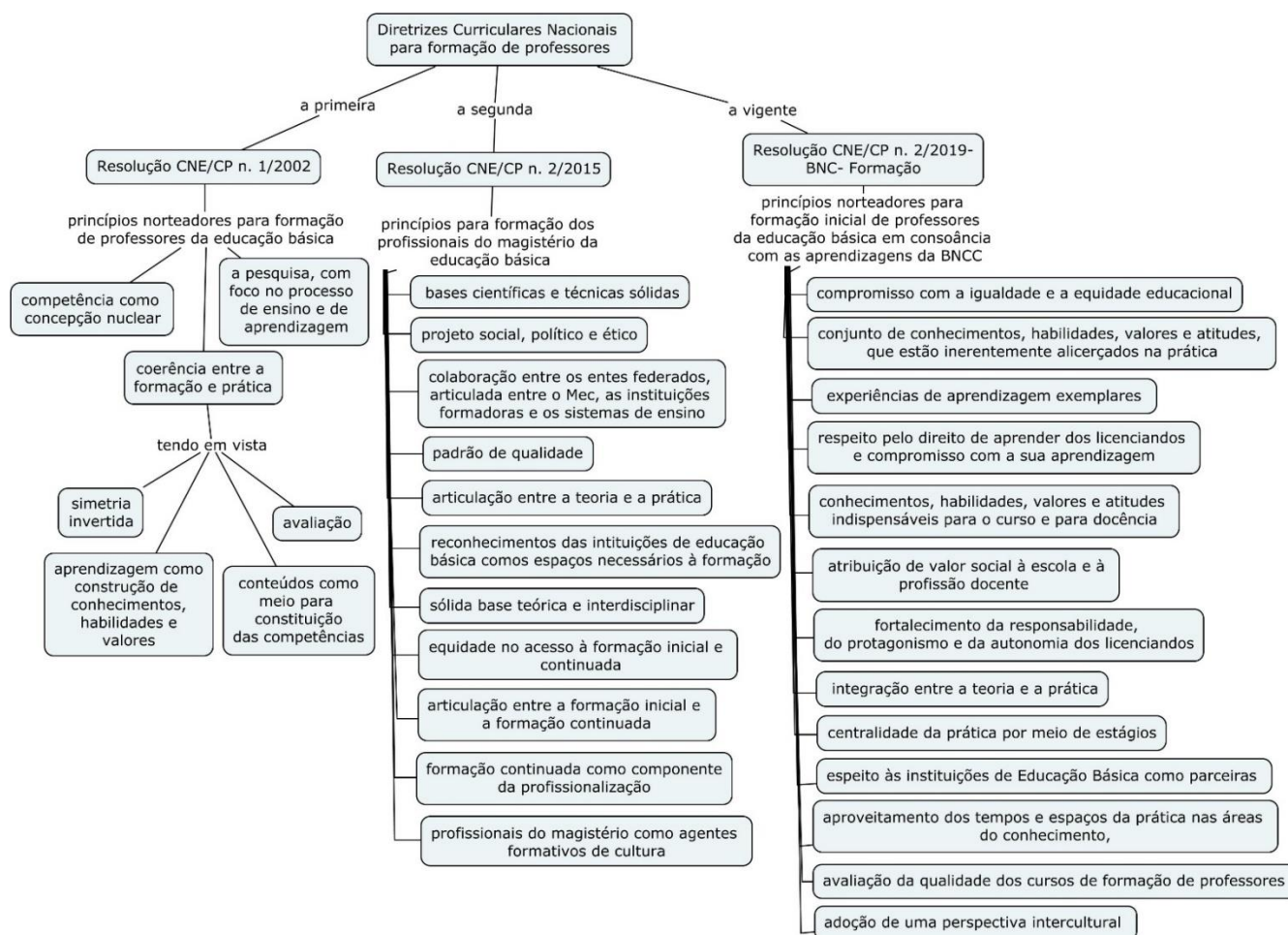
O campo da formação de professores, no Brasil, se constitui por meio de embates em prol de concepções que interrelacionam sociedade, homem e formação (DOURADO; TUTTMAN, 2019). Os docentes da educação básica se constituem na heterogeneidade. A categoria docente desse nível é formada extensivamente por mulheres que exercem seu trabalho de modo heterogêneo, ou seja, nas etapas da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, e em estabelecimentos públicos, privados, confessionais, formais e não formais (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005). Essa heterogeneidade da categoria relaciona-se inclusive à diversidade das modalidades de ensino: educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e tecnológica, educação do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola, educação a distância e educação bilíngue de surdos (BRASIL, 1996).

O marco legislativo para a formação docente foi a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), exigindo a formação em nível superior para o exercício da docência, em seu art. 62

(BRASIL, 1996). Desde a LDB (BRASIL, 1996), foram empreendidas novas regulamentações para os cursos de formação de professores. Nesta seção atentamos às políticas denominadas DCNs para a formação inicial dos professores da educação básica.

Nestes quase vinte anos, foram homologadas três Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores: a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002); a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015); e a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019c). Pode-se dizer que os princípios que embasam tais legislações permitem perceber seus alinhamentos e suas concepções. A Figura 2 contempla os princípios das três DCNs brasileiras para a formação inicial de professores da educação básica.

Figura 2 - As DCNs e seus princípios para os cursos de formação inicial de professores



Fonte: Elaboração própria, por meio do *Cmap Tools*, com aporte de Brasil (2002; 2015; 2019c).

As primeiras DCNs foram homologadas em 2002, no último ano do segundo mandato de FHC (1995-2002). O MEC, sob a gestão do ministro Paulo Renato Souza, homologou a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002), instituindo as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, em cursos de licenciatura e de graduação plena. O processo de elaboração da legislação supracitada foi iniciado em 1997. Mesmo com resistência das entidades, a intenção era alinhar o campo da formação de professores às necessidades do mercado global, que tinha como centralidade o modo de regulação da formação docente via competências e avaliação (FREITAS, 2002).

A Figura 2 evidencia que essa legislação tinha como concepção nuclear as competências. Essa centralidade da formação docente preconizava aos cursos de formação “I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação” (BRASIL, 2002).

A substituição da palavra “competência” por conhecimento não foi um elemento neutro, mas uma estratégia: adotá-la na/ para a escola seria necessário para que os futuros trabalhadores aprendam competências indispensáveis como ler, escrever, contar e refletir, tendo instrumentos para aprender a aprender e imprimindo, nesse sentido, as premissas de empresas (LAVAL, 2004).

A análise empreendida por Barbosa (2022), em sua dissertação, sinaliza que essa resolução trata de uma formação docente alicerçada nas competências, cuja justificativa era a melhoria da prática dos professores, ou seja, uma formação “a partir de ações, por meio de competências direcionadas ao exercício da docência” (BARBOSA, 2022, p. 65). A autora afirma que essa resolução foi “um dos primeiros passos que desencadeou uma formação docente com vistas a efetivar as novas perspectivas de uma educação neoliberal” (BARBOSA, 2022, p. 63). Atento à perspectiva das competências nessa resolução, Portelinha (2021, p. 217-218) afirma que a “centralidade da formação pautava-se nas competências e habilidades, na pesquisa voltada ao ensino, na resolução de problemas e na ênfase em uma prática técnico-instrumental”.

Em face da aprovação da Resolução CNE/CP nº 1/2002, algumas entidades do campo acadêmico, como a ANFOPE, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), o Fórum Nacional de Diretores e Diretoras de Faculdades, Centros, Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUNDIR) e Centro de Estudo Educação e Sociedade (CEDES) se posicionaram contrários a essa normativa. Não concordavam com suas premissas, alicerçadas nas competências, e defendiam uma carga horária de 3.200 (três mil e duzentas) horas distribuídas em 4 (quatro) anos; a concessão de autonomia às IES para distribuírem as 800 (oitocentas) horas de prática e estágio curricular; e também a aprovação de Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (ANFOPE, 2002). Esses agentes coletivos do campo educacional vêm construindo historicamente e defendendo uma concepção de formação

pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação (DOURADO, 2015, p. 301).

Como explicitado anteriormente, essas entidades se constituíram como agentes coletivos que vêm promovendo resistência, problematizando as intencionalidades das políticas e colaborando nas discussões sobre o sentido e significado da formação.

Quatro anos depois, foi homologada a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNP). Essa legislação proporcionou avanços significativos devido, de acordo com Portelinha (2021, p. 216) “[à] inserção da concepção de docência como a base na formação do professor, [à] articulação entre a docência, a gestão e a pesquisa e [à] tradição histórica do curso em formar o pedagogo, entendido como o articulador da organização do trabalho pedagógico”.

Vieira (2007) sinaliza que o processo de aprovação da Resolução CNE/CP nº 1/2006 foi permeado por disputas em torno do entendimento dos conceitos de Pedagogia, formação e profissional. Esse âmbito de disputas foi ocupado por três grupos, um composto pelas entidades associadas à ANFOPE, como o FORUNDIR, CEDES e ANPED; o segundo pelo Manifesto de Educadores Brasileiros sobre DCNs para os cursos de Pedagogia; e o terceiro

pelo Conselho Nacional de Educação. A autora ressalta que a ANFOPE conseguiu incluir alguns de seus princípios, inclusive o de garantir à formação do pedagogo a centralidade na docência. O estudo constatou uma nova concepção de pedagogo, que apresenta uma “docência alargada⁵³” para a formação de professores, gestores e pesquisadores. Desse modo, ela dialeticamente contribui com o *lócus* formativo da sociedade capitalista, que preconiza um profissional adaptável, polivalente e flexível.

Catorze anos após a aprovação da Resolução CNE/CP nº 1/2002, passados os governos de FHC e de Lula, no segundo ano do governo de Dilma Rousseff foi homologada a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Esse documento definiu as diretrizes para a formação inicial em nível superior para cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura e formação continuada, contemplando tendências divergentes das indicadas nas DCNs de 2002. Scheibe e Bazzo (2019) afirmam que o conteúdo contemplado nessa legislação, além ter sido amplamente discutido, foi “entendido pelos educadores mais envolvidos com as questões relativas às políticas nacionais de formação de professores como sendo uma importante e bem elaborada síntese das lutas históricas da área em torno ao tema” (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 671).

A resolução determina aos cursos de formação inicial uma organização por núcleos:

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos: I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, [...] II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino [...] atendendo às demandas sociais [...] III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (BRASIL, 2015, p. 9-10).

Como explicitado acima, os núcleos compõem os eixos de conhecimento, que podem ser trabalhados de modo interdisciplinar, e viabilizam a construção de projetos pedagógicos institucionais pautados tanto em uma sólida formação teórica como em atividades que enriquecem o currículo.

Pode-se perceber que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 não centraliza o conhecimento docente no conceito de competências, ao contrário, preconiza uma formação docente com

⁵³ Essa concepção de docência alargada é proposta por Vieira (2007).

sólida base teórica, inserida nas dimensões sociais; valores éticos, estéticos e políticos; conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, ou seja, “não é algo engessado, rígido e imutável, mas sim que ele deveria ser construído tanto a partir de ideias e pensamentos já estabelecidos como também de perspectivas inovadoras com base nas necessidades da sociedade” (BARBOSA, 2022, p. 72).

Ferreira (2022) sinaliza que a Resolução supracitada pode ter alcançado um sentido mais abrangente, compondo diversos princípios, como pedagógicos, didáticos, sociológicos e filosóficos. Trata-se de uma tendência democrática, que alcança concomitantemente os projetos formativos, a docência e a valorização docente. Tais diretrizes preconizam uma concepção de valorização docente, para além de demandas salariais ou condições de trabalho. Nesse sentido, elas instituem uma tendência “sobre ser, fazer, formar, questionar, construir e desvelar o mundo docente, logo, aprender sobre” (FERREIRA, 2022, p. 119).

Ficou estabelecido que os cursos de formação de professores teriam o prazo de dois anos para se adequarem à Resolução CNE/CP nº 2/2015. Mas no dia 1º de julho de 2017, um mês antes de findar esse prazo, desencadeou-se um processo que culminou em sua revogação. Diniz-Pereira (2021) explica que,

no dia 9 de maio de 2017, o Ministério da Educação (MEC) solicitou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a alteração do prazo [...] O Conselho Pleno do CNE decidiu, então, pela ampliação do prazo de dois para três anos [...] No dia 4 de junho de 2018, dentro do novo contexto político conservador após o golpe de 2016, o MEC solicitou, mais uma vez, a prorrogação do prazo [...] desta vez, alegou que as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio ainda estariam em andamento naquele Colegiado. Para tal, o ofício enviado pelo MEC ao CNE citou o §8º do Art. 7º da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que, na visão do Ministério, vincula os currículos dos cursos de formação de professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...] Por fim, o CNE decidiu ratificar o prazo de 1º de julho de 2018 [...] Tem-se, por meio desse ofício que foi enviado ao CNE solicitando novamente a ampliação do prazo [...] a explicitação da intenção da nova composição do MEC em atrelar a reforma dos cursos de formação de professores à implantação da BNCC (DINIZ-PEREIRA, 2021, p. 61-62).

A partir do golpe de 2016 evidencia-se um novo direcionamento às políticas educacionais, inicialmente com o projeto formativo discente e a homologação da BNCC para educação infantil e ensino fundamental, em 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017b), e posteriormente com BNCC para o ensino médio (BRASIL, 2018c). Pode-se inferir que as ações governamentais promovidas pelo governo de Michael Temer foram alicerçadas em

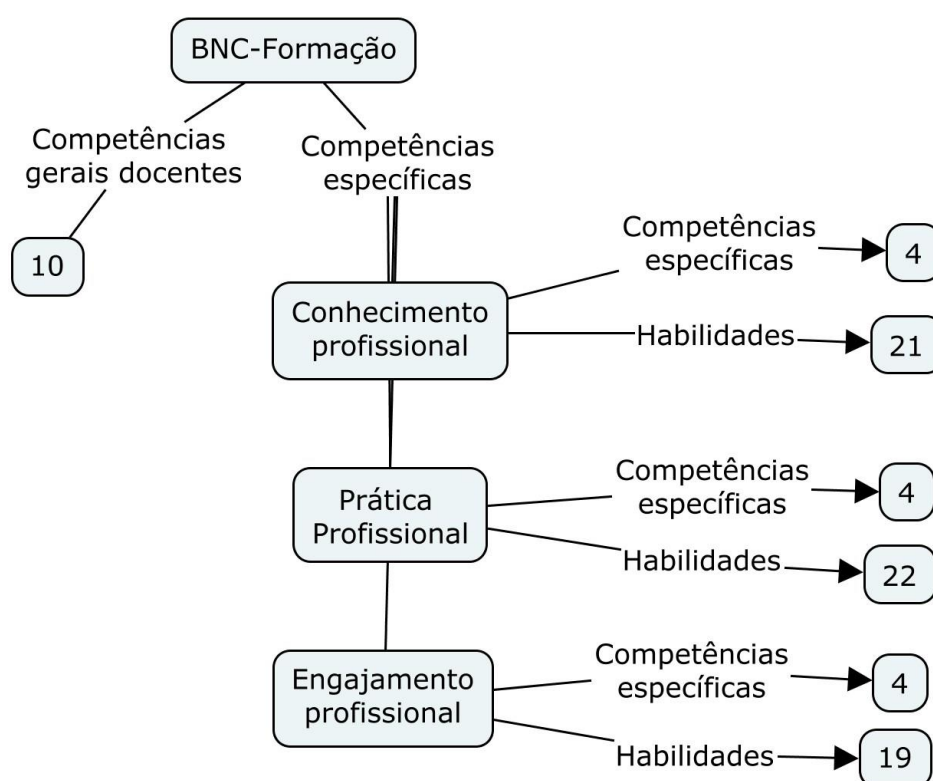
premissas neoliberais. Trata-se da intensificação de um projeto de sociedade cuja compreensão da educação a desconsidera como um direito público e subjetivo.

Dentre as ações governamentais, destacamos a aprovação da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016e) antes de o governo Temer completar dois meses. A referida Medida Provisória foi convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), que estabeleceu concomitantemente a reforma do ensino médio e alterações significativas na educação brasileira, para além da última etapa da educação básica. A docência, por exemplo, recebeu proposições complexas com essa legislação: a) o reconhecimento de profissionais de notório saber; b) a desvinculação da universidade e dos institutos superiores como *locus* privilegiado da formação docente; e c) o estabelecimento da referência à BNCC para os currículos dos cursos de formação de professores (BRASIL, 2017). Pode-se perceber que essas legislações são alguns sinais do fio condutor que antecederam a homologação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a BNC-Formação.

Em 2019, sob o governo de Jair Bolsonaro, a Resolução CNE/CP nº 2/ 2019 estabeleceu novas diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica e instituiu a Base Nacional Comum, revogando a anterior Resolução CNE/CP nº 2/2015. A Resolução CNE/CP nº 2/ 2019/BNC-Formação é constituída por nove capítulos: objeto; dos fundamentos e da política da formação docente; da organização curricular dos cursos superiores para a formação docente, dos cursos de licenciatura; da formação em segunda licenciatura; da formação pedagógica para graduados; da formação para atividades pedagógicas e de gestão; do processo avaliativo interno e externo; e das disposições transitórias e finais. Conta ainda com um anexo intitulado “BNC-Formação”.

Pode-se inferir que a Resolução CNE/CP nº 2/ 2019/BNC-Formação alinha as competências dos discentes, presentes na BNCC (BRASIL, 2017b; 2018c) para educação básica, com as competências profissionais dos professores. Essas competências são apresentadas no anexo da BNC-Formação. A Figura 3 mostra como essas competências são contempladas:

Figura 3 - Organograma da BNC-Formação



Fonte: Elaboração própria, por meio do *Cmap Tools*, com aporte de Brasil (2019c).

Como mostra a Figura 3, a BNC-Formação preconiza o viés das competências, distribuindo-as entre gerais e específicas. As competências gerais totalizam o total de dez e foram elaboradas a partir das competências da BNCC. O artigo 3º evidencia essa questão: “Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes” (BRASIL, 2019c, p. 2). Medeiros (2022) afirma que os discursos dessas competências gerais orientam o trabalho dos professores mediante o consumo de tecnologias, a autonomia docente e a responsabilização pela própria formação. Essa pesquisadora compreende as competências como estratégias que abarcam “um conjunto de procedimentos, de mecanismos, de táticas, de saberes, de técnicas e de instrumentos destinados a dirigir a conduta dos indivíduos” (MEDEIROS, 2022, p. 166).

A Figura 3 revela que a BNC-Formação também se divide em competências específicas por meio de três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Cada uma delas tem quatro competências que se desdobram em

habilidades. O conhecimento profissional contempla quatro competências e 21 habilidades, sobre as quais Carvalheira (2021) afirma que

as ações referentes aos conhecimentos profissionais para o professor indicam dominar, demonstrar, reconhecer, conhecer. São ações que desconsideram processos autônomos e críticos sobre os conhecimentos que devem fazer parte da prática docente em uma perspectiva progressista. Nas habilidades que se desdobram sobre os conhecimentos que o professor deve “dominar” estão os conteúdos a serem ensinados, processos de aprendizagem dos alunos baseados em evidências científicas das áreas do conhecimento aos quais o professor está habilitado a trabalhar, estratégias de alfabetização, compreensão dos processos de desenvolvimento pleno da pessoa baseado em evidências científicas, conhecimentos sobre as diversas formas avaliativas, articular estratégias que permitam desenvolver as competências necessárias nos alunos [...] Essas orientações afastam-se do saber como qualificação e aproximam-se da formação do professor como um executor de tarefas pré-estabelecidas e sujeitas ao controle em seu local de trabalho (CARVALHEIRA, 2021, p. 97).

A dimensão prática profissional articula-se por meio de quatro competências e 22 habilidades que indicam as ações de planejar, criar, avaliar e conduzir. Essas ações apresentam “total vínculo com as competências previstas na BNCC para os alunos [e] são representativas de um processo de profissionalização com base em conhecimentos científicos direcionados para uma eficácia prática” (CARVALHEIRA, 2021, p. 99).

A dimensão do engajamento profissional do professor propõe comprometer, participar e engajar. São ações que, na política neoliberal, enfatizam a concorrência, por meio da perspectiva de ser empreendedor de si mesmo. Isso “significa conseguir ser o instrumento ótimo de seu próprio sucesso social e profissional” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 350). E compreensão semelhante tem Carvalheira:

é possível constatar que se trata de um compromisso moral e ético do professor consigo mesmo, com os estudantes, com os pares, gestores, comunidade escolar e demais atores do sistema educacional. Sem desconsiderar a importância desse engajamento, a forma como o documento o apresenta parece lançar para o professor a responsabilidade individual pela aprendizagem do aluno (2021, p. 100).

É possível constatar que tanto as competências gerais quanto as competências específicas, divididas em dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento, alinham-se às competências da BNCC (BRASIL, 2017b; 2018c) e indicam a perspectiva de políticas neoliberais que se articulam no sentido de formar professores concorrentes, responsáveis pela aprendizagem dos alunos, eficientes e técnicos.

Nessa compreensão de professor há um alinhamento com a docência. Farias (2020) analisou documentalmente aspectos da produção da docência no contexto da BNCC, referenciando a BNC-Formação. Sua compreensão sinaliza um processo ressignificativo para a formação de professores, em que as reformas neoliberais formulam e implementam políticas tanto com setores privados como com organizações estatais e não estatais, centralizados no gerencialismo. A política de formação docente impôs à BNCC mediante uma pauta que retorna a tônica das competências, das práticas docentes e das avaliações de desempenho. Trata-se de um processo de responsabilização docente, tanto para a eficácia da educação como para sua valorização.

A orientação da Resolução CNE/CP nº 2/ 2019 e da BNC-Formação na perspectiva das competências e práticas é analisada por Dindo (2021, p. 60), para quem o “Brasil tem um novo marco referencial com princípios bem definidos, como o resgate da aplicação de competências e habilidades – que já fizeram parte das diretrizes curriculares para formação docente em 2002 – e o foco na atuação prática dos profissionais do magistério”. Ferreira (2022) sinaliza que essa nova resolução, para além da formação de professores, apregoa um novo marco para o projeto societário, constituído por competências e habilidades como eixos estruturantes. Esse autor expressa que, nessas normativas, a

formação inicial está reduzida a ser um curso profissionalizante para aplicação do currículo da Educação Básica, deixando de ser uma formação mais abrangente no sentido teórico e prático, para orientar e direcionar a formação na prática apenas, como também pela garantia de aligeirar a formação e habilitação para formação inicial (FERREIRA, 2022, p. 128).

A nova diretriz opera nos cursos de formação inicial uma concepção formativa pragmática para os novos profissionais da educação. O sentido formativo atribuído preconiza a formação prática, ao invés de uma sólida formação teórica. A análise empreendida por Barbosa (2022) expressa que os professores, nessa nova resolução, devem ser técnicos competentes para que seus alunos alcancem resultados satisfatórios nas avaliações⁵⁴ realizadas pelo Estado. Ou seja, é uma política que, em vez de seguir uma formação humanística, se consolida em prol de premissas empresariais.

⁵⁴ De acordo com Barbosa (2022, p. 89), são o “Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizado também na educação infantil, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), aplicada nos anos iniciais do ensino fundamental, e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que inicialmente foi elaborado com vistas a avaliar o ensino médio, mas desde 2009 é utilizado para o ingresso na educação superior”.

Durante o processo de aprovação da resolução, e até os dias atuais, entidades acadêmicas do campo educacional lutaram a favor de sua revogação. Em dezembro de 2019, antes da aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, a ANFOPE, o FORUMDIR, a ANPEd e mais 35 entidades se pronunciaram em defesa da Resolução CNE/CP nº 2/2015:

Reafirmamos nossa posição em defesa da Resolução CNE nº 02/2015, pois esta fortalece uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores para formação, carreira e condições de trabalho e representa um consenso educacional sobre uma concepção formativa da docência que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva, defendida pelas entidades acadêmicas do campo da educação. Assim nos manifestamos pela manutenção sem alterações e pela imediata implementação da Resolução 02/2015 (ANFOPE et al., 2019).

As entidades não conseguiram impedir a aprovação da resolução supracitada, e o projeto de formação docente desse documento ganhou centralidade no debate. Em julho de 2022, o CNE publicou uma “Nota Técnica de Esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019”, com o objetivo de explicitar orientações aos cursos de formação docente. A nota também “atualiza e reordena outras DCNs relativas a cursos de licenciatura, especialmente aquelas organizadas ainda fora do âmbito da vinculação do aprendizado às competências” (BRASIL, 2022, p. 1). As proposições estabeleceram um prazo até o final de 2022 para que os cursos de licenciatura implementassem as novas DCNs, sem possibilidade de prorrogação, e para que as IES atualizassem seus Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC). Também sinalizam que as DCNs, particulares de cada curso, devem se adequar para “que não sejam incompatíveis com a Resolução CNE/CP nº 2/2019” (BRASIL, 2022, p. 4). A Nota Técnica evidencia, ainda, que o curso de Pedagogia necessita adequar-se, pois a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, divergem entre si tanto nas concepções do perfil do egresso quanto nas competências, em face da BNCC (BRASIL, 2022).

Dois dias depois da publicação dessa Nota Técnica, a ANFOPE, o FORUMDIR e mais trinta entidades se posicionaram contrariamente, manifestando que “vêm a público debater os limites político-pedagógicos e de regulação, contidos neste documento, que configura mais um ataque à formação de professores e à autonomia universitária” (ANFOPE et al., 2022, p. 1). Trata-se de um regulamento administrativo, que, portanto, não pode se sobrepor às legislações vigentes, como a Constituição Federal de 1988, a LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Decreto nº 8.752/2016; além disso, o documento foi

assinado apenas por uma conselheira, Maria Helena Guimarães de Castro, não refletindo a representatividade do colegiado do CNE (ANFOPE et al., 2022).

A Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE), em 17 de julho de 2022, também divulgou uma carta aberta que, entre outras demandas, solicitava a revogação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, pois suas prerrogativas “estreitam a formação e tornam tecnicista, desvalorizando os/as profissionais da educação da educação e promovendo o avanço privatista sobre a educação” (CONAPE, 2022, p. 4).

O acréscimo de elementos nessa Nota Técnica vincula-se em especial ao curso de Pedagogia, criando a possibilidade de dois diplomas distintos, um voltado para a educação infantil e outro para anos iniciais do ensino fundamental, cada um com carga de 3.200 (três mil e duzentas) horas. Também cria a possibilidade de serem cursados simultaneamente, contanto que se cumpra a carga horária estabelecida no Grupo II e no Grupo III em horários distintos, sob o entendimento de que as aprendizagens pertinentes à BNCC possuem naturezas distintas. Vale destacar que, para a habilitação em gestão, o curso acrescentará 400 (quatrocentas) horas à carga horária (BRASIL, 2022). Na prática, isso significaria um curso com 5.600 (cinco mil e seiscentas) horas para diplomação em educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, e de 6.000 (seis mil) horas para incluir gestão. Pois esses Grupos, definidos no art. 11, direcionam

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019c, p. 6).

Pode-se inferir que os Grupos que compõem a carga horária da Resolução CNE/CP nº 2/2019, reforçam a ideia-força da BNCC no processo formativo, em razão de representarem 50% da carga horária, ou seja, 1.600 (mil e seiscentas) horas, assim como dão centralidade à prática, distribuindo igualmente 800 (oitocentas) horas entre a prática pedagógica e a prática dos componentes curriculares, o que representa 25% das horas. Tais concepções divergem das

DCNP (BRASIL, 2006), que determinam que o curso de Pedagogia deve ter carga horária mínima de 3.200 (três mil e duzentas) horas, distribuídas em:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006, p. 4).

Nessa distribuição de carga horária das DCNP, pode-se perceber que 87,5% das horas são designadas para as atividades formativas, e um quantitativo menor para atividades práticas, divididas entre o estágio supervisionado e as atividades teórico-práticas, representando 12,5% das horas. Em nome da ANFOPE e do FORUMDIR, as entidades sinalizam a antinomia jurídica relacionada à desconsideração da Nota Técnica com as DCNP (BRASIL, 2006), em virtude dos critérios hierárquicos, cronológicos e da especificidade. Ressaltam que, pelo princípio cronológico, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 é posterior às DCNP, porém não implica em sua nulidade. O princípio da especificidade dita que uma normativa que trata de particularidades de um tema específico se sobrepõe a uma normativa geral, e nesse entendimento as DCNP

for[am] aprovada[s] depois de amplo e longo debate sobre a concepção de formação do Pedagogo, ao passo que a Resolução CNE/CP 02/2019 é uma norma geral para todas as licenciaturas. Isso posto, a Nota Técnica não pode revogar a Resolução CNE/CP 01/2006 e/ou descaracterizá-la (ANFOPE et al., 2022, p. 2).

A Nota Técnica de esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP nº 2/2019, de 6 de julho de 2022, apresenta como justificativa a percepção de que os cursos de Pedagogia, como estão organizados até o momento, não conseguem habilitar um profissional capacitado para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; e a convicção de que a matriz perceptiva de formação docente tem bases alicerçadas na prática, com ênfase em um conjunto de objetos de conhecimentos e atitudes, em contrapartida às atividades de ensino. Desse modo, seu foco se concentra no Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) e no estágio supervisionado – em síntese, no professor especialista (BRASIL, 2022).

De acordo com Ferreira (2006), as DCNP/2006 estabelecem a gestão da educação como gérmen de sua formação e apresentam o espírito e o conteúdo do projeto político e pedagógico sustentado pela gestão democrática, à vista de um sentido integral de educação, que não reduz o professor a um especialista. Nesse sentido, “possibilitam a organização, a estrutura e o funcionamento de um curso comprometido com os princípios constitucionais [...] sem a fragmentação de habilitações que dispersam os conteúdos da formação” (FERREIRA, 2006, p. 1354).

A ANFOPE, o FORUMDIR, a ANPED e outras entidades sinalizam em suas proposições a resistência a esse projeto formativo atualmente em curso, e almejam a desconstrução dessa normativa para os cursos de Pedagogia.

A Nota Técnica pretende encerrar o debate, ignorando demandas de várias entidades educacionais e instituições de educação superior que sinalizam para a necessidade de ampliação dos debates envolvendo questões atinentes à revogação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 e/ou sobre a necessidade ainda premente de ampliação do prazo definido pelo Parecer CNE/CP nº 10/2021 para dezembro de 2022. A referida nota ignora, ainda, a autonomia das Universidades, bem como as instâncias, temporalidades e cronogramas diversos para tramitação interna de Projeto Institucional e de reformulação de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) e/ou proposição de novos cursos pelas Instituições de Educação Superior. Esta nota intempestiva e intransigente poderá prejudicar a oferta de cursos para o ano letivo de 2023, visto que desconsidera além do tempo demandado para a tramitação interna, aquele necessário para cadastro de novos cursos no E-MEC. Assim, a prorrogação da Resolução CNE/CP 2/2019 é condição *sine qua non* para continuação do debate e para avançar em projetos formativos das diversas licenciaturas (ANFOPE et al., 2022, p. 2).

Diante do exposto, podem-se perceber disputas políticas em que as entidades, enquanto agentes coletivos, continuam a resistir em prol de uma política de formação docente divergente das premissas da normativa da Resolução CNE/CP nº 2/2019.

Nesse campo de forças, é possível perceber um significativo avanço a favor dos agentes que defendem a revogação da resolução, em face da publicação do Parecer CNE/CP nº 22/ 2022, de agosto de 2022 (BRASIL, 2022c), e da Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022 (BRASIL, 2022b). Ambos tratam da extensão do prazo de adequação dos cursos de licenciatura à Resolução CNE/CP nº 2/2019, ou seja, alteram seu artigo 27 para ampliar de 2 para 4 anos o prazo limite (BRASIL, 2022). A justificativa dessa decisão se embasa nos prejuízos causados pela pandemia de Covid-19, assim como nas manifestações das entidades científicas e educacionais durante os anos de 2020 e 2021 (BRASIL, 2022c).

Segundo Freitas (2022), partir de abril de 2022 a ANFOPE, o FORUMDIR e demais entidades intensificaram uma mobilização nacional na luta pela formação de professores conforme as premissas construídas historicamente pelo movimento dos educadores. As discussões foram empreendidas com as “Universidades fortalecendo a crítica às proposições que desqualificam e desprofissionalizam os professores e comprometem a formação humana das crianças e jovens e a qualidade social da educação e da escola pública” (FREITAS, 2022).

Desse modo, com essa prorrogação do prazo as entidades terão oportunidade de continuarem a propor debates em uma luta de resistência contra a Resolução CNE/CP nº 2/2019.

2 MARCAS DA REFORMA DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E PEDAGÓGICA DA UEG INICIADA EM 2019

Compreende-se que, numa sociedade diferenciada, o efeito de universalização é um dos mecanismos, e sem dúvida dos mais poderosos, por meio dos quais se exerce a dominação simbólica ou, se se preferir, a imposição da legitimidade de uma ordem social (BOURDIEU, 1989, p. 246).

Neste capítulo, apresentamos inicialmente a Universidade Estadual e suas articulações com o campo político, e posteriormente a reforma da estrutura organizacional e pedagógica iniciada em 2019, sobretudo as relações de poder e dominação do grupo gestor na esfera da administração da UEG e da estrutura organizacional da Universidade, durante o governo de Ronaldo Caiado.

2.1 A Universidade Estadual de Goiás e articulações com o campo político

Como no resto do Brasil, o processo de criação da educação superior pelo estado de Goiás foi tardio e desenvolveu-se somente no final do século XX. Baldino (1991), em sua dissertação, realiza uma minuciosa análise da criação e implantação das IES goianas e do processo de expansão da educação superior no estado de Goiás, no período entre 1903 e 1990. O teor analítico sinaliza as estratégias dos representantes políticos presentes nesse processo, o que permite desvelar os interesses nele inseridos, mostrando que a educação superior em Goiás não se desenvolve como um processo desordenado, mas repleto de interesses.

O diagnóstico apresentado pelo autor supracitado estabelece três momentos para caracterizar a educação superior em Goiás. O primeiro, delimitado até dezembro de 1968, é descrito como modesto, em razão de a educação superior então ser composta por uma instituição federal, duas instituições isoladas e três instituições particulares (BALDINO, 1991).

Conforme Baldino (1991), o segundo momento inicia-se em janeiro de 1968 e estende-se até dezembro de 1979. Nesse período, o processo de interiorização foi iniciado e

surgiram novas IES, especialmente privadas. Houve aumento de 100% em seu quantitativo, ou seja, de três passou-se para seis instituições privadas (BALDINO, 1991).

A partir da década de 1970, ocorreram projetos de interiorização voltados para a formação docente, por meio de ações da Universidade Federal de Goiás, com orientações do acordo entre o MEC e a *United States Agency for International Development* (USAID), conhecido como MEC/USAID⁵⁵. Assim, o PREMEN (Programa de Expansão e Melhoria da Educação Nacional) ofereceu uma intensiva formação docente de curta duração, que podia ser realizada nas férias, de forma parcelada, ou de forma intensiva, integralmente (BALDINO, 1991, p. 118).

O terceiro momento de análise inicia-se em janeiro de 1980 e termina em 1990. Essa década imprime à educação superior de Goiás uma explosão de criação/ instalação de IES, advinda tanto do poder público estadual quanto dos poderes públicos municipais; a expansão do processo de interiorização, concentrado na região sul do Estado; e a constituição de uma rede, formada por 27 IES, com predominância de privadas – eram 16 (BALDINO, 1991).

As localidades escolhidas para a instalação de IES não eram aleatórias. Não se escolhiam municípios pobres, do norte do Estado, e se privilegiavam os que se destacavam nas regiões geoeconômicas. Até dezembro de 1990, as IES se instituíram em “municípios mais expressivos do ponto de vista econômico-político-social, o que necessariamente comprova a mediação da educação com a economia, aí entendido como desenvolvimento regional” (BALDINO, 1991, p. 263).

Esse processo de expansão das IES em Goiás apresentou como, bem assegura Baldino (1991), uma lógica ordenada. Essa lógica constituiu-se mediante “a barganha política, o fortalecimento do ideal desenvolvimentista e modernizante regional, a estratégia de formar profissionais para o próprio aparelho burocrático, o fortalecimento das condições para ampliação de penetração da iniciativa privada” (BALDINO, 1991, p. 255).

A expansão do campo da educação superior, intensificada na década de 1990 no Brasil, alcançou as IES estaduais goianas, inclusive a configuração da UEG. Conforme Silva

55 Conforme Cunha (1988), esse acordo, inspirado pelo relatório de um professor americano chamado Rudolph Atcon, instituiu um plano para reforma da Universidade no Brasil e nos demais países da América Latina (AL). Nessa perspectiva, trata-se “de um plano para todo o ensino da AL, sob o esquema americano. Pretende eliminar o ensino público, o gratuito e as influências que os estudantes possam ter [...] pode-se perceber que o plano está religiosamente em prática pelos governos que se seguiram ao golpe”.

(2008), a expansão no estado, nesse período, foi diversificada, no sentido de que o governo estadual empreendeu políticas públicas tanto para o setor público como para o privado. Assim reconfigurou-se o campo da educação superior em Goiás.

A UEG é uma instituição de educação superior de “ensino, pesquisa e extensão, com finalidade científica e tecnológica, de natureza cultural e educacional, com caráter público, gratuito e laico” (GOIÁS, 2020, p. 2). A universidade estabeleceu sede na cidade de Anápolis, estruturou-se e se consolidou com vários câmpus distribuídos no interior goiano. A UEG foi instituída pela Lei Estadual nº 13.456, de 16 de abril de 1999 (GOIÁS, 1999b), no primeiro ano de gestão de Marconi Perillo (1999-2002), que dispunha sobre a organização da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo, entre outras providências. De acordo com os estudos de Noletto (2018), no ano de promulgação dessa lei teve início a reforma administrativa em Goiás, empreendendo um alinhamento às premissas da Nova Gestão Pública implementadas pelo governo FHC.

A Lei n.º 13.456 criou a UEG mediante a transformação da Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) e a incorporação de mais 28 faculdades isoladas existentes em várias localidades de Goiás, transformando essas autarquias estaduais em unidades administrativas da UEG. Dessas 28 antigas autarquias, apenas 13 já estavam funcionando, as demais “foram criadas somente burocraticamente” (CARVALHO, 2017, p. 79). É oportuno destacar que, de acordo com o Parecer do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/ GO) nº 009/2002, de 28/01/2002, integrante do Processo nº 20249225, a Lei n.º 13.456 “não tratou da criação de uma nova universidade, mas da transformação uma universidade em outra, o que, na teoria e na prática resulta tão somente em uma mudança de denominação” (GOIÁS, 2002, p. 132).

É importante ressaltar que a Lei n.º 13.456 também transformou a Fundação Universidade Estadual de Anápolis em Fundação Universidade Estadual de Goiás (FUEG), que foi designada como mantenedora da UEG. A Universidade foi estruturada por colegiados não deliberativos; órgãos da administração superior; unidades universitárias; e órgãos suplementares. A mesma lei apresentou como compromissos da UEG:

I - contribuição para a superação das desigualdades sociais, com vistas ao desenvolvimento justo e equilibrado, integrado ao meio ambiente; II - realização da pesquisa científica voltada para a preservação da vida em suas várias formas e para o desenvolvimento da região do cerrado; III - ampliação de oportunidades educacionais, de acesso e de permanência, a toda a população; IV - democratização da cultura, da pesquisa científica e tecnológica, e socialização dos seus benefícios; V

- valorização dos profissionais da educação de todos os níveis e modalidades de ensino; VI - a paz, a democracia, a defesa dos direitos humanos e dos compromissos ecológicos; VII - orientação e apoio ao ser humano para o exercício pleno da cidadania; VIII - busca da qualidade na ação e na produção (GOIÁS, 1999, p. 2).

A UEG estruturou-se com aparato legal a partir de IES isoladas, porém isso não significou um único projeto de universidade. Noleto (2018) realizou uma minuciosa análise crítica e teórica sobre os processos de constituição do *habitus* acadêmico e da gestão da Universidade Estadual de Goiás. Sua investigação apresenta os agentes individuais, políticos e institucionais que configuram a UEG, o que permite desvelar algumas das relações inseridas, relatando, entre outras particularidades, que o *habitus* gestor do governo goiano, constituído pelas estratégias políticas interessadas, estão em concordância com os propósitos acadêmicos e de gestão da Universidade. Concordamos com a análise de que os câmpus/ unidades universitárias da UEG “mantiveram naquele momento ou mantêm uma cultura própria, um *ethos*, lapidado pela sua história e processos de institucionalização, *habitus* gestores e institucionais próprios, modos de fazer, agir e decidir, balizados em suas trajetórias e percursos institucionais” (NOLETO, 2018, p. 139).

A oferta de cursos de Licenciatura Plena Parcelada (LPP) como política do governo estadual, a partir de parcerias dos municípios com a UEG, significou uma aceleração expressiva na expansão do número de matrículas da Universidade. Em 2006, segundo Oliveira e Ferreira (2008, p. 200) “a UEG contava com 33.988 alunos matriculados, sendo que 51,93% estudavam em cursos de graduação gratuitos e 48,07% em cursos pagos (licenciatura plena parcelada, sequenciais e pós-graduação *lato sensu*)”.

Os cursos de LPP fizeram parte do programa de formação denominado “Universidade para os Trabalhadores da Educação”, criado em virtude “da constatação do grande número de professores leigos atuantes no sistema público em todo o estado, compreendido como principal impedimento da melhoria da qualidade do ensino” (LIMONTA, 2009, p. 62). Procurava-se atender ao artigo 87 da LDB (BRASIL, 1996), que instituiu a Década da Educação (2007-2016) em seu parágrafo 4º, que determinava que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996). Souza (2009) explica que, para atender esses profissionais em serviço, adequou-se o calendário, e assim o curso

foi organizado em três anos, com aulas aos finais de semana, distribuídas de acordo com calendário aprovado pela Direção Geral, cumprindo uma carga horária de 5 horas/aulas por turno, totalizando em cada final de semana 15 horas/aulas. E nos meses de janeiro e julho em período de 3 (três) semanas de segunda-feira a sábado, com 10 horas aulas por dia (SOUZA, 2009, p. 24).

Os cursos de LPP tinham fragilidades, pois estavam “sem instalações físicas adequadas e com corpo docente com pouca qualificação” (SILVA, 2008, p. 136). Além dessas questões estruturais, cabe ressaltar que esses cursos realizam cobrança de mensalidade, ou seja, os “professores/ alunos pagaram para estudar durante os três anos de curso. Apenas um município conveniado da Unidade Universitária de Inhumas financiou toda a formação de seus professores (mensalidades, alimentação e transporte)” (SOUZA, 2009, p. 31).

Concomitantemente ao funcionamento dos cursos, realizava-se a solicitação de credenciamento da Universidade. O processo supracitado anteriormente, de nº 20249225, realizou essa solicitação. O primeiro credenciamento da UEG foi expedido pela Resolução do CEE nº 001/2002, de 28 de janeiro de 2002, com efeito retroativo a 16 de abril de 1999 (GOIÁS, 2002b), sob a justificativa que a UEG herdara o credenciamento dos 11 cursos da UNIANA e o credenciamento dos 41 cursos das 28 antigas autarquias. A Universidade teria a data-limite de 31/03/2003 para solicitar o seu credenciamento, depois de cumprir mais exigências entre as catorze propostas (GOIÁS, 2002). O CEE observou diversas fragilidades no processo de credenciamento da UEG, em diversas demandas, entre elas a qualificação docente, a organização administrativa e pedagógica e o perfil institucional.

Campos (2019) realizou um estudo sobre os desdobramentos da dupla avaliação, tanto pelo CEE/GO como pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), na administração da UEG, revelando que o SINAES se constitui como uma referência salutar para o desenvolvimento das ações de avaliação e regulação pelo CEE/GO; a ênfase na utilização dos resultados dos processos avaliativos, como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE); o Conceito Preliminar de Curso (CPC); e o Índice Geral de Cursos (IGP) estariam mudando o *habitus* da avaliação e da gestão da UEG. Em relação ao credenciamento da Universidade, o autor supracitado sinaliza que “o credenciamento, bem como a autorização e reconhecimento dos cursos, aconteceram com alguma condescendência do CEE/GO, a partir de suas relações com o campo político e da utilização do capital simbólico dos agentes deste campo” (CAMPOS, 2019, p. 261).

Carvalho (2017) ressalta que a autonomia universitária foi uma das fragilidades observadas na UEG pelo CEE. A autora evidencia que a UEG não possuía autonomia para resolver os diversos itens exigidos para o recredenciamento da instituição, como “por exemplo a realização de concurso público, a definição do plano de cargos e salários e o repasse de verbas para novos investimentos” (CARVALHO, 2017, p. 93). Fávero explica que a autonomia universitária se relaciona ao poder e à gestão na universidade, no sentido em que a autonomia “não é um fim em si mesma, e sim, condição necessária para a concretização dos fins da universidade” (FÁVERO, 2004, p. 202). Segundo Chauí (2003), a autonomia universitária se define

pelo direito e pelo poder de definir suas normas de formação, docência e pesquisa. A autonomia é entendida em três sentidos principais: a) como autonomia institucional ou de políticas acadêmicas (autonomia em relação aos governos); b) como autonomia intelectual (autonomia em relação a credos religiosos, partidos políticos, ideologia estatal, imposições empresariais e financeiras); c) como autonomia da gestão financeira que lhe permita destinar os recursos segundo as necessidades regionais e locais da docência e da pesquisa (CHAUÍ, 2003, p. 12).

A autora reconhece que a autonomia universitária requer que a instituição social tenha poder para tomadas de decisão no seu conjunto de diretrizes para formação, docência e pesquisa. A autonomia universitária foi garantida pela Constituição de 1988, no seu art. 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, p. 115). O Estatuto da UEG se coaduna com essa legislação e define:

Art. 2º A UEG é uma autarquia com autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, nos termos do art. 207 da Constituição da República Federativa do Brasil e do art. 161 da Constituição do Estado de Goiás, regendo-se por este Estatuto, pelo Regimento Geral e demais normas complementares (GOIÁS, 2020, p. 2).

Outra legislação que contempla a autonomia da UEG é a Lei nº 18.971, de 23 de julho de 2015, que estabelece no seu primeiro artigo que a Universidade, “nos termos dos arts. 207 da Constituição Federal e 161 da Constituição Estadual, gozará de autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial e observará o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (GOIÁS, 2015, p. 1). Mesmo tendo o

aparato legal, não significa que a UEG disponha de plena autonomia. O estudo de Noletto (2018) revelou que esse aparato

é produzido em consonância com as delimitações que o estado estabelece, ou seja, na realidade da Universidade, o princípio da autonomia universitária é condizente com os princípios da política estadual. Todo esse contexto é resultado de lutas internas, estratégias e tensionamentos, em especial entre professores, servidores técnico-administrativos e os gestores dos câmpus, gestores da Administração Central e governo do estado de Goiás (NOLETO, 2018, p. 288).

Nessa compreensão, a autonomia universitária da UEG se fragiliza em relação ao princípio da “autonomia institucional” (CHAUÍ, 2003), em virtude do alinhamento com os princípios da política estadual. Chauí (2003) argumenta que, sob as premissas neoliberais, o modo de produção capitalista descaracteriza o espaço público, ou seja, desconsidera a educação como direito, tratando a educação superior como mercadoria. Segundo a autora, a condição de instituição social da universidade é substituída pela condição organizacional. A universidade como instituição social é “uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais” (CHAUÍ, 2003, p. 5). A universidade como organização é diferente de uma instituição social por

definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função (CHAUÍ, 2003, p. 6).

Diante disso, ressaltamos que a universidade requer a condição de instituição social, constituída pela compreensão da prática social, política e econômica, de modo a possibilitar um espaço formativo propício para questionamentos e discussões.

A UEG, como dito anteriormente, teve a FUEG como mantedora até a reforma empreendida pelo governo estadual, no mandato de Alcides Rodrigues Filho (2007-2010), em 2008. A Lei nº 16.272, de 30 de maio de 2008 (GOIÁS, 2008), estabeleceu uma nova estrutura organizacional na administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo. A mesma lei instituiu a UEG como uma entidade da administração autárquica do Poder Executivo, intitulada Universidade Estadual de Goiás, subordinada à Secretaria de

Ciência e Tecnologia (SECTEC), com a competência da “formulação da política estadual relacionada com o fomento à pesquisa e à avaliação e controle do ensino superior mantido pelo Estado” (GOIÁS, 2008, p. 3). Como assegura Noletto (2018, p. 142), a UEG como entidade autárquica “tem uma maior dependência [do] estado”.

Em 2016, Marconi Perillo (2015-2018), governando pela quarta vez o estado goiano, instituiu uma nova reforma da universidade através da Lei nº 18.687 (GOIÁS, 2014). A partir dessa legislação, foi criada a Lei nº 18.746, de 29 de dezembro de 2014, subordinando a UEG à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Científico e Tecnológico e de Agricultura, Pecuária e Irrigação (SED), com competência para “promoção da educação profissional e tecnológica, nas modalidades de ensino, pesquisa e extensão, e, ainda, formulação da política estadual relacionada com fomento, pesquisa, avaliação e controle do ensino superior mantido pelo Estado” (GOIÁS, 2014b, p. 7).

Em 2019, Ronaldo Ramos Caiado (2019-2022) definiu a atual estrutura administrativa do Poder Executivo por meio da Lei nº 20.491, de 25 de junho de 2019 (GOIÁS, 2019b). A UEG ficou subordinada à Secretaria de Desenvolvimento e Inovação (SEDI), especificamente à Gerência de Educação Superior, Profissional e Tecnológica, com competência para “VII - formular a política estadual relacionada a fomento, pesquisa, avaliação e controle do ensino superior mantido pelo Estado; VIII - promover a educação profissional e tecnológica nas modalidades de ensino, pesquisa e extensão” (GOIÁS, 2019, p. 2).

Desde sua criação, a UEG tem se organizado e estruturado em consonância com a gestão de cada governador, algumas mais aprofundadas do que outras. Trata-se de agentes individuais, coletivos e institucionais do campo político, com forças para realizar suas articulações dentro do campo acadêmico.

A reforma administrativa do estado, em 2019, desencadeou na UEG uma reforma da estrutura organizacional e pedagógica, por meio das relações de poder e da dominação do grupo gestor na esfera da administração da UEG, que será discutida na próxima seção.

2.2 Reforma da estrutura organizacional e pedagógica da UEG: tensionamentos e jogo de interesses da gestão

As relações de poder e a dominação do grupo gestor na esfera administrativa da UEG, ativadas pelos agentes individuais, coletivos e institucionais do campo político, com condescendência do poder do Estado, proporcionaram complexas mudanças à UEG. O poder simbólico, que é ativado nas práticas dos campos, acontece com a cooperação dos dominados, visto que sua perspectiva se efetua segundo o agrupamento referencial e estrutural do poder dominante (SILVA, 2009).

O campo político, por meio de agentes estabelecidos no governo Ronaldo Ramos Caiado, instituiu uma nova reforma estrutural administrativa aos órgãos estaduais, incluindo a UEG. A eleição desse agente significou o retorno da família Caiado ao governo goiano⁵⁶:

A eleição de um Caiado para governador de Goiás representa a permanência de um grupo familiar, que se tem mantido na política estadual e nacional desde a segunda metade do século 19. Com exceção do consulado de Vargas/ Ludovico (1930-1945) – quando foi relegada no ostracismo – a família Caiado esteve no primeiro plano da política em Goiás desde o patriarca Antônio José Caiado, seguindo-se seu filho Torquato, o neto Totó, bisnetos e agora o trineto, Ronaldo Caiado. Essa presença ininterrupta não é fato isolado em nosso país: os Andrada remontam aos irmãos José Bonifácio e Antônio Carlos, preeminentes no Império. E continuam na política em Minas Gerais – assim como os Melo Franco e os Maciel; os Cavalcanti e os Arraes, em Pernambuco; os Collor de Mello e os Calheiros, em Alagoas; os Cunha Lima e os Pessoa, na Paraíba; os Luz e os Bornhausen em Santa Catarina; os Portela e os Paranaguá, no Piauí etc. Em Goiás temos os Alves de Castro, os Fleury, os Bueno, os Almeida, os Velasco, os Vilela etc. [...] Só para concluir: embora abonadas e economicamente poderosas, essas famílias não estão entre as mais ricas do Brasil, entre as quais se destacam banqueiros e empresários (comunicações e bebidas) (OLIVEIRA; SILVA, 2019, p. 13-14).

A trajetória da família Caiado em Goiás contribui para explicar como seus agentes políticos conseguem ativar processos de dominação, nos diversos campos, por meio da existência de capital simbólico significativo para instituir seus interesses. É importante ressaltar que o poder simbólico desse novo governo expressa-se por um conjunto de referências e estruturas próprias.

Desde o início da campanha eleitoral, o Plano de Governo elaborado por Ronaldo Caiado e seus agentes aliados sinalizou interesses endereçados à educação. A análise empreendida por Dourado e Siqueira (2019) mostra entre seus pressupostos o da educação articulada com as premissas neoliberais. Trata-se de uma proposta que contempla a

⁵⁶ De acordo com Canezin e Loureiro (1994, p. 55), “o ano de 1917 marcou a ascensão da oligarquia Caiado [...] Visando ao domínio hegemônico, os Caiados firmaram o pacto oligárquico na sua plenitude, articulando e respeitando a direção dos coronéis, nos municípios”.

meritocracia; a tendência neotecnista, sob a centralidade do tripé educação, ciência e tecnologia; os pressupostos dos organismos multilaterais; e a ênfase nas parcerias público-privadas, mesmo criticando os 16 anos da gestão do PSDB, acentuando, nesse sentido, o teor mercadológico educacional. Essas premissas se coadunam com os movimentos do Estado brasileiro e com as políticas neoliberais implantadas desde longa data no país.

Com seis meses de governo, Ronaldo Caiado e seus aliados do campo político instituíram uma nova organização estrutural no Poder Executivo, como dito anteriormente. A Lei nº 20.491 (GOIÁS, 2019b) proporcionou à UEG, após quase sete meses, mais duas importantes leis, aprovadas no mesmo dia, a Lei nº 20.748, de 17 de janeiro de 2020 (GOIÁS, 2020b), que trata da reforma da estrutura organizacional e pedagógica da UEG e o Decreto nº 9.593, que concerne ao novo Estatuto da UEG. O processo de criação desse arcabouço legal e institucional aconteceu concomitantemente com as trocas na reitoria da Universidade. O Quadro 5 apresenta os reitores da UEG no período de 1999, ano de sua criação, a 2022, com o período da gestão e o respectivo governador do estado de Goiás.

Quadro 5 - Reitores da UEG, entre 1999 e 2022, por período de gestão e governador

Reitores da UEG	Período de Gestão	Governador
José Izecias de Oliveira Doutorado em Educação e Mestrado em Desenvolvimento e Planejamento Territorial	1999-2000 - Nomeado pelo governador	Marconi Perillo (1999-2002) (2003-2006)
	2001-2004 - Eleito	
	2004-2008 - Eleito (Saiu em 2006 para se candidatar a deputado estadual)	
Luiz Antônio Arantes Especialização em Metodologia do Ensino Superior	2006-2008 - Era vice-reitor e assumiu após o afastamento de José Izecias de Oliveira	Alcides Rodrigues (2007-2010)
	2009-2012 - Eleito (Renunciou em fevereiro de 2012)	Marconi Perillo (2011-2014)
Haroldo Reimer Pós-Doutorado em História, Doutorado em Teologia, e professor efetivo da UEG	2012 - Interventor (Nomeado pelo governador)	Marconi Perillo (2011-2014)
	2013-2019 - Eleito (Renunciou em março de 2019)	Ronaldo Caiado (2019-2022)
Ivano Alessandro Devilla Pós-Doutorado, Doutorado e Mestrado em Engenharia Agrícola. Professor efetivo da UEG	2019 - Interventor (Nomeado pelo governador). Renunciou em setembro de 2019	Ronaldo Caiado (2019-2022)
Rafael Gonçalves Santana Borges Especialização em Direito Tributário. Antes de ser reitor da UEG, era Procurador do Estado	2019-2020 - Interventor (Nomeado pelo governador)	Ronaldo Caiado (2019-2022)
Valter Gomes Campos Doutorado e Mestrado em Educação. Professor efetivo da	2020-2021 - Interventor (Nomeado pelo governador)	Ronaldo Caiado (2019-2022)

UEG		
Antônio Cruvinel Borges Mestre em Engenharia Agrícola, e professor efetivo da UEG	2021-atualidade - Eleito	Ronaldo Caiado (2019-2022)

Fonte: Elaboração própria.

Desde sua criação, a UEG teve sete reitores, cinco dos quais sob o governo de Ronaldo Caiado, sendo que três exerceram a gestão como interventores: Ivano Alessandro Devilla, Rafael Gonçalves Santana Borges e Valter Gomes Campos. A intervenção não é específica deste governo, pois, como o Quadro 5 ilustra, essa lógica intervencionista já era amparada legalmente pelo primeiro Estatuto da Universidade.

Art. 37. O Governador do Estado decretará, a qualquer tempo, diante de solicitação do Conselho Universitário da UEG, [...] ou de representação do membro do Ministério Público ou do Tribunal de Contas do Estado, demonstrando a prática ou fortes indícios de irregularidade grave e/ou de ilegalidade na administração da UEG, o afastamento temporário do Reitor e/ou do Vice-Reitor, designado, em qualquer hipótese, interventor para aprofundada apuração dos fatos (GOIÁS, 2011).

Assim, o governo de Ronaldo Caiado imprime mudanças significativas na UEG, em especial na gestão da instituição. O primeiro Reitor do referido governo ficou no cargo pouco mais de dois meses. Haroldo Reimer renunciou em razão de denúncias de supostas irregularidades no desenvolvimento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Em uma carta aberta, sinalizou que, desde o período eleitoral, fora ativada uma campanha de denúncias midiáticas para depreciar a gestão da UEG, e que, naquele momento, em 2019, havia um impasse entre o governo e Universidade. Reimer afirmou, à época, que tanto a renúncia como a intervenção fragilizavam a autonomia da Universidade, apresentando como solução mais democrática a antecipação das eleições para reitor (REIMER, 2019).

Menos de seis meses depois, em 19 de setembro de 2019, Ivano Alessandro Devilla, então reitor interino, renunciou. Em uma carta aberta, publicada no jornal *Opção*, expressou que sua decisão reverberava a defesa da UEG e seu teor democrático, visto que a instituição atravessava a mais grave crise desde sua criação:

[...] não acredito em uma interinidade sem data para terminar, e não observo no governo agilidade para nomear cargos de gestão e organizar a Consulta da Universidade para Reitor ainda em 2019 [...] A defesa da UEG deve sempre colocar a Universidade acima de interesses pessoais [...] A UEG quer eleições livres, democráticas com participação de professores alunos e servidores [...] Renuncio para que o futuro aconteça [...] Faço do meu ato um alerta do Governo do Estado para

que a Universidade prossiga na sua reestruturação com liberdade e com dados técnicos. Não estou renunciando a UEG (DEVILLA, 2019).

É importante ressaltar que, durante a gestão de Ivano Devilla, foi aprovada a Lei nº 20.491 (GOIÁS, 2019b), que sinaliza as mudanças que estavam por vir. No dia seguinte a renúncia de Devilla, em 20 de setembro de 2019, o governador Ronaldo Caiado nomeou como novo reitor o interventor Rafael Borges, até então procurador do estado. Para Silva e Silva (2020), a renúncia de Ivano Devilla foi uma oportunidade para que o governador interviesse diretamente na UEG, desconsiderando a autonomia da Universidade e a comunidade acadêmica. Para justificar essa intervenção, o governo atribuiu a responsabilidade ao Conselho Superior Universitário (CsU) e subtraiu a representatividade dos agentes da instituição, centralizando o poder somente no interventor (SOUZA, 2021).

Nesse cenário de crise da gestão institucional, aconteceu uma das maiores demissões em massa da UEG. Uma decisão judicial de março de 2019 determinou que aproximadamente 47% dos contratos temporários de técnicos e professores fossem rescindidos até o final do ano. Desse modo, especialmente os cursos de licenciatura ficaram sem aparato de técnicos e professores para continuarem as atividades acadêmicas, principalmente nos câmpus mais distantes da capital, em razão de não se conseguirem profissionais especializados e da baixa remuneração ofertada nos contratos (SOUZA, 2021).

Silva e Silva (2020) compreendem que essa diminuição do número de servidores foi conveniente para justificar a redução⁵⁷ da oferta de vagas para o vestibular do primeiro semestre de 2020. Essa redução objetivou-se em 2020, impedindo que 21 cursos de licenciatura abrissem novas turmas. As autoras registram que diversos candidatos foram aprovados para determinado câmpus, mas ao realizarem a matrícula receberam a notícia que o curso não seria ofertado. Isso revela a relação de forças entre a UEG e a governo do estado de Goiás, em que o governo estadual empreende uma política de redução de custos à

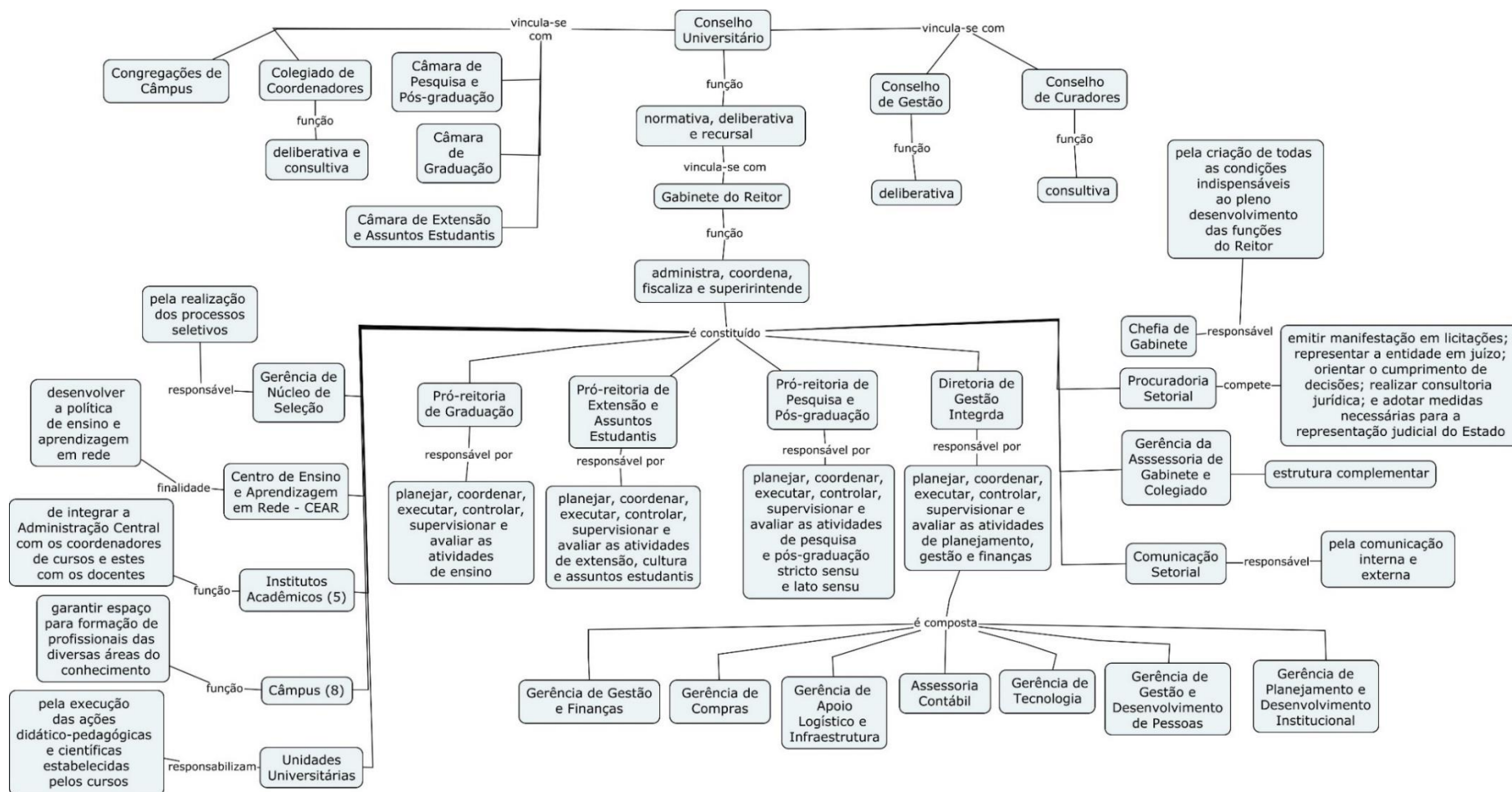
⁵⁷ É necessário destacar que essa redução dos cursos de licenciatura é uma questão relevante, pois pode-se depreender que fragiliza o processo de interiorização da educação superior no estado de Goiás. Nesse sentido, ressalte-se que, por causa das limitações temporais desta pesquisa, não é possível aprofundarmo-nos na temática, mas são necessários mais estudos para compreender os impactos desse processo. Concordamos com Silva e Silva (2020, p. 296) no entendimento de que “os *campi* que agora foram considerados inaptos a ofertar cursos e a se manter no mapa da educação superior – estadual, pública e gratuita – no Estado de Goiás, foram anteriormente e sucessivamente abandonados [...] A gestão da UEG não possibilitou, ao longo dos últimos anos, que esses *campi* pudessem superar suas dificuldades, por meio de políticas de fortalecimento da educação superior”.

Universidade, ou seja, o restringimento de servidores implica na intensificação do trabalho pelos efetivos.

Rafael Borges, interventor, ocupando o cargo máximo da instituição, promoveu o início de uma reforma da estrutura organizacional e pedagógica, instituindo mudanças “de cima para baixo” (SOUZA, 2021, p. 8). Em 17 janeiro de 2020, são impostas à UEG as já citadas Lei da Reforma Administrativa, Lei nº 20.758 (GOIÁS, 2020b), e o novo Estatuto da UEG, Decreto nº 9.593 (GOIÁS, 2020). Ambas as legislações instauraram o “redesenho”⁵⁸ institucional, o qual imprimiu à UEG uma estrutura constituída de “I - colegiados; II - órgãos da administração superior; III - câmpus e unidades universitárias; IV - institutos acadêmicos e coordenações de curso; e V - órgãos complementares e/ou suplementares” (GOIÁS, 2020, p. 4). O organograma da Figura 4 representa essa nova estrutura básica e complementar da UEG, a partir desse novo arcabouço legal.

⁵⁸ Em 31 de janeiro de 2019, foi proposta uma Comissão de Redesenho, sob a justificativa da necessária reorientação da UEG, em razão dos seus diversos problemas internos, em especial as limitações orçamentárias e financeiras. A proposta era iniciar uma avaliação interna tanto das condições dos câmpus como dos cursos, por meio de critérios estabelecidos: perfil acadêmico do câmpus (vocação), estabelecimento de número máximo de um mesmo curso (sendo no máximo sete cursos e no máximo um por regional), demanda/concorrência (candidato/ vaga-1.2), taxa de ocupação, taxa de sucesso, avaliações externas (ENADE), avaliação de retribuição pela abertura de novo curso, não retorno de cursos que estão suspensos devido à nota 1, avaliar a possibilidade do seu oferecimento em Educação a Distância, suspensão da oferta de vestibular de meio de ano para cursos que não apresentem quadro de pessoal adequado, e estancar a abertura de novos cursos e a substituição de todos aqueles que demandem aumento de despesa. Os critérios para os câmpus foram: sede própria, no mínimo três cursos por câmpus, junção de unidades localizadas na mesma cidade e/ou próximas, número de professores efetivos, número de habitantes, vocação regional e presença de pós-graduação *stricto sensu* (UEG, 2019).

Figura 4 - Estrutura básica e complementar da administração da UEG a partir de 2020



Fonte: Elaboração própria, com auxílio do programa *Cmap Tools*, utilizando Goiás (2020b; 2019b) e UEG (2020c).

Aconteceram diversas mudanças na estrutura organizacional e pedagógica da UEG, que, para Souza (2021, p. 11), “vieram sem aprovação da comunidade acadêmica e eram uma ameaça às licenciaturas”, criada pelo poder político agregado pelos gestores do Estado e da UEG e ratificada pelo grupo gestor naquele dado momento. Esse processo de reforma da UEG não é específico deste governo, reeleito em outubro de 2022. O problema vem sendo construído de acordo com as demandas dos anteriores. Noletto (2018) explica que, entre os movimentos legais realizados pelo governo do estado de Goiás na UEG,

se observa um significativo volume de normatizações em Resoluções, Pareceres, Instruções, Normativas, Portarias e outros documentos reguladores. Em muitas situações, documentos que modificam outros, alteram decisões recentes no sentido do entendimento de demandas apresentadas (NOLETO, 2018, p. 266).

As reformas são empreendidas para atender as demandas de cada governo, que se utilizam de estratégias normativas para instituírem suas concepções. Posto isso, neste estudo atentamos para essa nova estrutura organizacional e pedagógica da UEG.

Com essa nova estrutura, a UEG atualmente oferta 44 cursos, em quarenta localidades do estado de Goiás (UEG, 2022). De acordo com UEG (2022), os cursos são ofertados nas seguintes modalidades: cinco a distância, dois em rede, um em rede semipresencial e 42 presenciais; são distribuídos em um Centro de Ensino, oito câmpus, um Programa UEG em Rede e 33 unidades universitárias; e totalizam 15.377 matriculados.

Cabe ressaltar que essa reforma da estrutura administrativa da UEG se alinha ao enfoque do gerencialismo e do controle, vinculado à perspectiva neoliberal.

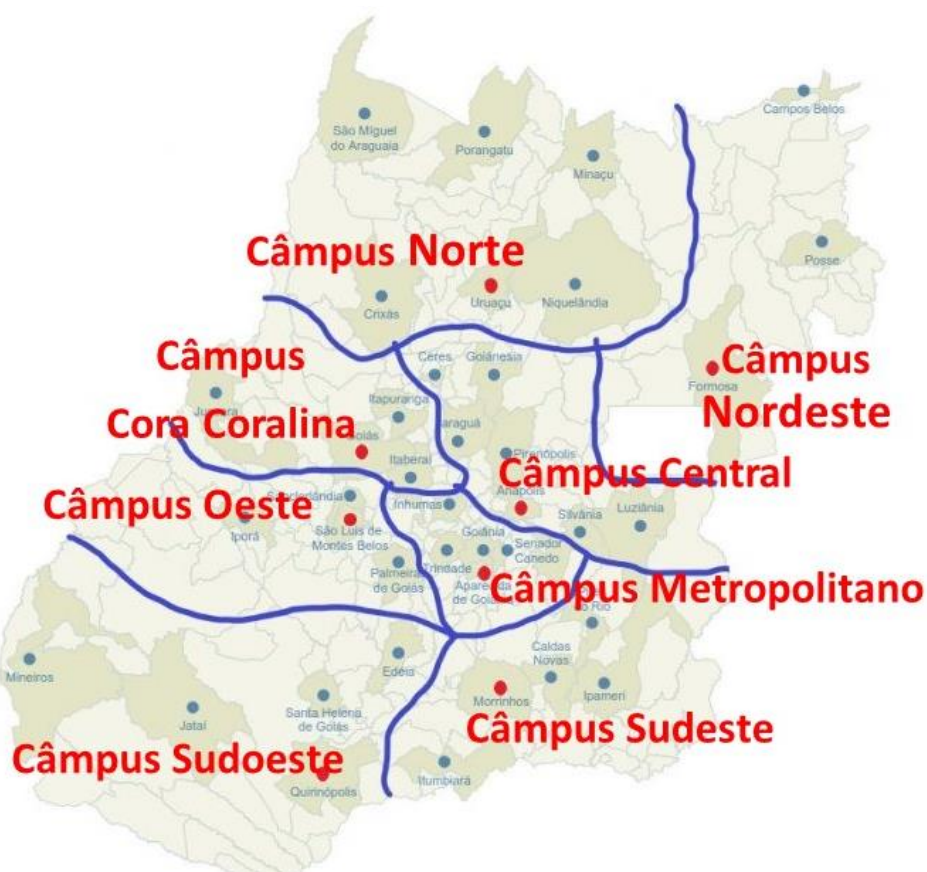
O gerencialismo pode ser compreendido não só como a tentativa de introduzir nas universidades um conjunto de instrumentos e de práticas de gestão típicas das organizações empresariais, mas também, na sua dimensão ideológica, como uma forma de identificar o seu governo com a gestão, abrindo o caminho para a “centralização da descentralização” e o exercício arbitrário do poder (SANTIAGO et al., 2003, p. 94).

Nessa compreensão, a descentralização consiste numa fragmentação que não promove articulação e integração da missão da Universidade.

Os oito câmpus da UEG são distribuídos em posições estratégicas do estado de Goiás, e vinculados ao Gabinete do Reitor. Cada câmpus é um polo concentrado de administração, responsável pela gestão das unidades universitárias que a ele se vinculam, e sua direção é exercida por um coordenador, necessariamente um docente efetivo. A eleição dos gestores

dos câmpus é realizada inicialmente com consulta à comunidade acadêmica vinculada àquele câmpus, que posteriormente encaminha uma lista tríplice para que o governador do estado nomeie um dos escolhidos (GOIÁS, 2020). O mapa de Goiás (Figura 5) apresenta geograficamente a distribuição dos câmpus.

Figura 5 - Reconfiguração da UEG por câmpus no Estado de Goiás



Fonte: Elaboração própria, utilizando a imagem da UEG (2020d).

A cada um desses câmpus estão vinculadas as unidades universitárias. São 33 UnU que viabilizam a interiorização do ensino superior goiano. Suas ações didático-pedagógicas e científicas devem ser alinhadas com as diretrizes estabelecidas por seus respectivos institutos acadêmicos e se relacionar com seu câmpus de vinculação. Cada UnU tem um coordenador, responsável por sua direção, eleito conforme o mesmo processo eleitoral do câmpus, isto é, a comunidade acadêmica indica a formação da lista tríplice a partir da qual o governador do

estado realiza a nomeação. As UnU estão vinculadas às Congregações dos câmpus, que têm a reponsabilidade de debater questões particulares das unidades (GOIÁS, 2020).

Os dados nos levaram a questionar quais são os câmpus e as unidades universitárias que detêm maior poder acadêmico. Essa é uma inquietação que este estudo, com suas delimitações, não pode responder. Mas ressalta-se a necessidade de que outras pesquisas analisem as disputas de poder acadêmico entre os *campi* da UEG.

O quadro a seguir apresenta as UnU e os respectivos câmpus de vinculação.

Quadro 6 - Vinculação entre os câmpus / sede e as unidades universitárias da UEG a partir de 2020

Câmpus/ Sede	Unidade Universitária
Norte Sede: Uruaçu	Crixás / Minaçu / Niquelândia/ Porangatu/ São Miguel do Araguaia
Nordeste Sede: Formosa	Campos Belos/ Posse
Cora Coralina Sede: Cidade de Goiás	Itaberaí / Itapuranga / Jussara
Central Sede: Anápolis – CET	Ciências Sociais de Anápolis/ Ceres / Goianésia / Jaraguá / Luziânia / Pirenópolis / Silvânia
Oeste Sede: São Luís de Montes Belos	Iporá / Palmeiras de Goiás / Sanclerlândia
Metropolitano Sede: Aparecida de Goiânia	Goiânia – ESEFFEGO / Goiânia – Laranjeiras / Inhumas / Senador Canedo / Trindade
Sudoeste Sede: Quirinópolis	Edeia/ Jataí / Mineiros / Santa Helena de Goiás
Sudeste Sede: Morrinhos	Caldas Novas / Ipameri /Itumbiara / Pires do Rio

Fonte: Elaboração própria, com base em UEG (2020e).

Além dessa divisão entre câmpus e UnU, a nova reestruturação criou cinco Institutos Acadêmicos organizados com cursos de áreas afins, que têm como função a formação de profissionais de diversas áreas. Todo docente da instituição deve ser vinculado a um instituto, de acordo com sua área de formação, e cada instituto tem um Diretor, escolhido segundo o mesmo processo para a eleição de coordenador do câmpus e coordenador da UnU (GOIÁS, 2020). Ou seja, o poder de escolha final, tanto do cargo máximo dos câmpus como das unidades universitárias e dos Institutos Acadêmicos da UEG, está nas mãos do governador do estado. O Quadro 7 apresenta os institutos da Universidade, com o quantitativo de matrículas nos respectivos cursos.

Quadro 7 - Composição dos Institutos Acadêmicos: matriculados, cursos ofertados e localidades

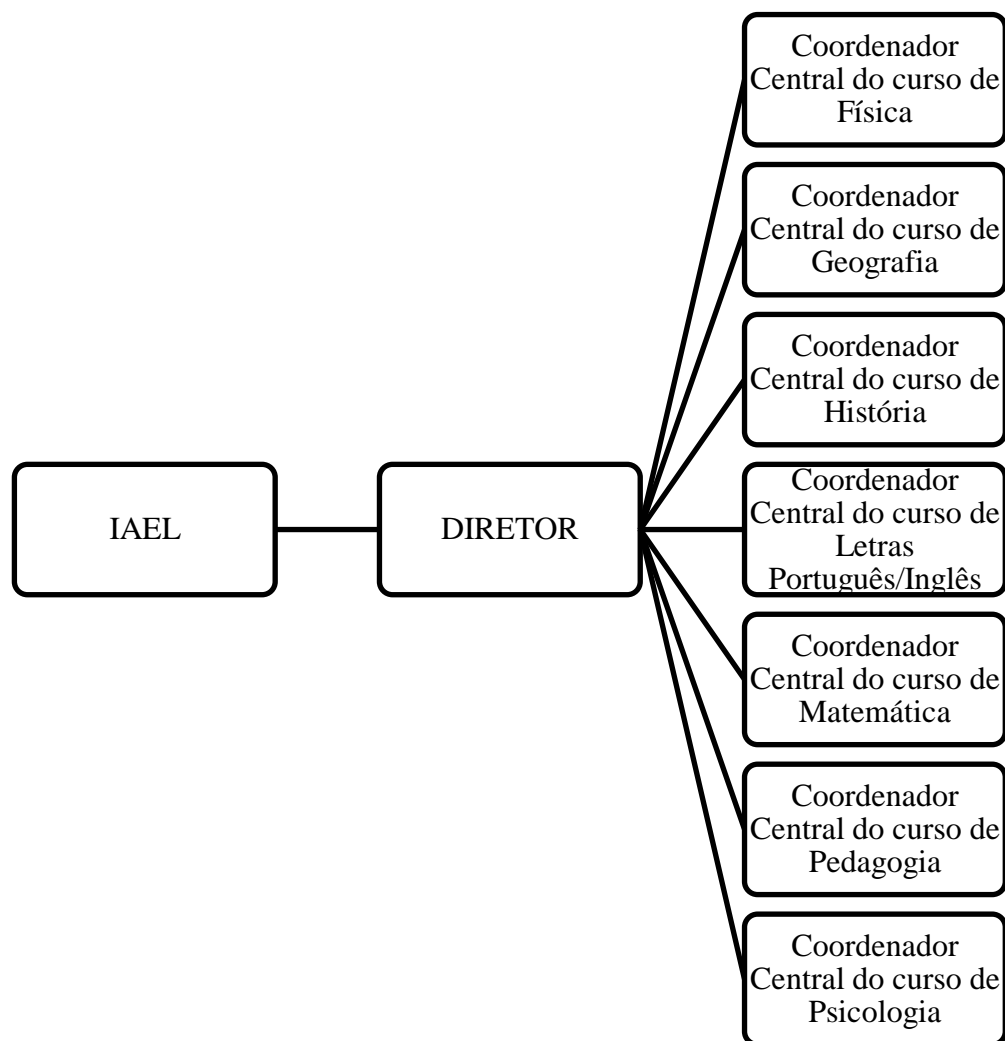
Instituto Acadêmico	Total de matriculados ⁵⁹	Quantidade de cursos ofertados	Localidades
Instituto Acadêmico de Ciências Agrárias e Sustentabilidade (IACAS)	1.085	5 cursos: 5 presenciais	6 localidades: 2 câmpus 4 unidades universitárias
Instituto Acadêmico de Ciências da Saúde e Biológicas (IACSB)	2.211	7 cursos: 1 a distância 7 presenciais	9 localidades: 1 centro de ensino 2 câmpus 8 unidades universitárias
Instituto Acadêmico de Ciências Sociais Aplicadas (IACSA)	4.219	15 cursos: 1 em rede 1 em rede semipresencial 15 presenciais	26 localidades: 1 centro de ensino 4 câmpus 1 programa UEG em Rede 21 unidades universitárias
Instituto Acadêmico de Ciências Tecnológicas (IACT)	1.363	7 cursos: 7 presenciais	12 localidades: 2 câmpus 10 unidades universitárias
Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas (IAEL)	6.434	7 cursos: 2 a distância 1 em rede 7 presenciais	24 localidades: 1 centro de ensino 7 câmpus 18 unidades universitárias

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da UEG (2022b).

O instituto com maior quantitativo de matriculados é o IAEL, correspondendo a 41,8% das matrículas na instituição. Os cursos vinculados são de licenciatura: Física, Matemática, Letras Português/Inglês, Geografia, História e Pedagogia; com exceção do curso de Psicologia, que possui licenciatura e bacharelado. Os cursos de licenciatura da UEG são importantes para a formação de professores da educação básica de Goiás, sobretudo em algumas regiões do estado. A Figura 6 demonstra a estrutura do Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas.

⁵⁹ Ressalte-se que o número total de matriculados vinculados aos Institutos Acadêmicos não corresponde ao número total de matriculados da Universidade, mencionado anteriormente, pois há 63 matrículas não vinculadas a nenhum instituto (UEG, 2022b).

Figura 6 - Estrutura do IAEL



Fonte: Elaboração própria, a partir do Estatuto da UEG (GOIÁS, 2020).

A estrutura organizacional dos demais institutos segue o mesmo estilo, apenas modificando a composição dos cursos que os integram. Os Institutos Acadêmicos têm as funções de

I - orientar, coordenar e supervisionar as atividades dos cursos de sua jurisdição; II - implementar as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de sua jurisdição; III - dar cumprimento a diretrizes, orientações e ações emanadas das pró-reitorias; IV - propor a criação, fusão, alteração ou extinção de cursos; V - elaborar o plano de trabalho anual; VI - encaminhar relatório concernente às atividades e às orientações provenientes das pró-reitorias; VII - elaborar,

anualmente, relatório das atividades do instituto e encaminhá-lo ao Gabinete do Reitor; e VIII - executar outras atividades correlatas (GOIÁS, 2020, p. 20 e 21).

Pode-se notar que as atribuições dos Institutos Acadêmicos indicam as ações de “orientar”, “implementar”, “dar cumprimento”, “propor”, “encaminhar”, “elaborar” e “executar”. São ações que caracterizam práticas gerencialistas na educação, com as quais a gestão da UEG assume uma lógica mais burocrática e padronizada. É importante ressaltar que, até o momento desta pesquisa, não encontramos estudos relacionados aos Institutos Acadêmicos e à maneira como estão construindo seus processos gestionários.

A reforma da estrutura organizacional e pedagógica contou/ conta com a colaboração de muitos agentes da própria UEG. Isso “ocorre porque os dominados compartilham, em geral, dos referenciais culturais dos dominantes” (SILVA, 2009, p. 132). Essa reforma está em desenvolvimento, e a pauta que se faz presente, no momento, é a de estruturação do novo Regimento Geral da UEG (GOIÁS, 2022). A minuta do Regimento ficou disponibilizada no site institucional para receber sugestões da comunidade acadêmica e posteriormente ser avaliada e ajustada pela Comissão. Isso revela uma redefinição do lugar institucional do Conselho Superior Universitário, ou seja, a força do CsU nas relações internas se atenua ou fica subsumida. Pode-se inferir que tal sentido caracteriza a ideia de universidade gerencial, administrada.

A análise empreendida por Silva e Silva (2020) sobre o processo de redesenho institucional da UEG indica que não houve participação da comunidade acadêmica, nem a realização de um estudo por região, nem um planejamento que envolvesse representantes acadêmicos – ou seja, a autonomia institucional foi desconsiderada.

Souza (2021) considera que esse processo configurou-se com prejuízo à consolidação da autonomia da UEG, uma universidade muito jovem, o que inclusive acarretou riscos para a permanência das licenciaturas. A autora evidencia o fato de que, em 2020, “em plena pandemia da Covid-19, a UEG, por meio do Instituto de Licenciatura, determinou, nos Núcleos Docentes Estruturantes dos cursos de Licenciatura, a obrigação de unificação de matriz, alegando dificuldade na realização do vestibular caso não houvesse essa unificação” (SOUZA, 2021, p. 17).

Percebe-se fragilidade na questão da autonomia da Universidade, pois, de modo geral, o poder de decisão alia-se ao campo político. Desse modo, é possível pensar que os espaços

da UEG foram ocupados por esse poder político. É importante ressaltar que a submissão à ordem simbólica decorre de sua incorporação pelos agentes à sua matriz perceptiva, pois a

submissão à ordem estabelecida é produto do acordo entre as estruturas cognitivas que a história coletiva (filogênese) e individual (ontogênese) inscrevem nos corpos e nas estruturas objetivas do mundo ao qual se aplicam: a evidência das injunções do Estado só se impõe de maneira tão poderosa porque ele impôs as estruturas cognitivas segundo as quais é percebido [...] A ordem simbólica apoia-se sobre a imposição, ao conjunto dos agentes, de estruturas cognitivas que devem parte de sua consistência e de sua resistência ao fato de serem, pelo menos na aparência, coerentes e sistemáticas e estarem objetivamente em consonância com as estruturas objetivas do mundo social (BOURDIEU, 1996b, p. 117-118).

No caso da UEG, as relações de poder e dominação do grupo gestor na esfera da administração da UEG se fizeram presentes na reforma da estrutura organizacional e pedagógica da UEG. Ressaltamos, nesse sentido, a obrigatoriedade da unificação da matriz dos cursos de licenciaturas para a realização do Vestibular/ Processo Seletivo 2021/1. As análises do material empírico empreendidas no próximo capítulo aprofundam tal questão, tendo foco no curso de Pedagogia.

3 O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG EM 2020

A formação de professores é um desafio que tem a ver com o futuro da educação básica, esta por sua vez, intimamente vinculada com o futuro de nosso povo e a formação de nossas crianças, jovens e adultos. No entanto, as perspectivas de que essa formação se faça em bases teoricamente sólidas e fundada nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social são cada vez mais remotas, se não conseguirmos reverter o rumo das políticas educacionais implementadas (ANFOPE, 2000, p. 8).

Esse trecho do documento final de um encontro da ANFOPE (2000) sinaliza que, 23 anos depois, a formação de professores continua sendo um desafio, em especial devido ao retorno das políticas neoliberais do final do século XX, que propiciaram mudanças complexas nas políticas educacionais do Brasil e na UEG. Neste capítulo atentamo-nos ao processo de reestruturação da matriz curricular do curso de Pedagogia da UEG segundo a percepção de alguns membros do NDE, em face da Resolução CNE/CP nº 2/2019/ BNC-Formação, no ano de 2020.

3.1 O curso de Pedagogia da UEG

Pode-se inferir que a ampliação da oferta do curso de Pedagogia em Goiás, no âmbito da administração estadual, foi viabilizada pela criação da UEG, em 1999. De acordo com Limonta (2009), antes de 1999 o curso de Pedagogia era ofertado na Universidade Estadual de Anápolis e em mais três IES autárquicas: Faculdade Estadual de Ciências Agrárias, Humanas e Letras de Itaberaí, Faculdade de Educação, Ciências e Letras de São Luís de Montes Belos e Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Uruaçu. A criação da UEG permitiu a ampliação da oferta nas cidades de Campos Belos, Crixás, Formosa, Goianésia, Inhumas, Jaraguá, Luziânia, Minaçu, Pires do Rio, Quirinópolis, São Miguel do Araguaia e Senador Canedo.

O predomínio das leis de criação dos cursos de Pedagogia ocorre após a fundação da UEG, em 1999. A LDB (BRASIL, 1996) instituiu a necessidade de formação em curso superior para os profissionais da educação básica, induzindo um significativo aumento dos cursos de Pedagogia, o que na UEG ocorreu por meio de contradições e embates. A oferta do

curso de Pedagogia da UEG refletiu o momento em que o Brasil estava, em face dos auspícios da LDB (LIMONTA, 2009).

Atualmente, o curso regular de Pedagogia é ofertado em dezessete localidades do estado, distribuídas entre quatro câmpus – Formosa, Quirinópolis, São Luís de Montes Belos e Uruaçu – e treze UnU: Anápolis, Campos Belos, Crixás, Goianésia, Inhumas, Itaberaí, Jaraguá, Jussara, Luziânia. Minaçu, Pires do Rio, São Miguel do Araguaia e Silvânia. No Apêndice E, na página 196, apresentamos alguns elementos do percurso dos câmpus e das unidades universitárias que ofertam o curso de Pedagogia na UEG.

Conforme uma consulta realizada no site de dados da Universidade (UEG, 2022), na primeira quinzena de julho de 2022, então eram ofertadas 1995 vagas para o curso de Pedagogia, com 1489 estudantes matriculados, 194 alunos evadidos e 191 desligados. Os dados apontam que o curso apresenta uma taxa de ocupação considerada alta, correspondendo a 89,62%. A taxa de evasão é baixa, com 12,68%, assim como a taxa de retenção, que representa 14,71%. A Figura 7, a seguir, apresenta a localização geográfica dos câmpus e UnU onde os cursos de Pedagogia da UEG são ofertados no estado de Goiás.

Figura 7 - Localização geográfica dos câmpus e das unidades universitárias que ofertam o curso de Pedagogia da UEG



Fonte: Elaboração própria, utilizando imagem da UEG (2022b).

A Figura 7 permite visualizar que o curso de Pedagogia da UEG é ofertado em várias localidades interioranas de Goiás. Pode-se perceber uma concentração de câmpus e unidades universitárias em regiões economicamente mais capitalizadas do estado.

A trajetória do curso de Pedagogia da UEG tem se constituído com particularidades próprias no processo de formação de professores, assim como no contexto de expansão e interiorização da educação superior, em especial da própria UEG. Isso significa que a constituição da UEG como universidade não se deu de forma linear, sem embates e resistência.

A trajetória⁶⁰ desse curso é “marcada por uma história de luta do seu colegiado, no interior da Universidade, com embates no sentido de assegurar que o currículo oriundo do seu PPC fosse resultado da reflexão do próprio colegiado” (UEG, 2015, p. 22).

De acordo com o PPC do curso de Pedagogia (UEG, 2015), o curso passou por mudanças em 2005, 2007, 2009 e 2015. A primeira luta empreendida ocorreu logo após a criação do curso, quando grupo de professores se organizou, tendo como referência a ANFOPE, para construir uma proposta para o curso de Pedagogia. Esses professores pretendiam instituir a base formativa na docência e a integração da teoria e da prática ao longo de todo o curso, mas, colocado o documento para aprovação, as instâncias superiores não aprovaram alguns aspectos, excluídos sem nenhum debate com o Colegiado de curso, permanecendo até 2003 (UEG, 2015). Isso revela o poder do grupo gestor aderente ao poder político do estado.

Em 2005, foi aprovado um PPC para o curso de Pedagogia, retroativo a 2004. O processo teve intensas discussões, e inclusive foi realizado um Fórum das Licenciaturas da UEG para tratar das questões do curso de Pedagogia, sob a coordenação de professoras da unidade universitária de Anápolis. Isso revela que a UnU de Anápolis é mais capitalizada simbolicamente, por ser o curso mais antigo e com maior representatividade em números de alunos, além de ter muitos professores efetivos compondo o corpo docente. A proposta foi encaminhada à Pró-Reitoria de Graduação (PrG), mas o projeto voltou a ser discutido, pois

⁶⁰ Ressaltamos que não há muitos estudos sobre os processos de reestruturação das matrizes curriculares do curso de Pedagogia. Evidenciamos os estudos de Limonta (2009), “Currículo e formação de professores: um estudo da proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás”, e Machado (2013), com a pesquisa “Desenvolvimento curricular do Curso de Pedagogia da UEG (2000-2010)” que abordam alguns elementos históricos.

existia “uma intenção explícita da PrG em unificar todas as matrizes curriculares de todos os cursos” (UEG, 2015, p. 26). A análise empreendida por Machado (2013) explica, que no ano de 2004,

vigorou uma matriz unificada anual, com apenas a lista das disciplinas do 1º ano do curso, e somente ao longo do ano foi elaborada a matriz completa [...] A habilitação dessa matriz curricular era Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão de Processo Educacionais com 4.040 horas. Ao analisar a habilitação e as disciplinas dessa matriz curricular pode-se afirmar que se apresentou pertinente ao que a Resolução CNE/CP n. 01/2006 viria a exigir em 2006. Apresentava disciplinas como: Educação Infantil, EJA, Educação Especial, Movimentos Sociais (MACHADO, 2013, p. 119).

A Resolução CNE/CP nº 01/2006 ainda estava em tramitação. Portanto, mesmo com a aprovação em 2005 do PPC do curso de Pedagogia da UEG, foi necessário iniciar outro processo após a publicação dessa normativa. Das discussões surgiram duas propostas, uma vinda da PrG, preconizando a anualidade do curso, e outra da UnUCSEH, com a defesa da semestralidade do curso. A proposta escolhida pela comunidade acadêmica foi a da UnUCSEH (MACHADO, 2013, p. 119), evidenciando novamente a preponderância do capital simbólico da UnUCSEH em relação ao dos outros câmpus que ofertam o curso de Pedagogia. Assim, a matriz foi elaborada previamente, ou seja, “sem um novo PPC, sem grandes discussões epistemológicas e sem definir a identidade do pedagogo a ser formado pela UEG” (MACHADO, 2013, p. 125).

Em 2008, a PrG estabeleceu o final do ano seguinte como prazo-limite para que os coordenadores do curso de Pedagogia realizassem a unificação da matriz do curso:

Além da adequação para hora relógio, os coordenadores dos Cursos de Pedagogia fizeram algumas alterações nos eixos curriculares de cada período [...] A concepção de currículo e os princípios assumidos foram mantidos, o que significa que as mudanças foram poucas. Depois dessas alterações, decidiu-se que cada coordenador apresentaria as alterações em seus respectivos Colegiados [...] Da forma como está posto não houve uma discussão nos Colegiados dos Cursos para depois os coordenadores discutirem entre si e votarem as mudanças. O que se concluiu foi que houve uma certa imposição da PrG sobre as mudanças ditas necessárias, sem uma discussão aprofundada. Com as mudanças já realizadas, caberia ao coordenador apenas comunicar a seus pares. Isso não é uma gestão democrática e participativa de qualidade (MACHADO, 2013, p. 127-128).

O processo de construção da matriz do curso de Pedagogia novamente foi marcado pela permanência das tradicionais relações de poder, mediante a ordem simbólica instituída

pelas estruturas de dominação. Essa situação perdurou, e o processo realizado em 2014 também foi envolto por disputas:

No final de 2014, o colegiado do curso apresentou argumentos justificando que já contempla as propostas sugeridas, mas mesmo assim recebeu diligências no sentido de unificar as nomenclaturas, conteúdos e bibliografias das disciplinas. Como forma de manter o diálogo e explicitar como o colegiado do curso está atendendo as diretrizes instituídas, no início de 2015 o colegiado novamente reuniu-se e adequou o seu Projeto de Curso ao template enviado pela Pró-Reitoria de Graduação (UEG, 2015, p. 11).

Mais uma vez, o processo desenvolveu-se sem diálogo, ou seja, minimizou-se seu teor democrático. As estruturas de dominação são construídas historicamente, pois “aquilo que, na história, aparece como eterno não é mais que o produto de um trabalho de eternização que compete a instituições interligadas como a família, a igreja, a escola” (BOURDIEU, 2012, p. 5).

Em 2020, mesmo com um cenário de crise política, econômica, social e sanitária, intensificada inicialmente pelo golpe parlamentar-judicial-midiático de 2016, e posteriormente pela Covid-19, empreenderam-se um projeto de sociedade e um projeto formativo que continuam à tônica neoliberal, especialmente nas políticas educacionais, instituindo normativas significativas para a formação de professores, como a Resolução CNE/CP nº 2/ 2019/BNC-Formação, alinhada com a BNCC. Nesse cenário nacional, o governador do estado de Goiás impôs à UEG o início de uma reforma da estrutura organizacional e pedagógica, para modificar o arcabouço legal institucional, no sentido de adequar a Universidade ao movimento do estado. Desse modo, determinou também que os cursos deveriam realizar uma unificação das matrizes para que pudesse acontecer o Vestibular/ Processo Seletivo 2021/1. Pode-se inferir que a reforma da estrutura organizacional e pedagógica da UEG iniciada suscitou mudanças complexas no número de vagas ofertadas para o curso de Pedagogia. O Quadro 8 apresenta as vagas ofertadas por municípios e por Vestibular/ Processo Seletivo entre 2018⁶¹ a 2022.

⁶¹ De acordo com o Edital do Vestibular/ Processo Seletivo de 2018/1 (UEG, 2017, p. 27), o total geral de vagas “compreende a soma das vagas do Processo Seletivo UEG 2018/1 e do Sistema de Avaliação Seriado SAS/UEG 2015/3”. No Edital do Vestibular/ Processo Seletivo de 2019/1 (UEG, 2018, p. 29), o total geral de vagas “compreende a soma das vagas do Processo Seletivo UEG 2019/1 e do Sistema de Avaliação Seriado SAS/UEG 2016/3”.

Quadro 8 - Número de vagas ofertadas para o curso de Pedagogia da UEG entre 2018 a 2022

Ano Cidade	2018/1 (Vagas)	2018/2 (Vagas)	2019/1 (Vagas)	2019/2 (Vagas)	2020/1 (Vagas)	2020/2 (Vagas)	2021/1 (Vagas)	2021/2 (Vagas)	2022/1 (Vagas)	2022/2 (Vagas)
Anápolis	40 (Matutino) 40 (Noturno)	---	40 (Matutino) 40 (Noturno)	---	28 (Matutino) 33 (Noturno)	---	40 (Matutino) 40 (Noturno)	---	40 (Matutino) 40 (Noturno)	---
Campos Belos	40 (Noturno)	---	40 (Noturno)	---	---	---	---	---	---	---
Crixás	40 (Noturno)	---	40 (Noturno)	---	---	---	---	---	---	---
Formosa	40 (Matutino)	---	40 (Matutino)	---	40 (Matutino)	---	40 (Matutino)	---	40 (Matutino)	---
Goianésia	40 (Noturno)	---	40 (Noturno)	---	36 (Noturno)	---	---	---	40 (Noturno)	---
Inhumas	40 (Noturno)	---	40 (Noturno)	---	25 (Noturno)	---	40 (Noturno)	---	40 (Noturno)	---
Itaberaí	40 (Noturno)	---	40 (Noturno)	---	---	---	---	---	---	---
Jaraguá	40 (Noturno)	---	40 (Noturno)	---	21 (Noturno)	---	40 (Noturno)	---	40 (Noturno)	---
Jussara	40 (Modular- Noturno)	---	40 (Noturno)	---	---	---	---	---	40 (Noturno)	---
Luziânia	40 (Noturno)	---	40 (Noturno)	---	---	---	---	---	40 (Noturno)	---
Minaçu	---	40 (Noturno)	---	40 (Noturno)	19 (Noturno)	---	---	---	40 (Noturno)	---
Pires do Rio	40 (Noturno)	---	40 (Noturno)	---	18 (Noturno)	---	40 (Noturno)	---	40 (Noturno)	---
Quirinópolis	40 (Noturno)	---	40 (Noturno)	---	---	---	40 (Noturno)	---	40 (Noturno)	---
São Luís de Montes Belos	40 (Noturno)	---	40 (Noturno)	---	37 (Noturno)	---	40 (Noturno)	---	40 (Noturno)	---
São Miguel do Araguaia	40 (Matutino)	---	40 (Matutino)	---	---	---	---	---	---	---
Silvânia	40 (Modular- Noturno)	---	40 (Noturno)	---	---	---	---	---	---	---
Uruaçu	40 (Noturno)	---	40 (Noturno)	---	---	---	40 (Noturno)	---	40 (Noturno)	---
Total de Vagas	680	40	680	40	257	0	360	0	520	0

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do site do Núcleo de Seleção da UEG (UEG, 2020b).

Os dados do Quadro 8 demonstram uma ruptura a partir do Vestibular/ Processo Seletivo 2020/1. Nos processos seletivos realizados até 2019, os candidatos ao curso de Pedagogia, assim como os demais, conheciam o quantitativo de vagas e as localidades onde seriam ofertadas. O edital do Vestibular/ Processo Seletivo 2020/1 (UEG, 2019) limitou a quantidade de turmas que seriam ofertadas e as cidades que poderiam ser escolhidas, especificando que as turmas confirmadas seriam as que atingissem “o maior número de optantes, em primeira opção, sendo formada apenas uma turma por câmpus/cidade/modalidade/turno, respeitando o limite de turmas e a capacidade de cada turma” (UEG, 2019, p. 33). Desse modo, os câmpus e unidades universitárias entraram em disputa⁶² para continuar ofertando vagas em seus cursos, “torcendo para que a faca não cortasse o seu pescoço porque, nessa disputa, se a faca corta o outro, o câmpus vencedor tem mais um ano para respirar” (SILVA; SILVA, 2020, p. 299).

No edital supracitado foram ofertadas nove turmas, totalizando 360 vagas para o curso de Pedagogia. Isso revela uma queda de 62,2% na oferta de vagas em relação ao Vestibular/ Processo Seletivo 2018/1 e ao Vestibular/ Processo Seletivo 2019/1. Após realizarem o vestibular, os candidatos tiveram que escolher entre as seguintes cidades: Anápolis, Campos Belos, Crixás, Formosa, Goianésia, Inhumas, Itaberaí, Jaraguá, Luziânia, Minaçu, Pires do Rio, Quirinópolis, São Luís de Montes Belos, São Miguel do Araguaia e Uruaçu, por meio do passo-a-passo exposto na Figura 8, a seguir.

⁶² Considerando a lógica do neoliberalismo, a qual desconstrói o sentido dos direitos, seria pertinente pesquisas que mapeassem a história dos movimentos de resistência da UEG, em face ao processo de constituição da Universidade.

Figura 8 - Passo-a-passo para escolha do câmpus/ cidade/ modalidade/ turma do Vestibular/ Processo Seletivo 2020/1



Fonte: Dados do Processo Seletivo UEG 2020/1 (UEG, 2020b).

Desse modo, foram disponibilizadas nove turmas em oito municípios, pois a unidade universitária de Anápolis continuou ofertando duas turmas, uma matutina e outra noturna. Portanto, nove cidades não ofertaram vagas para o curso de Pedagogia no Vestibular/ Processo Seletivo 2020/1: Campos Belos, Crixás, Itaberaí, Jussara, Luziânia, Quirinópolis, São Miguel do Araguaia, Silvânia e Uruaçu. É importante ressaltar, que após o processo de escolha as vagas ofertadas, o total chegou a 257, ou seja, 71% das vagas ofertadas inicialmente, que eram 360. Essa diminuição de vagas não aconteceu apenas no curso de Pedagogia, mas em todas as licenciaturas. Souza (2021, p. 13) explica que, no ano de 2019, “a UEG tinha 5.035 vagas; mas o vestibular para o mesmo período de 2020 teve 3.694 vagas. Os

cursos de licenciatura foram os principais alvos do fechamento, totalizando 21 cursos”. É importante destacar que o fechamento⁶³ acontece quando o curso deixa de ofertar vagas.

Compartilhamos a compreensão de que esse problema foi “no mínimo, desrespeitoso com o candidato, tendo em vista a extensão territorial do estado de Goiás, o que acarreta problema muito grandes de deslocamento e/ou mudança de domicílio” (SILVA; SILVA, 2020, p. 300). Isso também demonstra os limites da autonomia da UEG, pois o grupo gestor da esfera administrativa da instituição alinha-se ao modo de fazer gestão do campo político do estado de Goiás.

O Vestibular/ Processo Seletivo 2020/2 não aconteceu devido à Resolução CsU N. 971, de 29 de abril de 2020 (UEG, 2020c) que resolveu “Art. 1º Suspende, ad referendum do Conselho Universitário, a realização do Processo” (UEG, 2020, p. 1), em virtude da “pandemia causada pelo novo coronavírus e a imprevisibilidade de retorno à normalidade administrativa” (UEG, 2020, p. 1). No Vestibular/ Processo Seletivo 2021/1 constaram tanto a quantidade de turmas ofertadas para os cursos como a quantidade de vagas para cada cidade. O curso de Pedagogia continuou a ofertar nove turmas distribuídas em oito cidades, sendo duas em Anápolis e uma em Formosa, Inhumas, Jaraguá, Pires do Rio, Quirinópolis, São Luís de Montes Belos e Uruaçu.

Nesse edital, nove cidades não ofertaram vagas para o curso de Pedagogia: Campos Belos, Crixás, Goianésia, Itaberaí, Jussara, Luziânia, Minaçu, São Miguel do Araguaia e Silvânia. No Vestibular/ Processo Seletivo 2021/2 e no Vestibular/ Processo Seletivo 2022/2 não foram ofertadas vagas para o curso de Pedagogia. Cabe evidenciar que, geralmente, no segundo semestre vagas eram ofertadas somente para a unidade universitária de Minaçu, mas as últimas 19 vagas foram ofertadas no Vestibular/ Processo Seletivo 2020/1. O Vestibular/ Processo Seletivo 2022/1 ofertou 520 vagas para treze turmas distribuídas em doze cidades. Assim, quatro cidades sem vagas no Vestibular/ Processo Seletivo 2021/1 retornaram a ofertá-las: Goianésia, Jussara, Luziânia e Minaçu.

Os dados do Quadro 8 demonstram que, desde as novas regras adotadas a partir do Vestibular/ Processo Seletivo 2020/1, há cinco cidades que deixaram de ofertar vagas para o curso de Pedagogia: Campos Belo, Crixás, Itaberaí, São Miguel do Araguaia e Silvânia. Nelas

⁶³ Esse fechamento relaciona-se com a crise que as licenciaturas vivem no Brasil, o estudo de Aranha (2013) contempla essa questão.

poderiam ser ofertadas mais de 150 vagas. Isso revela que a reforma da estrutura organizacional e pedagógica da UEG impactou, em boa medida, não somente a oferta de vagas para o curso de Pedagogia, mas também as unidades universitárias, pois para continuem funcionando é necessário que tenham cursos ativos.

Nesse contexto, os gestores da esfera administrativa da UEG determinaram que seus cursos de graduação unificassem as matrizes curriculares dos cursos. Apresentamos a seguir o processo de reestruturação da matriz do curso de Pedagogia, por meio da percepção de alguns agentes do Núcleo Docente Estruturante.

3.2 A reestruturação da matriz curricular do curso de Pedagogia da UEG em 2020

Para a reestruturação da matriz curricular do curso de Pedagogia em 2020 foi expedida a Instrução Normativa nº 86/2020 (UEG, 2020), estabelecendo orientações aos cursos de graduação da UEG. Fica explícito no documento que os cursos de licenciatura da UEG deveriam seguir a carga horária da Resolução CNE/CP nº 2/ 2019/ BNC-Formação, de modo que a “Prática como Componente Curricular (PPC) exclusivo para as matrizes dos cursos de licenciatura [tivesse] 400 (quatrocentas) horas, conforme Resolução CNE/CP n. 2/2019” (UEG, 2020, p. 3).

De acordo com essa Instrução Normativa, os membros do Núcleo Docente Estruturante ficaram responsáveis pela reformulação. A reforma da estrutura organizacional e pedagógica da UEG determinou que os cursos de graduação seriam representados por um único NDE por curso. Isso se demonstrou uma estratégia de desmobilização.

A composição do NDE para essa reelaboração da matriz não contemplou um representante de cada curso de Pedagogia por câmpus ou unidade universitária. A primeira gravação do acervo da pesquisa, realizada no dia 21 de maio de 2020 trata da escolha dos representantes, pois havia nove vagas, e uma delas era deveria ser do coordenador central do curso, lotado no IAEL, responsável por coordenar todos os cursos de Pedagogia da UEG, em articulação com os coordenadores setoriais locais. Após alguns debates, os agentes indicaram a representatividade por região, ou seja, por câmpus (GRAVAÇÃO 1). O Quadro 9 mostra a composição dos representantes do NDE para a reformulação da matriz curricular do curso de Pedagogia.

Quadro 9 - Composição do NDE por representatividade

Câmpus	Câmpus ou Unidade Universitária
Norte	UnU Minaçu
Nordeste	Câmpus Formosa
Central	UnU Anápolis / UnU Goianésia / UnU Jaraguá
Oeste	Câmpus São Luís de Montes Belos
Metropolitano	UnU Inhumas
Sudoeste	Câmpus Quirinópolis
Sudeste	UnU Pires do Rio

Fonte: Elaboração própria.

A representatividade do NDE contemplou sete câmpus. O câmpus Cora Coralina não foi contemplado porque não indicou nenhum docente. O Câmpus Central indicou três representantes, um dos quais era o coordenador central do curso e os outros dois foram escolhidos. Foi o único câmpus com mais indicações que o número de vagas. Assim, a representatividade do curso de Pedagogia foi distribuída entre três câmpus e seis UnU.

O NDE de um curso “constitui um grupo de docentes atuantes no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do Projeto Pedagógico do Curso – PPC, buscando garantir a qualidade do curso” (UEG, 2020, p. 23). Suas atribuições são:

I – atuar efetivamente para a consolidação do respectivo curso; II – contribuir para o aprimoramento do perfil profissional do egresso do curso. III - zelar pela integração curricular, interdisciplinar e transversal, entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo, respeitando os parâmetros estabelecidos no Projeto Pedagógico de Curso - PPC; IV - indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão oriundas de necessidades humanas da graduação e de exigências do mundo do trabalho, além de afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso; V - zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o respectivo curso; VI - verificar, com o coordenador de curso, a bibliografia indicada pelos docentes para a composição do acervo da biblioteca e o decorrente atendimento da demanda; VII - apreciar os programas de cada componente curricular dos cursos, analisando, com o coordenador de curso, sua adequação e coerência com relação ao Projeto Pedagógico de Curso - PPC, ementário e referências bibliográficas, e emitir parecer, quando solicitado pelo coordenador do curso ou pelo Colegiado do Curso; VIII - acompanhar o processo pedagógico para contribuir com a melhoria do processo ensino-aprendizagem; IX - assessorar o coordenador de curso na verificação do cumprimento dos planos de curso de cada componente curricular; e X - apreciar, com o coordenador de curso, os planos de curso e o Projeto Pedagógico de Curso – PPC, além de avaliar o desenvolvimento das aulas em cada curso ministrado no câmpus (GOIÁS, 2020, p. 37-38).

As atribuições do NDE são importantes para o arcabouço legal e pedagógico dos cursos, mas os representantes têm apenas duas horas semanais disponibilizadas para suas funções no NDE. Foi possível perceber nas gravações que essa carga horária, de modo geral, dificulta a realização de discussões aprofundadas, mesmo com os representantes excedendo essa carga horária. Isso revela o caráter gerencialista da universidade, por meio da responsabilização docente, ou seja, precarização do trabalho no interior da Universidade, são professores que assumem funções e não tem condições objetivas de exercê-las. É possível perceber que a nova atribuição do NDE é zelar para que as DCNs dos cursos sejam contempladas.

Alguns agentes do NDE do curso de Pedagogia contribuíram para a coleta dos dados empíricos. A interpretação dos resultados, como referido na seção de elementos teóricos-metodológicos da Introdução, se consubstancia mediante uma análise mista dos dados coletados das entrevistas semiestruturadas e processados pelo *software*, das gravações realizadas com os agentes do NDE do curso de Pedagogia em 2020 e do referencial teórico.

A amostra consistiu nas transcrições das entrevistas com alguns representantes do NDE do curso de Pedagogia da UEG, sete dos quais se disponibilizaram a colaborar com a pesquisa, assim como um integrante da gestão do IAEL. Somente as entrevistas dos sete representantes foram processadas pelo software, pois a entrevista do gestor do IAEL foi diferenciada e possui particularidades.

Tendo os eixos da reestruturação da matriz do curso de Pedagogia da UEG e a perspectiva bourdieusiana como fios condutores das entrevistas, inicialmente foram transcritas as entrevistas, posteriormente adequadas à normatização do IRaMuTeQ e em seguida processadas pelo programa. Além da eliminação das expressões desnecessárias – como “né”, “tá”, “coisa”, “ali”, “só”, “assim”, “então”, “mesmo”, “aqui” e “aí” –, algumas palavras foram unidas pelo *underline*, pois, segundo as orientações do *software*, para ligar expressões é necessário o uso desse sinal (CAMARGO; JUSTO, 2018).

A partir da escuta das entrevistas e do objeto, a pesquisadora considerou viável utilizar o *underline* para unir algumas palavras, pois constroem expressões significativas para o contexto da pesquisa. Desse modo, o *underline* foi utilizado para: Resolução CNE/CP nº 2/2019, formação de professores, BNC-Formação, política de formação de professores, curso de Pedagogia, coordenador(es) setorial(is), Universidade Estadual de Goiás, DCNs de 2015,

curso de Letras, projeto de curso, unificação da matriz, coordenação central, Pró-Reitoria de Graduação, governo autoritário, atualização da matriz, desenho da matriz, formação política, reforma governamental, governo Ronaldo Caiado, Secretaria de Estado da Educação, educação infantil, ensino fundamental, curso de licenciatura, diretor do Instituto, ensino médio, projeto de vida, setor privado, curso superior, projeto pedagógico de curso, mão de obra, resolução de 2016, formação humana, processo educativo, processo seletivo discente e sala de aula.

Ao processar as entrevistas, o IRaMuTeQ apresenta inicialmente estatísticas simples sobre o *corpus textual* e, assim, identifica e reformata as unidades de texto; identifica a quantidade de palavras, como frequência média e hápax (palavras com frequência igual a um); pesquisa no vocabulário e reduz palavras; baseado em suas raízes, cria um dicionário de formas reduzidas; e identifica tanto as formas ativas como as suplementares (SALVIATE, 2017).

Nesse sentido, depois de processar as entrevistas deste estudo no *software*, observou-se que os sete textos do *corpus textual* geral somaram 849 segmentos de texto (ST). Emergiram 30.307 ocorrências (palavras, formas ou vocabulário), sendo 3616 palavras distintas e 1777 palavras com uma única frequência. Dos 849 segmentos de texto, 779 foram classificados, alcançando o percentual de 91,76% de classificação – de acordo com Camargo e Justo (2018), esse percentual tem que ser no mínimo 75%.

A partir da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), o software classificou o *corpus textual* em seis classes⁶⁴: Classe 1, com 123/779 ST (15,79%); Classe 2, com 101/779 ST (12,97%); Classe 3, com 131/779 ST (16,82%); Classe 4, com 141/779 ST (18,1%); Classe 5, com 125/779 ST (16,05%); e Classe 6, com 158/779 ST (20,28%). Tais classes foram rotuladas pela pesquisadora.

As seis classes que apareceram por meio da CHD foram divididas em duas ramificações do *corpus textual* em análise. A pesquisadora intitulou as classes tendo como referencial o aporte teórico de Bourdieu (1989; 2014; 2004). A primeira foi dividida em duas ramificações: uma constituiu a Classe 5, intitulada “O poder do Estado”, e a outra foi subdividida entre a Classe 1, intitulada “A autonomia da UEG”, e a Classe 4, designada “As resistências”. A segunda ramificação também foi subdividida entre a Classe 3 e a Classe 2,

⁶⁴ Utilizaremos a expressão “classe” seguindo a nomenclatura do software IRaMuTeQ.

mas sua proximidade fez com que uníssemos essas classes intitulado-as de “As estratégias”. A Classe 6, designada “As disputas pedagógicas”, apareceu na segunda ramificação, um pouco mais afastada das outras.

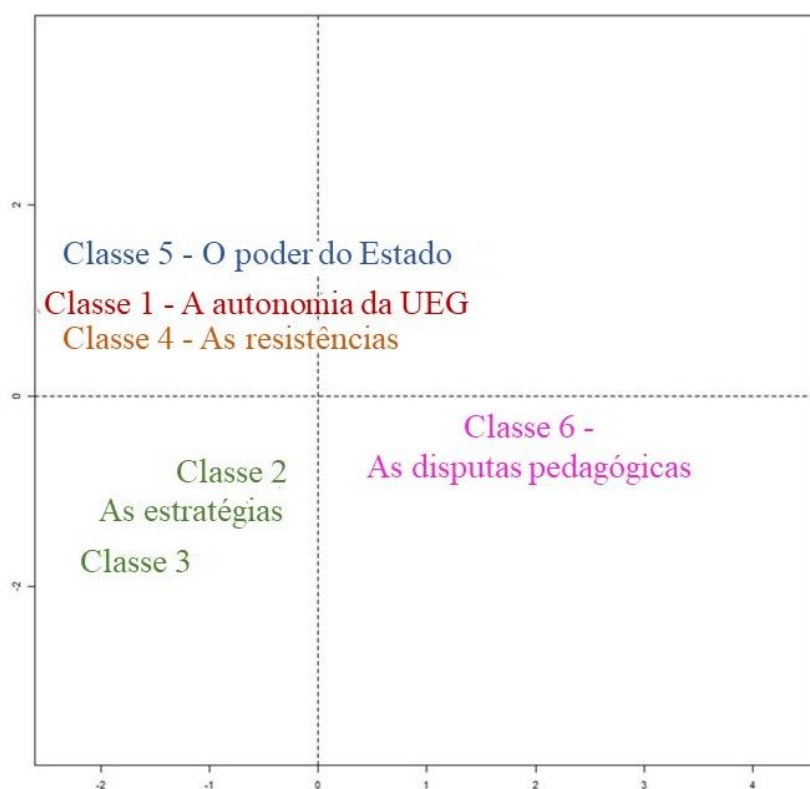
Essas classes foram categorizadas de acordo com a CHD, mediante diversos testes qui-quadrados, pois a análise visava organizar as classes a partir da construção de matrizes viabilizadas pelo cruzamento dos ST e das formas ativas (CAMARGO; JUSTO, 2018). Para este estudo foram marcados como formas ativas os adjetivos, os advérbios, os nomes (substantivos) e os verbos. Salviati (2017) orienta que a forma advérbio seja alterada para forma suplementar. Porém, rodando o programa com e sem o advérbio, constatamos que há alteração significativa da ordenação das classes, visto que é a classe gramatical mais citada no *corpus* textual, totalizando 702 vezes.

A CHD constrói concomitantemente duas formas⁶⁵ de representação, uma por dendrograma e outra pela Análise Fatorial de Correspondência (AFC). A primeira mostra, por meio de um gráfico, a partição do *corpus* em classes e seus respectivos tamanhos; e a segunda apresenta num plano cartesiano tanto as classes como associação das diferentes palavras e variáveis (SALVIATI, 2017). Posto isso, ressalte-se que neste estudo escolhemos apresentar a representação da AFC.

A escolha por essa análise textual se justifica pelo teor metodológico da pesquisa, em face da perspectiva bourdieusiana, que permite pensar relacionalmente as representações/ posições conceituais dos grupos/ agentes analisados. Considerando as particularidades e singularidades deste estudo, é mais adequada a possibilidade de apresentar no plano cartesiano as representações dos agentes do NDE em face do processo de reestruturação da matriz do curso de Pedagogia da UEG. A Figura 9 mostra a representação cartográfica das posições das classes.

⁶⁵ Neste estudo adotamos a percepção de Camargo e Justo (2018, p. 47), para quem a análise AFC realizada a partir da CHD consiste em “uma forma de visualizar os conteúdos e relações entre as classes”.

Figura 9 - Representação cartográfica da disposição das classes

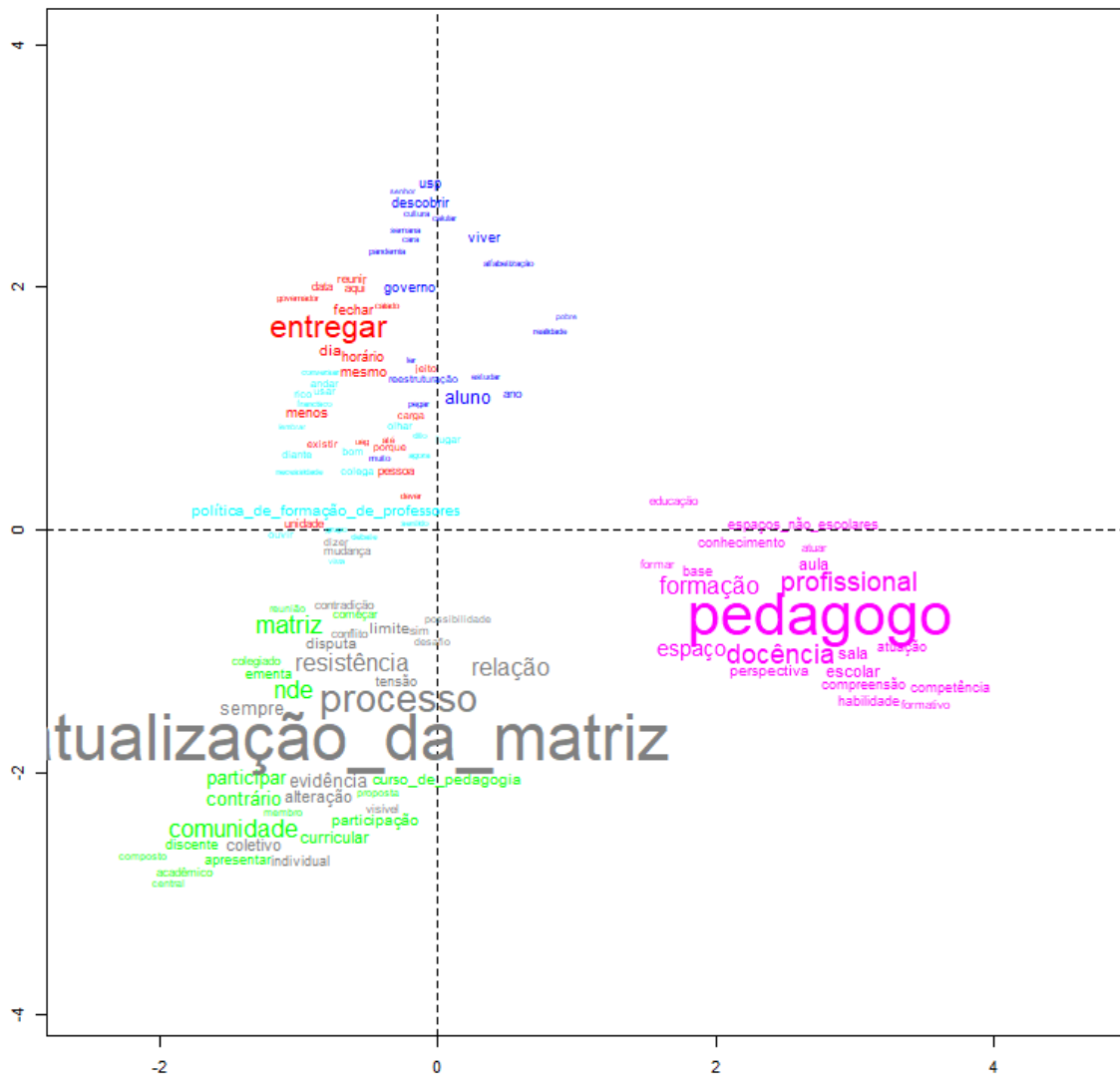


Fonte: Elaboração própria, com o *software* IRaMuTeQ.

É possível perceber que as Classes 5, 1 e 4 correspondem aos textos que têm mais aproximações. As Classe 2 e 3 estão mais afastadas, no quadrante inferior – como dito anteriormente, por sua proximidade foram agrupadas. A Classe 6 apareceu como um *subcorpus* mais afastado, localizada no quadrante inferior direito, mesmo com a maior percentagem entre todas as classes.

A Classe 6, que aparece mais afastada, destacou-se significativamente por meio das perguntas que elaboramos após assistir às gravações. Não foi possível obter todas as gravações, que foram organizadas no acervo da pesquisa de acordo com as respectivas datas cronológicas. Algumas delas – como a Gravação 4, realizada em 006/2020; a Gravação 9, em 30/06/2020; e a Gravação 10, em 20/08/2020 – apresentaram discussões entre os agentes do NDE sobre o projeto formativo da UEG, o sentido e o significado do pedagogo, seu espaço de atuação e da docência. A Figura 10, a seguir, auxilia a visualizar as 20 palavras com mais frequência em cada classe.

Figura 10 - Representação cartográfica das 20 palavras que aparecem mais vezes em cada Classe



Fonte: Imagem elaborada pelo *software* IRaMuTeQ.

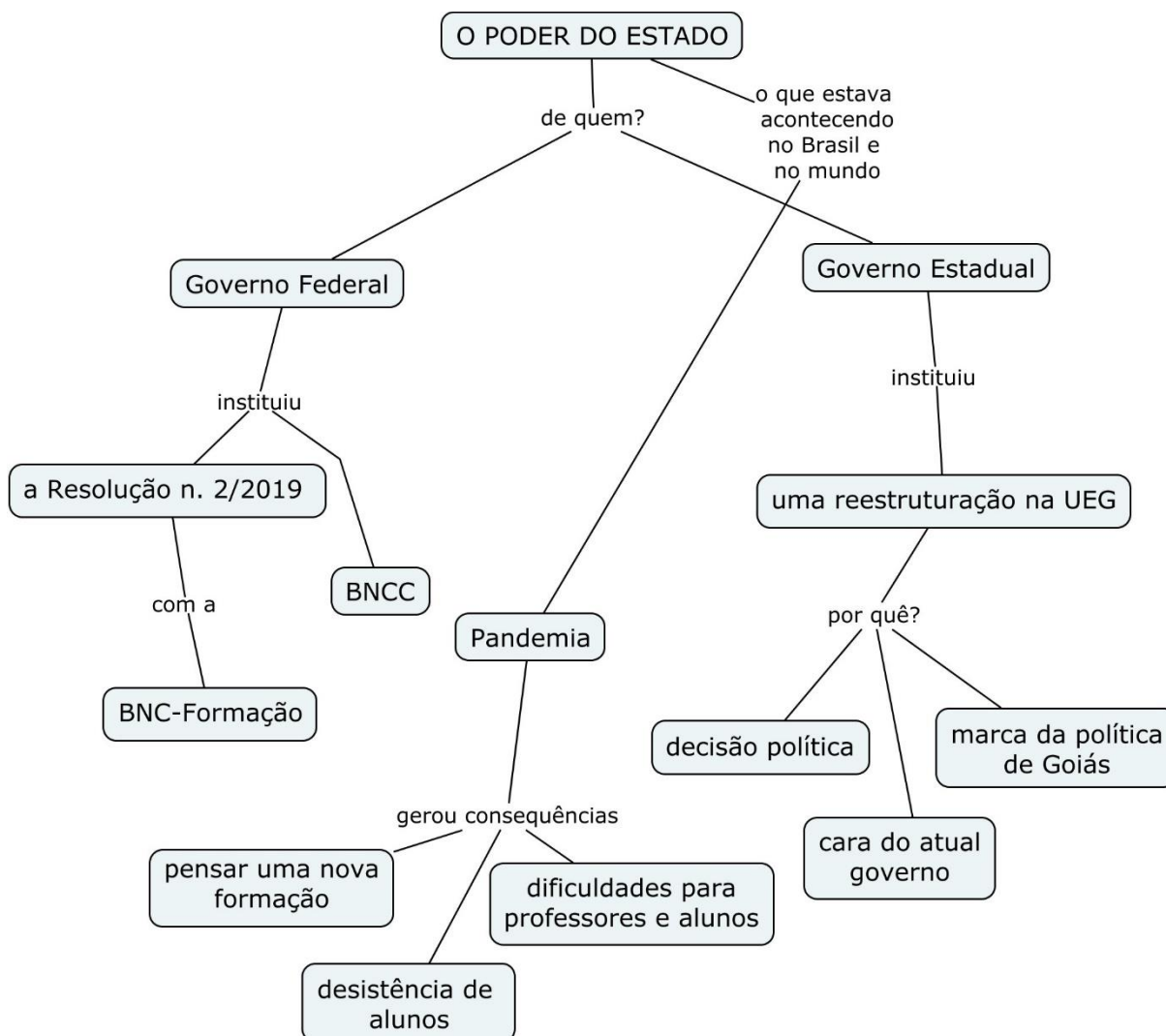
Essa representação ilustra que as classes não ficam isoladas, mas vão se constituindo em estruturas relacionais. Cada classe se constitui de agrupamentos simbólicos, ou seja, formado de *habitus* individuais, os quais caracterizam os diferentes modos “de perceber, de sentir, de fazer e de pensar” (SANTIS; SOUZA, 2017, p. 163) produzidos pelos agentes sobre o objeto estudado. A lógica do campo estudado não se desvela pelas percepções de seus agentes, mas pela “interpretação das causas estruturais que escapam à consciência. Isto se faz mediante análises estatísticas das correlações no desvelamento das estruturas profundas” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 45).

Para cada classe categorizada pelo IRaMuTeQ e identificada no plano cartesiano da Figura 5, mediante a AFC, foi produzido um mapa estrutural que pode contribuir para descrever o processo da reestruturação da matriz curricular do curso de Pedagogia da UEG, em face da Resolução CNE/CP nº 2/2019. Grenfell (2018) explica que Bourdieu, para além de mapear o espaço social nos termos da disposição dos agentes, também “empregou um conjunto de métodos representacionais para oferecer mapeamentos desse espaço” (p. 195). Cada classe conectada por palavras agrupadas pelo *software* pode sinalizar as estruturas nas quais os agentes se apoiaram para a construção de suas percepções. Assim, na sequência, veremos a análise das respectivas classes.

3.2.1 O poder do Estado

A Classe 5, que classificamos como “O poder do Estado”, obteve 16,05%, o quarto maior volume de segmentos de texto coletados. Mesmo com esse percentual mais baixo, localiza-se no quadrante superior esquerdo, que “indica as palavras que têm alta frequência (uma frequência maior que a média) e baixa ordem de evocação (aquelas que foram prontamente evocadas)” (CAMARGO; JUSTO, 2018, p. 71). Ou seja, as relações de força e poder do Estado fizeram presença no processo de reestruturação da matriz curricular do curso de Pedagogia. A Figura 11, a seguir, evidencia algumas dessas relações.

Figura 11 - O poder do Estado



Fonte: Elaboração própria, por meio do *Cmap Tools*, com dados do software IRaMuTeQ.

As percepções dos agentes entrevistados demonstram o poder do Estado, ancorado tanto no governo federal quanto no estadual. O governo federal tem capital e poder para determinar as políticas formativas discentes, como a BNCC (BRASIL, 2017b; 2018c), e docentes, como a Resolução CNE/CP nº 2/ 2019 e a BNC-Formação (BRASIL, 2019c). De acordo com o Entrevistado 3, tais legislações não foram surpresas, “porque todas essas mudanças difíceis que vieram do MEC, na educação do Brasil, elas de uma certa forma eram esperadas, vindas desse governo com as propostas que ele tem” (ENTREVISTADO 3).

O governo estadual impôs à UEG uma reestruturação que implicou uma reforma da estrutura organizacional e pedagógica. Os entrevistados percebem esse movimento como uma marca política do estado de Goiás: “foi uma decisão política pautada em destruir o que um outro governo já fez. A UEG era de um outro governo, vamos dar uma cara desse governo para a UEG” (ENTREVISTADO 7). O Entrevistado 5 ressalta: “isso é uma característica de Goiás, muito forte. Isso seria meio inadmissível em um grande centro que nem São Paulo, por exemplo, vai o governador botar a mão dele na USP para ver o que vai acontecer” (ENTREVISTADO 5).

O poder do Estado, especialmente o do estado de Goiás, exerce influência direta na UEG. O processo de formação de professores de Goiás, inicialmente com a formação nas Escolas Normais, está intrinsecamente ligado ao poder do Estado e às famílias que constituíram esse processo, como os Caiado. As análises empreendidas por Dourado e Siqueira (2019, p. 280-281) “evidenciam que, apesar de mudarem os governos e suas coalizações sofrerem ajustes, há um movimento cíclico de descontinuidade na gestão, mas continuidade nas propostas da Educação em Goiás”.

O Entrevistado 7 sinaliza como consequências desse processo tanto o fechamento de cursos interiorizados, ofertados em todo o Estado, como a possibilidade de inviabilização dos agentes institucionais com menos capital e condições para realizar um curso superior:

Essa reestruturação dá uma cara, e que ainda vem muitas mudanças eu acredito, ela privou muitas pessoas que não têm condição de ter um curso superior, porque, ao fechar Geografia, vou te falar daqui, fecharam Geografia, História e Letras, muitas pessoas queriam entrar no vestibular, poderia ter as condições de entrar, fazer um curso superior, ele não vai fazer [...] As pessoas do interior fazem curso superior porque elas têm a oportunidade de estudar a noite, elas trabalham durante o dia. Todos os meus alunos são trabalhadores [...] Com essa reestruturação, e a proposta, percebe que é manter o câmpus e fechar o resto (ENTREVISTADO 7).

Em 2020 e 2021, quando o Brasil e o mundo vivenciavam a pandemia de Covid-19, devido ao necessário isolamento foi proposto o Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP). Mas professores e alunos enfrentaram dificuldades para continuar realizando o processo pedagógico virtualmente:

Tivemos muitos problemas, não eram só os alunos [...] tem muito aluno que é muito carente, aluno que com um celular só, aluno. É muita dificuldade de acesso [...] um levantamento com os nossos alunos, mais de 30% dos nossos alunos não tinham acesso à rede. Professores nossos como a professora Betinha que domina muito bem a informática, para ela ter acesso à internet, ela tinha que ir em um posto de gasolina

perto da casa dela porque de onde ela mora não tem internet. As discussões que tentava travar dentro da universidade, elas não caminhavam. Não conseguia. Não conseguia discutir as coisas do cotidiano, quem dirá discussões a respeito do que estava acontecendo com resoluções, a respeito de mudanças, de currículo, de NDE. Foi muito difícil e os professores estavam tão desarvorados e tão desarticulados que não caminhavam (ENTREVISTADO 3).

O contexto pandêmico gerou consequências como a desistência de alunos. De modo geral, eles não desistiram durante a pandemia, mas depois dela, de acordo com o Entrevistado 3: “estava fazendo só que ele tinha ficado doente, o irmão, a mãe e ele ainda tinha um tempo de aula, que ele não deu conta mais porque extrapolou o cansaço e queria trancar porque ele ia reprovar” (ENTREVISTADO 3). Não somente os alunos da graduação desistiram:

um grande contingente de alunos que não voltaram para a escola depois da pandemia, porque enquanto estavam fora por conta da pandemia arrumaram um emprego e agora vai trabalhar e não volta, falando de ensino médio. Tem uma escola que teve 50% de evasão. Os alunos não voltaram, estão empregados, estão trabalhando, não vão terminar o ensino médio (ENTREVISTADO 7).

O Entrevistado 7 ressalta que a proposta da reestruturação da UEG “é privar o pobre de ter acesso a universidade” (ENTREVISTADO 7). O Entrevistado 8 assim analisa o impacto da reforma da estrutura organizacional e pedagógica no quantitativo de cursos de licenciatura:

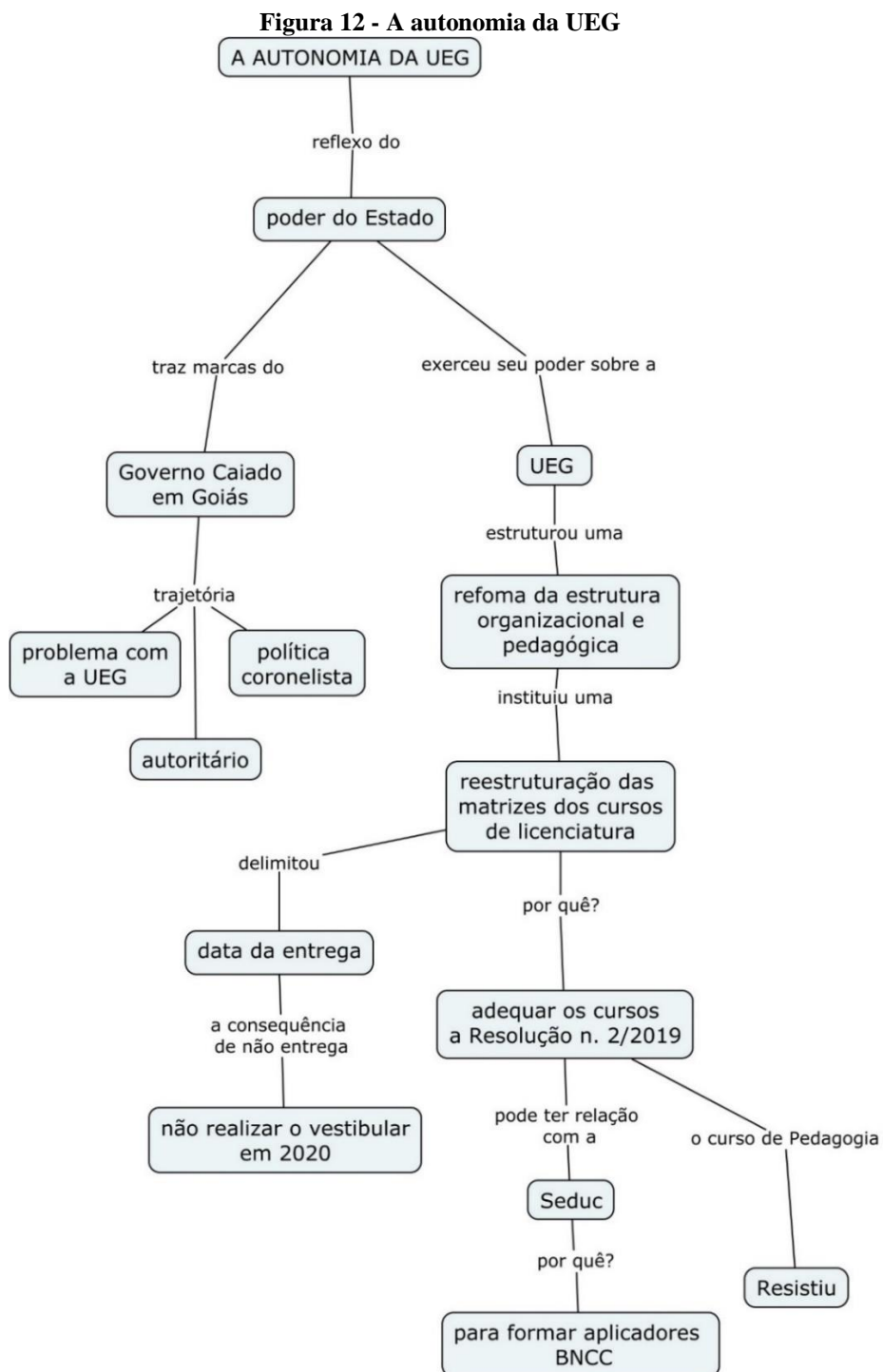
Eu avalio que a reforma da Universidade impactou nisso, por quê? Porque ela traz no artigo 107 do novo Estatuto da Universidade que os cursos precisam ter no mínimo 75% de docentes efetivos. Então por conta disso, por conta de existir uma certa cultura em alguns câmpus que hoje são Unidades, de priorizar a presença de contratados ao invés de efetivos, acabou levando ao debacle, digamos assim, de alguns desses cursos que não possuíam 75% de efetivos [...] o mesmo Estatuto diz que existe uma avaliação possível, que um curso mesmo fora dos parâmetros de 75% ou existe também uma outra questão que está presente no Estatuto que já estava presente anteriormente nas premissas de reestruturação da Universidade mesmo antes da intervenção, de que os cursos que repetissem nota 1 ou então que estacionassem na nota 2 por mais de duas avaliações externas também deveriam ser descontinuados [...] existe um componente lá que é justamente a avaliação do Instituto sobre a necessidade da inserção social da Universidade em determinadas regiões [...] por conta de existir na Universidade uma concepção de que somente os cursos que possuem demanda, essa é uma questão complicadíssima, eu, por exemplo, tenho uma opinião muito crítica em relação a esse conceito de demanda, mas assim, há uma cultura entre os gestores da Universidade [...] a gente tem que situar que o fechamento de alguns cursos, a descontinuidade de alguns cursos já é uma questão que vem afligindo as licenciaturas, dada a chamada cláusula de barreira do vestibular, que é sempre discutido no Conselho Superior Universitário. Mas eu avalio que esse processo de reforma recente da Universidade agravou um pouco o quadro do fechamento (ENTREVISTADO 8).

A reforma da estrutura organizacional e pedagógica na UEG instituiu critérios para a oferta dos cursos, ou seja, o funcionamento da UnU. Por exemplo, a ausência de efetivos não é do âmbito da UnU, mas do poder central. No entanto, isso teve impacto na ponta, pois implica o fechamento de cursos em cidades interioranas de Goiás. Nesse processo aconteceram debates que “em grande parte, não [têm] levado em consideração a história e o protagonismo de seus profissionais, bem como o investimento público necessário para o fortalecimento dessa instituição de ensino” (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 280).

Dito isso, pode-se inferir que a representação do poder do Estado configura-se mediante suas políticas. Isso revela que a política é o meio pelo qual o Estado expressa as relações de poder nas quais que os agentes do campo político conseguem direcionar suas ações – neste caso, ações direcionadas ao microcosmo da UEG. Próxima à Classe 5, localiza-se a Classe 1, intitulada “A autonomia da UEG”.

3.2.2 A autonomia da UEG

A Classe 1 contou com 15,79% do vocabulário dos entrevistados e localizou-se perto da Classe 5, sendo intitulada “A autonomia da UEG”. A Figura 12 representa a autonomia da UEG em relação ao movimento de reestruturação da matriz do curso de Pedagogia.



Fonte: Elaboração própria, por meio do *Cmap Tools*, com dados do software IRaMuTeQ.

Como mostra o mapa, a autonomia da UEG é reflexo do poder do estado de Goiás, que detém capital para institucionalizar a Universidade. Trata-se de um governo que tem uma trajetória consubstancializada em autoritarismo, que traz marcas de uma política coronelista. Alguns entrevistados relatam tanto a marca coronelista como a marca autoritária do governo, citando demandas como a imposição da data-limite para a reestruturação da matriz curricular:

Eu acho que essa diminuição de câmpus é do Caiado. Nitidamente você vê que o Caiado tem algum problema com a UEG, a forma de tratamento dos professores da UEG e a forma dos professores da SEDUC, por exemplo, é totalmente diferente. Existe algo que eu não sei também e como há muito bairrismo, porque Caiado é coronel, mas ele é coronel no poder e tem um monte de coroneizinhos em todos os câmpus, entendeu? E isso é uma característica de Goiás, muito forte [...] E o Caiado, ele se dá a esse direito. Ele manipula, ele coloca pessoas, dizem que algumas pessoas são colocadas nitidamente por ele para fazer, para manter essa relação de poder (ENTREVISTADO 5).

Foi assim, foram debates bem calorosos, mas enfim intervenção, ordem do governador como de um governo autoritário que nós temos com data, se não entregasse dia 30 de junho nós não teríamos vestibular. Dadas as circunstâncias fizemos a reunião com o NDE e resolvemos atualizar a matriz (ENTREVISTADO 1)

Lena Castelo Branco empreende análises sobre a família Caiado e sinaliza elementos de sua imagem autoritária:

A imagem de autoritarismo da família projetou-se com a campanha de demonização dos Caiado, deflagrada por seus adversários ainda na Velha República, em jornais do Rio de Janeiro e replicada nos periódicos locais. Esse perfil negativo consolidou-se durante o longo consulado de Vargas e Ludovico, quando o Poder Legislativo permaneceu desativado e a imprensa estava sob censura. Referida imagem não me parece inteiramente destituída de fundamento, até porque a sociedade goiana era (ainda é) marcada por atributos “de força, virilidade e autoritarismo”, ancorados no agrarismo predominante na fronteira em deslocamento, rumo ao Oeste e ao Norte do País (OLIVEIRA; SILVA, 2019).

O Entrevistado 8, que não é integrante do NDE e faz parte do grupo gestor do IAEL, explica que

a primeira coisa que a gente deve situar em relação a essa reforma é que ela surge pela necessidade da intervenção ocorrida na Universidade. A princípio, a última reforma curricular pela qual passou os cursos de licenciaturas na UEG foi no ano de 2015. Então uma das principais questões quando essa demanda da nova reforma veio por meio da necessidade de unificação das matrizes, das grades, dos cursos, essa necessidade foi amplamente propagandeada pelo próprio governador Ronaldo Caiado quando ele precisava justificar o processo de intervenção ocorrido na Universidade [...] Não foi uma reforma curricular completa, completamente pensada, digamos assim, para atender as necessidades de fato dos cursos de graduação, de licenciaturas, principalmente por conta disso, de não ter sido um processo que sua ampla maioria tenha sido escolha dos docentes que lecionam nos

cursos [...] surgia também o desafio de pensar como fazer isso tendo por base o contexto de imposição também da normativa do Conselho Nacional de Educação, chamado Normativa 2 de 2019 também conhecida como BNC-Formação (ENTREVISTADO 8).

A objetivação da reestruturação institucional da UEG pode estar relacionada ao projeto do atual governo. Dourado e Siqueira (2019) evidenciam que

o governo Caiado (DEM), a despeito das críticas que faz ao governo anterior, reafirma as políticas, os programas e as ações vigentes, sobretudo as parcerias entre o público e o privado, as escolas militares, as Organizações Sociais, a concepção de avaliação estandardizada, entre outros. Esse cenário caminha para ratificar processos de desobrigação do Estado em relação às políticas e aos investimentos na Educação. O que sustenta essa afirmação é a exposição de uma pauta de parceria entre público e privado, em que se evidencia a gerência de entidades e organismos externos à Educação goiana. Essa forma de gestão, marcada de “fora para dentro”, ratifica marcos regulatórios e de gestão que ressignificam o sentido do público nas políticas educacionais (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 281).

Os entrevistados salientam a estreita relação da UEG com a SEDUC. Para um dos entrevistados, a Secretaria quer “que a UEG forme professores aplicadores da BNCC. É isso que ela quer. Ela não quer professor que vá pensar além daquilo, além do conteúdo que ele tem que aplicar. A SEDUC quer um professor que aplique bem aqueles conteúdos” (ENTREVISTADO 3). Para outro, a SEDUC está, de certo modo, interferindo na autonomia da Universidade:

Acho que as secretarias, tanto a estadual quanto as municipais, nos municípios que nós tivemos, elas devem ser nossas parceiras, mas eu faço uma defesa assim bem contundente com relação a isso, elas são parceiras desde que não fira autonomia universitária, desde que não seja uma submissão ou uma legitimação das ações da SEDUC. A UEG não pode estar a serviço disso. A reforma propõe aproximação sim da SEDUC, inclusive a meu ver ela propõe submissão (ENTREVISTADO 1).

O primeiro diretor do Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas não era efetivo na UEG, mas fazia parte do quadro da SEDUC. O Entrevistado 8 explicou:

O diretor que assumiu o Instituto era de um quadro da Secretaria de Educação, alguém que liderou os grupos, que promoveu a reforma curricular operacionalizada pela chamada BNCC nas escolas de Goiás. Então, a minha impressão inicial é essa, de que a expectativa do governo ao colocar [...] na direção do Instituto era atender a essa questão, mas o fundamental é que, com o passar do tempo, o professor Francisco, ele nunca cobrou definitivamente a adesão a essa Resolução nº 2 de 2019 (ENTREVISTADO 8).

A intenção de aproximar a SEDUC e a UEG constitui-se como uma estratégia nesse processo de reforma da estrutura organizacional e pedagógica, especialmente no alinhamento

da instituição com a BNCC. A SEDUC tem realizado ações, principalmente a partir do governo Caiado, para objetivar as premissas do projeto formativo discente nacional, dando centralidade à BNCC no estado de Goiás. Dourado e Siqueira (2019) mostram que, para a efetivação do Ensino Médio em Goiás, ela

promoveu o “Dia D da BNCC no Ensino Médio”, com o intuito de construir um Documento Curricular para o Ensino Médio do estado. Pelo exposto, já se percebe uma contradição que referenda a ação. Há uma ideia padronizadora de ação que prevê a revisão e alteração de todos os Projetos Político-Pedagógicos no estado e a confusão entre aquilo que deveria diferenciar uma BNCC de um currículo. O estado de Goiás converteu a BNCC em Proposta Curricular (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 279).

Segundo Barbosa (2022, p. 91), “para garantir que os estudantes sejam capazes de aprender técnicas e padrões de ações possíveis nas situações diárias, é preciso formar professores treinadores”. Encontrou espaço na UEG a estreita relação entre a BNCC e BNC-Formação, no sentido de estimular uma formação docente centralizada no treinamento dos professores, tem como eixo as competências e as habilidades, e não o conhecimento.

A proposta de reestruturação da matriz curricular dos cursos de licenciatura da UEG, em face da Resolução CNE/CP nº 2/ 2019/ BNC-Formação pode estar relacionada, entre outras demandas, a essa proximidade com a SEDUC e a seu interesse na BNCC. O curso de Pedagogia foi o único que resistiu a aderir a essa normativa, como salienta o Entrevistado 8:

Nenhum dos cursos aderiu, digamos assim, à Resolução nº 2 de 2019, a não ser alguns cursos, com a exceção da Pedagogia, fizeram uma adesão no que se refere à divisão dos núcleos de carga horária presentes naquela resolução, mas não fizeram uma adesão às premissas ou à filosofia da educação (ENTREVISTADO 8).

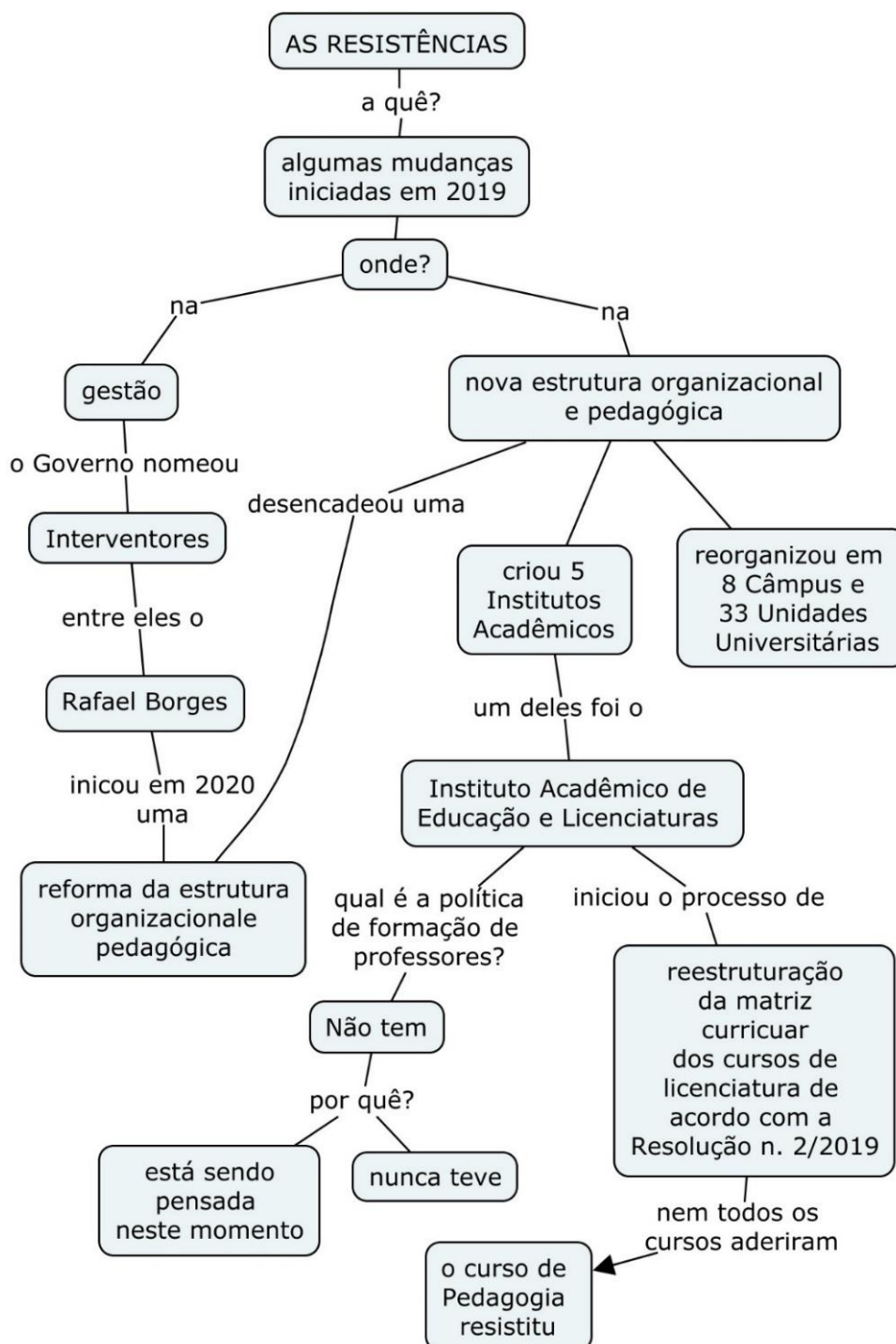
O curso de Pedagogia, por meio do NDE, fez concessões no processo de reestruturação da matriz porque reconhece o poder da força e das relações de poder do Estado na luta política e pedagógica empreendida. A próxima classe, a Classe 4, ramificada com a Classe 1, foi intitulada “As resistências”.

3.2.3 As resistências

A Classe 4, designada de “As resistências”, ocupou a segunda posição entre as classes, com 18,1% do vocabulário dos entrevistados. A evolução da Universidade “depende não

somente da força das coerções externas, mas também da coerência de suas estruturas, isto é, tanto da força de resistência que ela pode opor ao acontecimento” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 162). A Figura 13 representa a as resistências percebida no processo de reestruturação da matriz.

Figura 13 – As resistências



Fonte: Elaboração própria, por meio do *Cmap Tools*, com dados do software IRaMuTeQ.

Por meio dessa sistematização dos resultados das entrevistas, é possível perceber resistência de alguns agentes da UEG, ou seja, de gestores das unidades universitárias e

câmpus, além de professores, em relação aos processos de relações de força e tensionamentos da gestão na esfera administrativa da Universidade, como sinalizado no capítulo anterior. Até o presente momento, a UEG teve cinco reitores. Sob a gestão de Ronaldo Caiado, três foram nomeados pelo governador, e não eleitos pela comunidade acadêmica. Para Silva e Silva (2020, p. 298), “o governador trata a Universidade – lócus de pesquisa, de ensino e de extensão – como se fosse apenas mais uma de suas secretarias e coloca um homem de sua equipe – Rafael Borges”. O Entrevistado 3 ressalta que o interventor estava na instituição não por causa de demandas pedagógicas, mas administrativas. Nessa direção, a reforma da estrutura organizacional e pedagógica “não foi feita pensando na parte pedagógica da universidade, isso foi muito claro em todos os sentidos, o interventor Rafael veio para sanar a parte administrativa financeira” (ENTREVISTADO 3).

A situação orçamentária da UEG é um capítulo emblemático no governo Caiado, pois durante o processo de reestruturação institucional foi aprovada uma lei que vincula o orçamento da Universidade à SEDUC. Em 12 de setembro de 2019, foi publicada no site da Assembleia Legislativa do Estado de Goiás (ALEGO, 2019) a seguinte notícia: “PEC da Educação é aprovada”. O referido texto trata do pronunciamento da aprovação da PEC nº 990/19:

A PEC foi aprovada por 29 votos favoráveis e nove votos contra, nenhuma abstenção, em segundo turno, em votação nominal no painel eletrônico. Votaram contrários a matéria os deputados: Cláudio Meirelles (PTC), Lucas Calil (PSD), Antônio Gomide (PT), Alysson Lima (Republicanos), Delegada Adriana Accorsi (PT), Gustavo Sebba (PSDB), Helio de Sousa (PSDB), Lêda Borges (PSDB) e Talles Barreto (PSDB) (ALEGO, 2019).

A referida PEC, assinada pelo deputado Vinícius Cirqueira, acolheu a emenda de Bruno Peixoto, líder do governo no Legislativo de Goiás, cuja demanda incluía orçamento próprio de 2% para a UEG, dentro dos 25% destinados à educação básica goiana. Peixoto ressaltou que “a aprovação da PEC é uma vitória do governo, e que nesse momento representa a consolidação da base” (ALEGO, 2019). Pode-se perceber o empenho do governo goiano para modificar os recursos financeiros da UEG:

Na prática, a proposta diminui os recursos destinados à UEG. Antes, a instituição tinha direito a 2% de toda a receita que o governo arrecadava [...] a UEG passa a “dividir” os recursos que são repassados para a manutenção de toda a rede de ensino básica, profissional e superior de todo o estado (G1 GLOBO GOIÁS, 2019).

Essa vinculação orçamentária entre a UEG e a SEDUC, compreendida como uma estratégia, objetivamente significou diminuição de recursos para a instituição. Neste estudo, por suas próprias delimitações, não é possível o aprofundamento dessa questão, mas deve-se salientar a necessidade de estudos que possam elucidar e compreender melhor essa demanda, em razão de até o momento não termos encontrado nenhuma pesquisa voltada para essa temática.

A nova estrutura organizacional criou cinco Institutos Acadêmicos, atribuindo-lhes a responsabilidade de iniciar o processo de elaboração das matrizes curriculares de todos os cursos de graduação da Universidade. Dividiam essa responsabilidade: os Colegiados de Curso, a Coordenação Central do Curso, a PrG, a Coordenação de Ensino e a Câmara de Graduação (UEG, 2020). A Instrução Normativa (UEG, 2020) pressionava os cursos de licenciatura para que aderissem à Resolução CNE/CP nº 2/2019.

O documento orientador também evidencia que a prática necessariamente deve estar contemplada em todos os projetos de curso e ser realizada durante todo o percurso dos cursos, assim sendo em todas as disciplinas, pois considera que ela é um “elemento fundamental no processo de formação de professores”. Essa evidência dada à prática foi sinalizada no estudo de Medeiros (2022, p. 180): “O professor da BNC-Formação é o professor nacional, alinhado à BNCC [...] na perspectiva de prescrição e de controle, em uma supervalorização da prática”. Nesse processo, nem todos os cursos aderiram à referida Resolução.

O posicionamento do curso de Pedagogia foi contrário a essa normativa, ou seja, houve um movimento de resistência. A despeito dos cursos que aderiram, “existem pelo menos dois cursos que fizeram o esforço de adequar a carga horária e não a filosofia da educação presente na Resolução nº 2/2019 [...] com exceção talvez da Pedagogia que fez uma adesão muito clara às DCNs [...] aqueles documentos de 2015” (ENTREVISTADO 8). O Entrevistado 1 apresenta a justificativa dos cursos que aderiram à referida resolução: “nós tínhamos transitado na universidade alguns cursos que aderiram à Resolução nº 2/2019 e dois cursos aderiram, assim eu vou usar dois porque eu sou eclético, eu não tenho isso, eu não quero assumir nenhum lugar, eu vou usar os dois documentos”.

O curso de Pedagogia se posicionou, “exerceu uma liderança importante para o esclarecimento do modelo proposto pela Resolução nº 2/2019, foi protagonista nesse processo

de construção do nosso entendimento a respeito” (ENTREVISTADO 8). Nesse processo, pode-se perceber que alguns dos pares eram favoráveis à Resolução:

Qual é o problema da Resolução nº 2/2019? [...] Qual que é o problema da BNCC? Porque eu dizia do atrelamento da Resolução nº 2/2019 e a BNCC [...] BNCC é muito melhor do que antes, ter a BNCC é tudo de bom porque tenho lá todos os conteúdos que eu tenho que trabalhar e agora todo mundo fica igual ninguém mais vai ficar um vai ficar na frente do outro (ENTREVISTADO 1).

O curso de Pedagogia, como dito acima, constituiu uma exceção nas discussões para estruturar a matriz curricular segundo a Resolução CNE/CP nº 2/2019. Aconteceram diversos debates, inclusive com as autoridades em maior nível hierárquico: “você está falando com o chefe do gabinete, falei ‘você está falando com a professora da universidade que sabe o que que tem que fazer’, foi assim, foram debates bem calorosos, mas enfim intervenção” (ENTREVISTADO 1). Os debates também aconteceram entre os pares: “nós conseguimos com muito estudo e muitos debates uma aceitação da maioria dos colegas para ouvir o posicionamento desses pesquisadores” (ENTREVISTADO 1). Em relação à participação desses estudiosos da temática, o Entrevistado 3 explica:

Nós chamamos as pessoas que estão mais envolvidas nesse debate [...] O professor Francisco falou para mim: “Não, você não pode dizer que nós não ouvimos. Nós chamamos. Olha quem esteve aqui [...] A Kátia Curado esteve conosco várias vezes, professor Luís Dourado”. Sim, estiveram, falaram tudo o que eles tinham que falar. Agora, como dizia minha avó: Entrou por aqui e saiu por aqui. Porque o template tinha que ser entregue na data marcada com a matriz sem nenhum perfil discutido de professor (ENTREVISTADO 3).

O entrevistado ratifica que os pesquisadores foram escutados, porém, na prática, se seguiu o que já estava posto pelo Estado e pela instituição. Nas gravações do acervo da pesquisa é possível verificar esse processo. Na terceira gravação (GRAVAÇÃO 3), do dia 5 de junho de 2020, entendeu-se que aquele era um momento profícuo para empreender debates sobre a temática.

A UEG ainda não teve uma política documental de formação de professores, em nenhum período:

Nunca houve um chamamento aos coordenadores, nem agora e nem antes durante todo o tempo que eu estive na UEG, para que fosse dito a nós sobre uma política de formação de professores da instituição para a formação de professores [...] nós nunca fomos chamados assim a dizer “olha, existe uma política de formação de professores, o perfil de professor que a UEG quer formar é este, este é o perfil” (ENTREVISTADO 3).

Eu respondo por mim não há política de formação de professores pelo NDE, não estudei essas políticas norteadoras (ENTREVISTADO 4)

Se tem política de formação de professores da UEG eu desconheço, nunca discuti ou participou de nada que regulamente essa questão as políticas que eu vejo na UEG desde quando eu estou foram políticas esporádicas de oferecer mestrado e doutorado (ENTREVISTADO 7).

Não existe esse documento, nunca existiu, eu avalio. Não como deve ser (ENTREVISTADO 8).

Pode-se dizer que não ter uma política documentada não significa que ela não exista, pois, como ressaltado anteriormente, trata-se de uma instituição que formou e forma muitos professores para atuarem na educação básica de Goiás. Isso revela que é possível que a política de formação de professores tenha se constituído sem um aparato legislativo. Cabe evidenciar que os documentos que propuseram a reforma da estrutura organizacional e pedagógica da UEG não contemplam essa questão. Nem sequer houve uma resolução que apregoasse a adequação da matriz curricular dos cursos de licenciatura, apenas a constituição da Instrução Normativa no 86/2020 (UEG, 2020).

É interessante ressaltar que, apesar de os gestores do IAEL reconhecerem a importância de ter uma política de formação de professores, a UEG ainda não a possui. São questões políticas e pedagógicas que talvez a Universidade esteja pensando e fazendo nesse percurso. Isso revela a necessidade de pesquisas e estudos sobre como são pensadas as políticas formativas dos cursos de graduação da UEG. Um dos entrevistados resalta que, provavelmente em 2004, alguns professores tomaram a iniciativa de realizar essa política, que, porém, não foi finalizada:

Uma professora [...] nos contou que houve na UEG, se eu não me eu não me falho a memória, em 2004 [...] houve uma iniciativa descrita de uma proposta para essa política de formação de professores [...] daí em diante ela não sabe, porque ela participou daquele grupo, mas logo ela fez concurso e saiu da Universidade, ela não sabe notícia [...] esse documento que ela disse ter iniciado lá com aquele grupo não finalizou, e não teve porque não há nenhum registro oficial disso (ENTREVISTADO 1).

Atualmente, a instituição está pensando em formular uma política de formação de professores. O Entrevistado 8 explica:

Hoje nós temos uma iniciativa por meio do Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas [...] no sentido de constituir um grupo de trabalho dedicado a pensar e estruturar um documento relativo à formação dos professores para o Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas, porém a gente tem um entrave

institucional em relação a isso, porque da forma como foi reformada a Universidade recentemente, o Instituto operacionaliza as políticas emanadas da Pró-Reitoria de Graduação e também da Pró-Reitoria de Pesquisa e da Pró-Reitoria de Extensão, então quem pensa, digamos assim, nesse novo organograma da Universidade, os Institutos operacionalizam as políticas que são pensadas e estruturadas a partir das Pró-Reitorias, mas dada a ausência efetiva de uma iniciativa em torno da construção de um documento norteador para a política de formação de professores dentro na nossa Instituição, o Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas tem encabeçado esse processo de construção do documento por meio da reunião com docentes das áreas de licenciaturas, por meio de um grupo de trabalho (ENTREVISTADO 8).

Os cursos que estão à frente dessa proposta são o de Pedagogia e de Letras: “quem criou esse GT quem criou essa discussão e essa necessidade da política de formação de professores. escrever uma política de formação de professores [...] fomos nós da Pedagogia” (ENTREVISTADO 1). A proposta ainda está em construção, e até o momento da escrita desta dissertação, ainda não havia sido publicado nenhum documento sobre a política de formação de professores da UEG.

Diante das entrevistas dos representantes do NDE e do representante da gestão do IAEL, é possível perceber o protagonismo dos cursos de Pedagogia e Letras, tanto na luta empreendida pela criação de uma política de formação docente da UEG como na resistência à Resolução CNE/CP nº 2/2019.

Desse modo, compreendemos que, nessa luta política e pedagógica, o curso de Pedagogia, representado pelos agentes do Núcleo Docente Estruturante, escolheu suscitar um movimento de resistência e conseguiu resistir à Resolução CNE/CP nº 2/2019, adequando a matriz curricular do curso de Pedagogia à Resolução CNE/CP nº 2/2015.

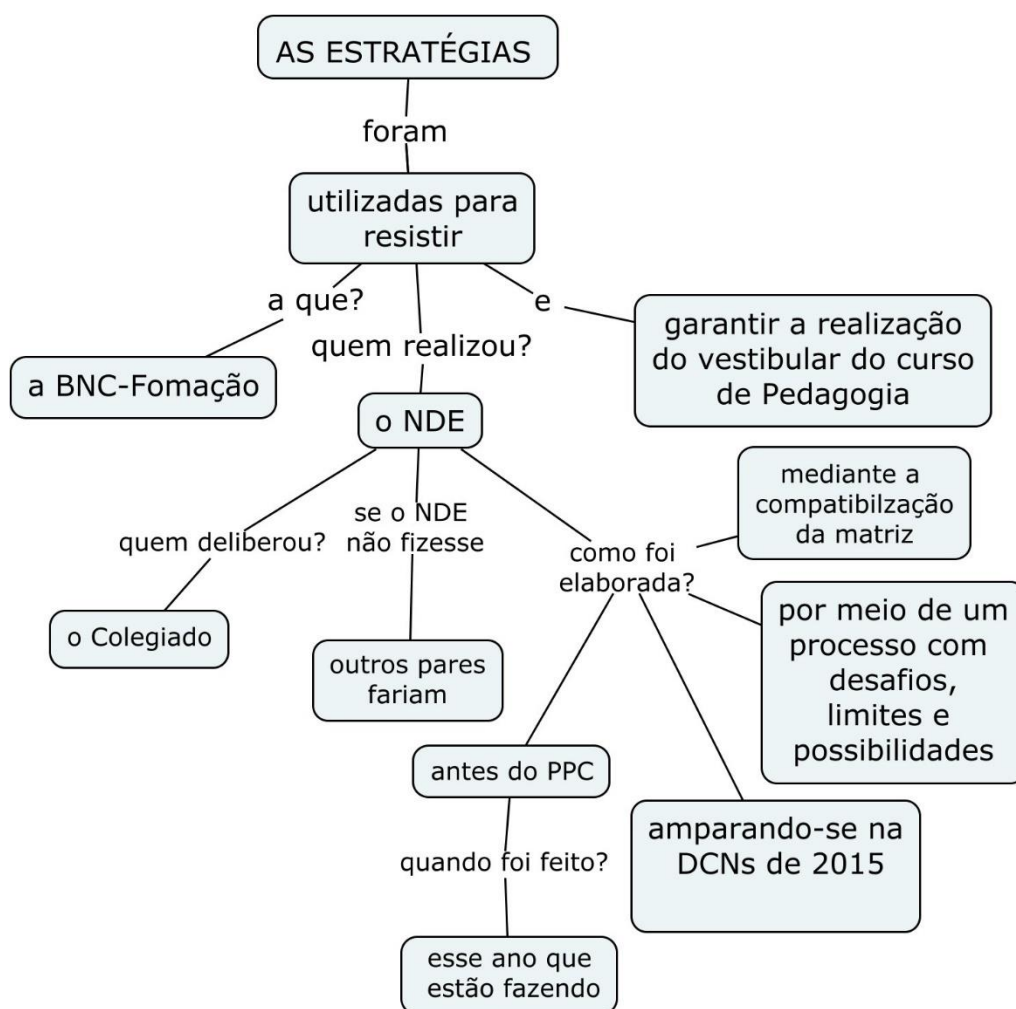
3.2.4 As estratégias

A Classe 2 e a Classe 3 detêm, respectivamente, 12,97% e 16,82% do vocabulário dos entrevistados. Estão localizadas no terceiro quadrante inferior esquerdo, que “contém elementos que foram prontamente evocados, porém com frequência abaixo da média” (CAMARGO; JUSTO, 2018, p. 72.). Como estão muito interrelacionadas, faz sentido uni-las, designando-as de “As estratégias”. As estratégias podem ser tanto de conservação, em que os dominantes tentam manter a ordem estabelecida, como de subversão, quando os dominados se opõem a essa ordem. A subversão se fundamenta em

uma alternativa nítida, sem compromisso possível, entre dois sistemas mutuamente exclusivos. Os fundadores de uma ordem científica herética rompem o contrato de troca que os candidatos à sucessão aceitam, ao menos tacitamente: não reconhecem senão o princípio de legitimação que pretendem impor, eles não aceitam entrar no ciclo das trocas de reconhecimento que assegura a transmissão regularizada de autoridade científica entre os detentores e os pretendentes (BOURDIEU, 1983, p. 139).

Neste estudo, compreende-se que o curso de Pedagogia, por meio do NDE, fez uso de estratégias subversivas para resistir à BNC-Formação. A seguir apresentamos essa representação estratégica, na Figura 14.

Figura 14 - As estratégias



Fonte: Elaboração própria, por meio do *Cmap Tools*, com dados do software IRaMuTeQ.

O NDE ficou responsável por realizar esse processo, lembrando que sem a função deliberativa, que é de responsabilidade do Colegiado do Curso⁶⁶. Nesse processo de reestruturação da matriz do curso de Pedagogia, o NDE utilizou a estratégia da resistência. As falas dos representantes demonstram que, de modo geral, o coletivo pretendia resistir à normativa da instituição sobre a Resolução CNE/CP nº 2/2019/BNC Formação:

Eu vou colocar isso entre aspas, a escrita da matriz naquele momento estava acontecendo num embate das forças. Porque era assim, tem que ser com a BNC-Formação e dizíamos: “Não, nós vamos chamar, nós vamos começar, vamos pôr a boca no trombone, vamos para o Ministério”. Deixou fazermos, porque ainda tinha o prazo da Resolução nº 2/2019, ela dava o prazo pra ainda ficar dois anos com ela [...] tivemos várias e várias defesas e resistências individuais mas nós tivemos uma resistência coletiva muito forte que foi posicionarmos contra a BNC-Formação (ENTREVISTADO 1).

o NDE realizou em relação a BNC-Formação, que foram questões pontuais e não o estudo integral da BNC-Formação, nós somos de um posicionamento crítico em relação a BNC-Formação (ENTREVISTADO 4).

Nesse processo de atualização da matriz eu não percebi evidência de resistência individual ou coletiva. Resistência a BNC-Formação sim (ENTREVISTADO 7).

Os agentes do NDE estavam resistindo a Resolução CNE/CP nº 2/2019/BNC Formação, alguns dos entrevistados sinalizam os motivos: “A BNC-Formação privilegia muito mais esse setor que é o setor privado do que o setor público” (ENTREVISTADO 2); “a BNC-Formação está engessando o pedagogo” (ENTREVISTADO 4); e “há um alinhamento principalmente da gestão para o cumprimento daquilo que está formatado, direcionado na proposta nacional, que no nosso caso é a BNCC” (ENTREVISTADO 6).

A análise empreendida por Barbosa (2022, p. 91), evidencia que a Resolução CNE/CP nº 2/2019/BNC Formação centraliza-se ao setor empresarial, tendo como premissa a concorrência nos sistemas avaliativos da educação. Cabe lembrar que o neoliberalismo enquanto uma racionalidade se intui, inclusive nas políticas educacionais alicerçada sobre as premissas empresarias (DARDOT; LAVAL, 2016).

A subversão à BNC-Formação foi perceptível para alguns membros do NDE e alguns pares do curso de Pedagogia estavam dispostos a aderir-la. Na sexta gravação (GRAVAÇÃO

⁶⁶ De acordo com Souza (2021, p. 12) “Os colegiados que antes eram constituídos pelos docentes do quadro de cada curso foram dissolvidos em favor de um colegiado formado pelos coordenadores institucionais e o coordenador central de cada curso, fato que vem provocando a ineficiência pedagógica e a perda de autonomia didática dos cursos de licenciaturas”

6), do acervo da pesquisa, realizada no dia 19/06/2020, foi realizada uma reunião extra, em que um agente do NDE relatou que um professor do curso de Pedagogia, de um determinado câmpus, havia sistematizado, discutido com seu grupo e iria encaminhar uma versão para o IAEL, e essa referida versão seria então aprovada. Essa demanda provocou, de modo geral, comoção dos agentes do NDE, pois não estavam esperando. Até o momento estavam tentando entender o processo e convidando estudiosos da temática.

O agente 1⁶⁷ ressaltou que a primeira ideia foi apresentar a matriz ao IAEL em junho, mas conseguiram alargar até o mês de setembro, o Agente 3 reportou que o questionamento realizado (pelo NDE) é em relação ao alinhamento da matriz com a Resolução CNE/CP nº 2/2019/BNC Formação. Inclusive, o Agente 6 comparou essa notícia sendo “um balde de água fria”. Postas essas questões, o agente que apresentou essa notícia ressaltou que realizaria um documento resposta, solicitando que esperassem, pois tal acontecimento enfraqueceria o NDE (GRAVAÇÃO 6). Essa demanda também apareceu nas entrevistas. O Entrevistado 3 explicou:

nós tínhamos a pressão e o que entendeu e percebeu e o que nos vimos? Que se nós não fizéssemos, alguém ia fazer. Inclusive apareceu alguém para fazer. Quando nós batemos o pé e falamos que nós não íamos fazer, alguém apareceu com a matriz prontinha e disse: Nós temos. O curso, de uma unidade já tinha. Nós falamos: Não, espera, não é assim, não é. E o NDE falou: Não, o NDE não aceita, o NDE não aprova. E criou-se [...] E foi quando nós resolvemos fazer a tal da compatibilização (ENTREVISTADO 3).

O Entrevistado 1 também se posicionou à essa demanda:

Em alguns momentos tivemos coerção sim e tivemos que fazer resistência grande, embates abertos ao ponto assim de realmente haver luta de poder. Não vamos fazer. Não vamos entregar. E o poder com o qual eu estou ao lado é o poder de quem faz. O poder que nós a resistência foi por não fazer. Por outro lado, fomos como eu te falei, coagidos quando nós falamos quando nós recebemos a devolutiva: Se vocês não fizerem nós já temos uma pronta. Uma unidade determinada nos entregou. De uma pessoa que também estuda formação de professores [...] Nós tivemos sim. Mas essas forças, não são o que me assustou bastante, que naquele momento me afetou inclusive assim por pensar que são colegas. Eu digo me afetou como pessoa no sentido de que são professores, pesquisadores, mas que estão em um outro lugar. Isso é muito peculiar a essa instituição. Muitas vezes a coerção não vem só da gestão superior, ela vem também do colega ao lado, no sentido de que é carregado de uma concepção e essa concepção se legitima pelas forças do poder da própria instituição (ENTREVISTADO 1).

⁶⁷ É importante lembrar que os agentes foram enumerados de acordo com o acervo da pesquisa.

A violência simbólica é viabilizada pelos próprios dominados, que naturalizam a situação em que o poder é exercido, ou seja, em que a dominação é legitimada. O Entrevistado 3 ressaltou que foi realizada uma compatibilização. Alguns dos entrevistados ressaltam como foi essa compatibilização:

Como foi um trabalho de compatibilização, de conciliação, de disciplinas, de matrizes, não houve assim tanta disputa (ENTREVISTADO 2).

Como fazer isso? O que nós definimos? Vamos fazer uma compatibilização, pegar os 18 projetos de curso, as 18 matrizes, compilar e nós fizemos. Nós colocamos as células bem pequenininhas o primeiro período, o que que coincidia nos 18 cursos, e o que coincidia no segundo período e assim por diante. Chamamos de uma atualização da matriz porque nós resolvemos não criar disciplina nenhuma a não ser atualizar o que estava desatualizado. O que nós vimos assim em 8 cidades tem a disciplina de alfabetização. Em outras cidades métodos e processos de alfabetização. Em outras representações do curso tinha ensino fundamental, nós fomos, pegamos as emendas e começamos a fazer uma adequação. Fizemos uma proposição de matriz com essa compatibilização dela saiu um desenho_de_matriz. Nós levamos para o Colegiado, esse foi o trabalho do NDE (ENTREVISTADO 1).

Tanto pelas gravações do acervo da pesquisa quanto pelas entrevistas de alguns agentes do NDE sinaliza que o NDE do curso de Pedagogia reestruturou a matriz curricular do curso mediante sua compatibilização, ou seja, de acordo com o que foi possível naquele momento. Conseguiram estruturá-la não seguindo a BNC-Formação, mas amparando-se na Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015):

fiz uma carta, uma carta explicativa como aberta a comunidade explicando os motivos de nós do curso de Pedagogia assumirmos a reformulação da matriz à luz das DCNs de 2015 e publicamos esse documento com todo o endosso dos coordenadores setoriais. Os coordenadores setoriais começaram a me convidar para ir para as abertura do semestre para participar junto com os professores dizer dos nossos motivos de termos assumido a DCNs de 2015 e não a Resolução nº 2/2019. Haja vista que alguns cursos de licenciatura assumiram a a Resolução nº 2/2019 (ENTREVISTADO 1).

No NDE, se alinhou em relação a essa perspectiva e eu não percebi nesse movimento entre nós integrantes um alinhamento maior com a BNC_Formação do que um alinhamento maior com a DCNs de 2015 e a DCNs de 2006 que trata exclusivamente da formação do pedagogo (ENTREVISTADO 6).

A estratégia de resistência também aconteceu na objetivação da escolha para estruturarem a matriz do curso de Pedagogia, como ressaltado acima por as DCNs de 2015. De modo geral os entrevistados entendem que esse processo aconteceu inversamente, pois primeiro deveriam ter sido discutidas as concepções para o Projeto Pedagógico do Curso. Porém, a compatibilização foi realizada no ano de 2020, em meio as relações de poder e agora

em 2022 está sendo realizada, também pelo NDE a elaboração do PPC do curso de Pedagogia da UEG. Os entrevistados explicam:

Ainda não temos uma versão do projeto de curso definido, pronto. Estamos em processo de elaboração e de discussão interna entre os membros do NDE ainda. Mas o que o NDE vê é que a nossa proposta ela continua muito alinhada com a diretriz curricular ainda de 2015. O NDE tem essa preocupação de não trazer para o projeto do curso uma dimensão extremamente técnica em relação a formação do pedagogo porque acredita na dimensão formativa do pedagogo tanto para a docência na educação infantil e nos anos iniciais, conforme previsto na própria legislação, mas para além dessa dimensão técnica conteudista. Nós entendemos que o pedagogo, ele precisa articular os conhecimentos e habilidades pedagógicas, mas também na dimensão não só cognitiva, mas também na dimensão afetiva e na dimensão metodológica (ENTREVISTADO 6).

Nós fizemos a matriz sem ter o PPC. O que é assim inadmissível do ponto de vista da construção de um currículo. Por quê? Porque nós precisamos primeiramente ter as concepções e ao ter as concepções pensar a matriz. Mas, nós não fizemos isso, nós fizemos a matriz como tabela, como grade, estou usando a palavra no sentido mesmo de retomar o conceito e agora que nós estamos discutindo concepções. Isso do ponto de vista da construção de um currículo é um equívoco muito grande (ENTREVISTADO 1).

nós estamos trabalhando agora nesse novo PPC para o curso de Pedagogia. Um PPC geral e até onde eu entendo da instituição, ele será esse documento norteador para todos os cursos e cada curso vai fazer a reconstrução do seu PPC a uso desse PPC geral que é o PPC do Instituto (ENTREVISTADO 2).

quando você faz um PPC, você começa a discutir as bases, perfil, egresso, que tem que ser discutidas primeiro e a UEG não, ela colocou para o NDE do curso de Pedagogia que tinha um prazo para apresentar as ementas. Assim, agora a tem um prazo para apresentar o PPC, ou seja, vai montar um PPC em cima das ementas que nós fizemos o ano passado, ou seja, inverteu o processo de produção, de discussão (ENTREVISTADO 7).

Nesse processo os entrevistados perceberam limites, “os limites foi “perceber que nós temos ainda muito o que formar” (ENTREVISTADO 1), e desafios “eu diria que um dos limites foi a questão do tempo (ENTREVISTADO 6)”.

Essa questão da delimitação do tempo foi uma demanda que nas gravações também apareceu, especificamente na terceira gravação (GRAVAÇÃO 3) ficou bem evidente que os agentes do NDE queriam saber o porquê desse tempo reduzido para realizar a reestruturação da matriz. O Quadro 10 a seguir mostra o cronograma para elaboração proposto pela Instrução Normativa nº 86/2020 (UEG, 2020).

Quadro 10- Cronograma para elaboração da matriz curricular 2021/1 do curso de Pedagogia da UEG

Data	Atividade	Setor responsável
Março/2020 ⁶⁸	Início de processo de elaboração da matriz curricular	Instituto acadêmico/ Colegiado de Curso
Até 18/09/2020	Período de elaboração da matriz curricular e apresentação aos Diretores dos Institutos Acadêmicos	Colegiado de Curso
Até 21/09/2020	Protocolização da matriz curricular, via Sistema Eletrônico de Informações (SEI), para a PrG/Coordenação de Ensino	Coordenação Central do Curso
Até 16/10/2020	Análise técnica da matriz curricular	PrG/Coordenação de Ensino
Até 23/10/2020	Ajustes da matriz curricular (se necessário), e Protocolização da versão final da matriz curricular, via SEI, para a PrG/Câmara de Graduação	Colegiado de curso
30/10/2020	Emissão de parecer Chancela da matriz curricular	Câmara de Graduação

Fonte: Quadro retirado da Instrução Normativa n. 86/2020 (UEG, 2020, p. 3).

O Quadro 10 ilustra que o tempo determinado de elaboração foi de sete meses, ou seja, de março a outubro. O NDE, na Gravação 3 (GRAVAÇÃO 3), do acervo da pesquisa, decidiu convidar agentes do IAEL e da PrG para explicar essa necessidade temporal minimizada de reestruturação matriz. Não foi disponibilizado o acesso, mas foi incluída uma questão no roteiro das entrevistas sobre esse tema. A justificativa a essa questão se relacionou com o segmento textual da Classe 1, ou seja, “A autonomia”, os entrevistados ressaltaram:

disseram que foi rápido devido ao interventor. E se não entregasse não ia ter vestibular. Foi o que eu te falei que nós tivemos a conversa calorosa junto ao gabinete foi uma única reunião que nunca mais, acho que eles acharam que a gente não devia mais. Eles não queriam nos ouvir mais (ENTREVISTADO 1).

se nós não terminássemos a matriz a tempo, a tempo de quê? A tempo de soltar o edital do vestibular daquele ano, existia alguém de algum câmpus que eu não vou mencionar, e tinha a matriz pronta e que seria aquela matriz que valeria (ENTREVISTADO 2).

era uma exigência do governador, uma solicitação do governador e que eles tinham se comprometido a atender. Simples assim (ENTREVISTADO 3).

as justificativas foram apresentadas a nós no sentido de que é preciso a matriz para haver o vestibular (ENTREVISTADO 4).

⁶⁸ Durante este cronograma de elaboração a UEG estava sob a reitoria de Valter Gomes Campos.

a justificativa é pelo processo seletivo discente. Então era preciso ofertar o processo seletivo discente, o vestibular dependia disso e a justificativa maior foi essa (ENTREVISTADO 6).

É iminente a questão que o tempo estava relacionado à justificativa de garantir a realização do Vestibular/ Processo Seletivo 2021/1 do curso, pois o curso que não conseguisse reestruturas a matriz curricular do cursos não poderia realizá-lo. Isso revela uma estratégia significativa para imprimir um ideário do grupo gestor.

Além dos limites os entrevistados sinaliram algumas possibilidades diante desse processo:

a possibilidade como um processo de construção mais coletiva que conseguiu e isso foi um ponto muito positivo (ENTREVISTADO 6).

as possibilidades é que com a criação do nde com todos os limites desafios que temos o nde ele está de uma certa forma pensando em um todo da ueg e não em uma parte em um câmpus (ENTREVISTADO 4).

Desse modo, é possível perceber que o curso de Pedagogia, por meio do NDE resistiu, em certa medida, conseguindo realizar processos estratégicos garantido o que era possível naquele momento, pois haviam forças tensionadas por parte da gestão da esfera administrativa da UEG em prol da reestruturação das matrizes curriculares dos cursos de graduação de acordo com seu ideário, inclusive aderindo por meio de alguns elementos a Resolução CNE/CP nº 2/2019/ BNC-Formação. As estratégias de resistência permitiram que a matriz curricular do curso de Pedagogia fosse amparada pela Resolução CNE/CP nº 2/2015.

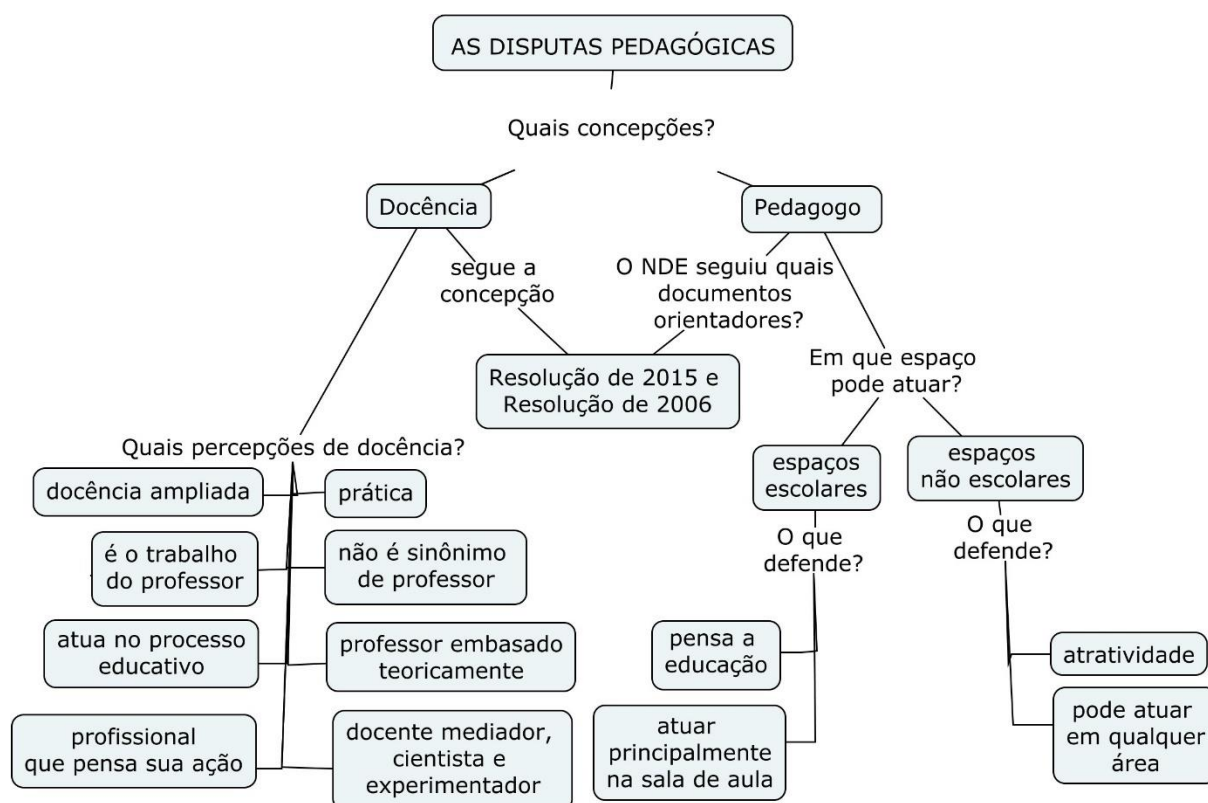
3.2.5 As disputas pedagógicas

A classe 6 localizada no quadrante inferior direito “indica os elementos com menos frequência e maior ordem de evocação” (CAMARGO; JUSTO, 2018, p. 72), com o maior volume nos segmentos de texto coletados pelas entrevistas, com 20,28% foi designada de “As disputas pedagógicas”, em razão das discussões e embates realizados por esses agentes sobre o projeto formativo do pedagogo da UEG. Cabe ressaltar que as quatro primeiras palavras na ordem dessa classe foram “pedagogo”, “profissional”, “docência” e “formação”.

As disputas pedagógicas são entendidas no sentido de deter “o poder de impor uma visão do mundo social através dos princípios de divisão que, quando se impõem ao conjunto

do grupo, que fazem a realidade da unidade e da identidade do grupo” (BOURDIEU, 1989, p. 113). Assim, elencar elementos da compreensão desse agente coletivo (NDE) sobre o pedagogo a ser formado na UEG foi analisado no bojo das disputas pedagógicas. A Figura 15 expõe as representações abrangentes dessas disputas empreendidas, nesse processo de reestruturação da matriz do curso de Pedagogia da UEG.

Figura 15 – As disputas pedagógicas



Fonte: Elaboração própria, por meio do *Cmap Tools* com dados do software IRaMuTeQ.

Essa classe foi constituída, especialmente, por meio das perguntas elaboradas após assistir as gravações cedidas a esta pesquisa. Pelas análises empreendidas, o curso de Pedagogia, mediante o NDE realizou a compatibilização da matriz curricular, mesmo empreendendo estratégias subversivas a ordem estabelecida. Partindo dessa premissa era necessário pensar nos documentos norteadores e em algumas concepções formativas, mesmo sem antes elaborar o PPC. Os embates sobre o sentido da docência apareceram nas gravações, especificamente na Gravação 4, Gravação 9 e Gravação 10 do acervo da pesquisa:

A defesa de que a Pedagogia é a docência e precisa da escola para pensar para além de seus muros. Corremos o risco, precisamos tomar cuidados para não pensar a Pedagogia empresarial [...] o pedagogo que faremos é cuidar dos processos educativos [...] cuidado para pensar a docência não é reduzir o campo de atuação do pedagogo, pelo contrário, é fortalecer a docência, é olhar pela docência multidisciplinar [...] Docência ampliada pode ser uma redução na docência (GRAVAÇÃO 4).

Continuo dizendo na minha percepção e concepção, é de que prioritariamente a essência do pedagogo, seja a educação infantil e o ensino fundamental, embora o entendimento que outras áreas sejam necessárias os conhecimentos pedagógicos, inclusive no trabalho pedagógico tendo os processos educativos como cerne da educação (GRAVAÇÃO 9).

A docência é ampliada porque traz elementos para o trabalho pedagógico. Mas, não trabalhamos com o termo docência ampliada. A gente trabalha que a base do pedagogo é a docência, que pode exercer diferentes papéis no trabalho pedagógico, tanto nos espaços escolares como nos espaços não-escolares (GRAVAÇÃO 10).

Se esse texto fica subjetivo que na UEG que não deve ficar claro que os professores não vão para a educação infantil e ensino fundamental, deveria deixar claro que é docência nos espaços escolares (GRAVAÇÃO 9).

A dualidade principal consistiu em relação ao entendimento de docência, de um lado havia os que defendiam a concepção de docência e de outro de docência ampliada. Docência ampliada, entre outros pressupostos, para o atendimento em espaços escolares e espaços não escolares. Docência constituindo o teor basilar da formação do professor para a educação infantil e o ensino fundamental. Tal dualidade ficou explícita nas entrevistas:

Mas, eu não vou formar o pedagogo para o espaço escolar ou para o espaço não escolar. É para pensar educação e para pensar a docência para desenvolver pesquisa, para produzir conhecimento que a partir da ótica da educação escolar tem essa educação [...] a minha perspectiva é essa que eu te falei é a docência que está sim trabalhando pensando a escola educação escolar como participe da formação humana [...] e portanto é a partir da escola que eu olho que eu tenho que eu desenvolvo meu olhar de pedagogo os espaços não escolares claro que compõe obviamente que compõe espaço educativo (ENTREVISTADO 1).

a minha concepção de docência é a de formar um profissional que seja embasado teoricamente, ou seja, que ele saiba ensinar o que ele tem a ensinar [...] um profissional que consegue criar situações de aprendizagem, para mim o docente do curso de Pedagogia é alguém que de fato aprende a criar situações de aprendizagem, no entanto (ENTREVISTADO 2).

a minha concepção de docência é aquilo que faz o professor ser professor, a docência é o trabalho do professor, é aquilo que faz o professor ser professor quando fala o que você é sou professor [...] a docência ela está no planejamento ela estar no estar na sala de aula ela estar no pensar na sala de aula é o que chama de docência (ENTREVISTADO 3)

na minha visão docência, ser docente, ser formado para a docência não é sinônimo de ser professor porque o pedagogo ele pode ser professor como além de ser

professor gestor e pesquisador tanto de espaços escolares como nos espaços não-escolares [...] só como professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental eu defendo a formação do pedagogo pela docência em que os conhecimentos teóricos práticos advindos da sua relação com o currículo da sua vivência com o currículo (ENTREVISTADO 4).

minha concepção de docência em relação ao pedagogo é que ele atue no âmbito do processo educativo de maneira geral, mas que ele atue principalmente no âmbito da sala de aula [...] um processo de formação que ele está ancorado tanto na questão do conhecimento, mas também na questão da formação humana (ENTREVISTADO 6).

As discussões sobre docência se relacionam às concepções de pedagogo, tendo como disputa principal a questão dos espaços de atuação do pedagogo formado na UEG. Os agentes favoráveis à docência defendiam os espaços escolares:

Os espaços não escolares, claro que compõe obviamente que compõe espaço educativo. Mas, eu não vou formar o pedagogo para o espaço escolar ou para o espaço não escolar. É para pensar educação e para pensar a docência para desenvolver pesquisa, para produzir conhecimento que a partir da ótica da educação escolar tem essa educação (ENTREVISTADO 1).

Em relação aos espaços escolares e espaços não escolares a minha percepção é a atuação do professor conforme eu te falei agorinha na docência, mas nos espaços escolares, entendendo a atuação do pedagogo tanto na docência de sala de aula, mas também em uma proposta maior de compreensão do que é uma gestão escolar, do que é uma coordenação pedagógica, do que é um processo formativo em uma perspectiva mais ampla (GRAVAÇÃO 6).

Tanto nas gravações como nas entrevistas, a pesquisa evidencia que os agentes que detinham maior volume de capital conseguiram agregar sua concepção formativa na matriz: “no final o grupo dos espaços escolares acabou vencendo e colocou Pedagogia no primeiro ano que não tinha na matriz antiga e acabou entrando por força de argumentação desse grupo” (ENTREVISTADO 7).

Diante do exposto, pode-se dizer que o processo de reestruturação da matriz do curso de Pedagogia constituiu-se como um campo de lutas de concepções entre os agentes representantes do NDE. Nessa correlação de forças, os agentes que defendiam a docência e os espaços escolares conseguiram convencer aos demais as suas concepções. Voltamos a enfatizar que a matriz curricular do curso de Pedagogia da UEG foi reestruturada sem a prévia realização do Projeto Pedagógico do Curso, e que até o momento da escrita desta dissertação nenhum documento foi publicado.

Desse modo, consideramos que o processo de reestruturação da matriz curricular do curso de Pedagogia consistiu em uma adequação. Em certa medida, os representantes do NDE

do curso de Pedagogia adequaram a matriz curricular, resistindo, especialmente, em movimento contrário à Resolução CNE/CP nº 2/2019/ BNC-Formação, afirmando e defendendo as proposições da Resolução CNE/CP nº 2/2015.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Creio, nesse sentido, que o educando inserido num permanente processo de educação tem de ser um grande perguntador de si mesmo.

(FREIRE; FAUNDEZ, 1998, p. 27).

Ao recorrer as páginas deste trabalho, percebo que construí dois movimentos simultâneos: o da formação inicial como pesquisadora e o de escrita desta dissertação. A trajetória formativa no mestrado contribuiu para a compreensão da relação entre as respostas e as perguntas. É imprescindível indagar de diversos modos. Posto isso, reitero que apresentamos as discussões da pesquisa e as minhas inquietações resultantes deste processo. Ressalto que os professores do PPGE me oportunizaram criar e expressar as minhas próprias perguntas.

Desse modo, retornemos à introdução, onde se delimitou para este estudo o processo de reestruturação da matriz curricular do curso de Pedagogia da UEG. Em 2020, os cursos de graduação da UEG foram convocados a reestruturar suas matrizes curriculares, pois o Vestibular/ Processo Seletivo 2021/1 dos cursos ficou condicionado ao cumprimento dessa prerrogativa – ao menos a alteração na matriz deveria acontecer, ainda que sem a exigência de que os respectivos Projetos Pedagógicos de Curso fossem alterados no mesmo ato. Nesse limiar nasceu a questão: como ocorreu o processo de reestruturação da matriz curricular do curso de Pedagogia da UEG segundo a percepção de alguns membros do Núcleo Docente Estruturante, em face da Resolução CNE/CP nº 2/2019/ BNC-Formação, no ano de 2020? Os cursos de graduação da UEG, em especial os de licenciatura, percorreram caminhos singulares, com concepções, percepções e embates diversos. É profícuo registrar que será bastante relevante para a comunidade científica educacional a realização de pesquisas e estudos com múltiplos olhares sobre esse capítulo da história da UEG.

Iniciamos a exposição sobre o objeto estudado a partir da discussão da agenda neoliberal no contexto mundial e brasileiro. Compreendemos que, no final do século XX, a reestruturação do capitalismo propiciou o fortalecimento da mundialização do capital e do neoliberalismo, por meio de mudanças sociais, políticas, econômicas, tecnológicas e culturais em âmbito global. O neoliberalismo é apreendido como uma *doxa* mundial, isto é, não

somente como uma política econômica, mas como uma racionalidade que espraia a lógica do capital; impõe à sociedade o sentido da concorrência e da subjetividade empresarial. Os ideários neoliberais e neoconservadores são ancorados pela aliança da nova direita, centrada numa pauta mundial neoliberal e conservadora.

A partir de 1990, sob a gestão do governo Collor, a *doxa* mundializada do neoliberalismo adentrou o Brasil. O movimento se fortaleceu no governo FHC. Em parceria e sob a condução do ministro da Administração Federal Bresser-Pereira, foram realizadas importantes reformas no Estado, ancoradas no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), cujas premissas abarcavam uma Nova Gestão Pública amparada em um modelo gerencialista. O PDRAE centralizou-se em privatização, publicização e terceirização, sob o argumento de que essa lógica promovia a democratização, no sentido de repassar as responsabilidades dos serviços públicos à sociedade. A noção da administração gerencial envolve conceitos de desempenho, eficácia e competitividade, ou seja, perspectivas do mercado e das empresas. Na década de 1990, no Brasil, as proposições governamentais no âmbito educacional aderiram à pedagogia das competências, almejando assim atender aos interesses do mercado para formar mão de obra conveniente para suas demandas, e tendo como indutores organismos multilaterais como a OCDE e a Unesco.

O golpe parlamentar-judicial-midiático de 2016 (MANCEBO; SILVA JR.; OLIVEIRA, 2018), que destituiu a presidenta Dilma Rousseff da presidência, contribuiu para uma inflexão política de intensificação das políticas neoliberais iniciadas na década de 1990. Avançaram as premissas conservadoras, por meio do fortalecimento da nova direita, principalmente através da bancada dos neoconservadores no parlamento. O governo de Temer iniciou um projeto governamental pautado em premissas neoliberais, privatistas e excludentes, por meio de diversas reformas. No campo educacional, o governo interino interveio no CNE, realizando alterações nas indicações dos conselheiros da Câmara de Educação Básica e da Câmara de Educação Superior.

A indicação da conselheira Maria Helena Guimarães de Castro merece destaque pelo capital social e político dessa agente, tanto no campo da educação quanto no da formação de professores. Castro atuou em algumas gestões do governo do estado de São Paulo e nos governos de FHC, Temer e Bolsonaro, tendo uma vasta rede de relações, inclusive diversas parcerias público-privadas, com o Movimento pela Base e o Todos pela Educação. Sua

concepção da formação de professores reverbera a formação tecnicista pautada nas competências e habilidades.

No campo da formação de professores, o governo Temer iniciou discussões e proposições de documentos para a definição de novas DCNs para a formação inicial de professores da educação básica e a instituição da BNC-Formação, que foram consolidadas no primeiro ano do governo Bolsonaro. Nos documentos que antecedem essa normativa, é possível perceber algumas aproximações entre as orientações mundializadas por meio dos organismos multilaterais e a Resolução CNE/CP nº 2/2019/ BNC-Formação. Os documentos antecessores dessa resolução são a Proposta para Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação (BRASIL, 2018); a 3ª Versão do Parecer (BRASIL, 2019); e o Parecer CNE/CP n. 22/2019 (BRASIL, 2019b), nos quais aparecem três importantes organismos multilaterais, a OCDE, o BID e a Unesco, por meio de relatórios e livros.

As orientações mundializadas impõem uma concepção de qualidade da educação centralizada no professor, alinhada com as premissas de sua responsabilização e dos demais funcionários das instituições educacionais; regulação, por meio de políticas de avaliação desde a educação básica até a educação superior; e uma padronização de políticas curriculares docentes e discentes. Cabe ressaltar que, a partir de 2013 houve avanços significativos do MBNC, articulado por diversos empresários, com o intuito de influenciar as políticas educacionais. Esse movimento se fortaleceu com a mudança política realizada em 2016, cujas forças aprovaram em pouco mais de um ano, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil e o ensino fundamental (BRASIL, 2017b), e, em 2018, a BNCC para o ensino médio (BRASIL, 2018c). O teor da Resolução CNE/CP nº 2/2019/ BNC-Formação alinha-se às concepções da BNCC (BRASIL, 2017b; 2018c), cunhado no teor formativo das competências.

Já foram construídas três diretrizes para formação dos professores. A primeira foi a Resolução CNE/CP n. 1/2002 (BRASIL, 2002), sob a gestão do governo FHC, que instituiu um projeto formativo docente alinhado às premissas das políticas neoliberais e centralizado no modo de regulação, substituindo conhecimentos por competências e avaliações. Em 2015, sob a gestão de Dilma Rousseff, foi homologada a Resolução CNE/CP n. 2/2015 (BRASIL, 2015), elaborada com a força das entidades progressistas e pautada em amplos princípios pedagógicos, sociais, políticos, científicos e éticos. Ou seja, foi construída democraticamente,

sob as perspectivas da docência e da valorização docente. Cabe evidenciar que apenas a Resolução CNE/CP n. 2/2015 (BRASIL, 2015) contempla a formação inicial e a formação continuada em um único documento. A Resolução CNE/CP nº 2/2019/ BNC-Formação (BRASIL, 2019c) é o documento vigente. Cabe lembrar que foi a primeira vez que uma resolução instituiu uma Base Nacional Comum para a formação de professores, assim como desvinculou a DCNs (BRASIL, 2019c) para formação inicial das DCNs (BRASIL, 2020) para formação continuada, o que não estava previsto na Resolução CNE/CP n. 2/2015.

A BNC-Formação é um anexo da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019c) e apresenta as orientações das competências gerais e específicas (conhecimento, prática e engajamento) para os docentes. Tais competências vinculam-se às competências da BNCC (BRASIL, 2017b; 2018c). O entendimento é que essa legislação se alinha à formação inicial de professores e à aprendizagem dos alunos, e que seu teor formativo sinaliza a formação de um profissional técnico e eficiente, responsável pela aprendizagem dos alunos e por sua própria formação. Nesse contexto, situamos a reforma da estrutura organizacional e pedagógica da UEG iniciada em 2019.

A UEG é uma instituição social que se constituiu como locus para a formação de professores. Ela se estruturou desde 1999 em diversos câmpus, localizados em vários municípios goianos, mas essa estruturação não garantiu um projeto único de universidade. Desde sua criação, a UEG já esteve sob a supervisão de quatro entidades. A primeira mantenedora foi a Fundação Universidade Estadual de Goiás, no governo Perillo; a segunda, a Secretaria de Ciência e Tecnologia, no governo Alcides; em seguida, a Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Científico e Tecnológico e de Agricultura, Pecuária e Irrigação, no governo Perillo; e, atualmente, a Secretaria de Desenvolvimento e Inovação do governo Caiado.

A reforma da estrutura organizacional e pedagógica da UEG foi realizada por agentes do campo político escolhidos no governo Ronaldo Caiado. O Plano de Governo desse agente político já sinalizava seus interesses na educação, alinhados às perspectivas das políticas neoliberais. Os dados evidenciam que, desde sua criação, a UEG teve sete reitores, sendo cinco sob o governo Caiado, dos quais dois renunciaram em 2019: Haroldo Reimer e Ivano Alessandro Devilla. Ambos ressaltaram em suas renúncias a importância das eleições com a participação da comunidade acadêmica da Universidade para a escolha do reitor da

instituição. Dentre os cinco, três foram gestores interventores: Ivano Alessandro Devilla, Rafael Gonçalves Santana Borges e Valter Gomes Campos. Isso revela uma definição do lugar da gestão institucional, marcada pela força simbólica do governo do estado de Goiás.

Outro tensionamento que acontecia na UEG, concomitante a essas mudanças de reitores, foram as demissões de grande número de profissionais técnicos e professores que tinham contratos temporários até o final de 2019. Silva e Silva (2020) compreendem que essa questão foi uma estratégia para que 21 cursos deixassem de abrir novas vagas no Vestibular/ Processo Seletivo 2021/1. O reitor interventor Rafael Borges, até aquele momento um procurador do Estado, foi escolhido em 2019 pelo governador Caiado após a renúncia de Ivano Devilla para ocupar o cargo máximo da instituição. Esse agente do campo político iniciou a reforma da estrutura organizacional e pedagógica da UEG, e no primeiro mês de 2020 foram instituídas duas legislações importantes para a Universidade, a Lei da Reforma Administrativa da UEG (GOIÁS, 2020b) e o novo Estatuto da UEG (GOIÁS, 2020).

Esse novo arcabouço legislativo da UEG culminou em um redesenho da instituição. Em 2022, a Universidade ofertava 44 cursos em quarenta municípios goianos. Dividiu-a em oito câmpus e 33 unidades universitárias, e os câmpus formados foram: Norte, Cora Coralina, Nordeste, Central, Oeste, Metropolitano, Sudoeste e Sudeste. Como dito anteriormente, ficou o questionamento: o que habilita um câmpus ou unidade universitária da UEG a deter maior poder acadêmico sobre os outros? Será que é uma questão histórica? Um capital herdado? Ter maior quantitativo de cursos *stricto sensu* ou tecnológicos? Ser uma localidade expressiva do ponto de vista econômico, político e social? Há um vasto campo com possibilidade de pesquisas sobre essas questões inquietantes.

A reforma da estrutura organizacional e pedagógica criou cinco Institutos Acadêmicos, divididos pelas afinidades dos cursos de graduação da UEG: Instituto Acadêmico de Ciências Agrárias e Sustentabilidade (IACAS), Instituto Acadêmico de Ciências da Saúde e Biológicas (IACSB), Instituto Acadêmico de Ciências Sociais Aplicadas (IACSA), Instituto Acadêmico de Ciências Tecnológicas (IACT) e Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas (IAEL). Em 2022, o IAEL tinha mais de 40% do número de matrículas da UEG, com os cursos de licenciatura em Física, Geografia, História, Letras Português/Inglês, Matemática e Pedagogia; e o curso de Psicologia, com licenciatura e bacharelado. Até a data desta pesquisa, não encontramos estudos sobre esses Institutos

Acadêmicos, e sobre os quais, principalmente o IAEL, ficam algumas questões: Como está a relação entre o IAEL e os cursos que o integram? Como tem sido a gestão do IAEL? Quais são as ações propositivas do IAEL para os cursos de licenciatura? Há um campo vasto para estudos sobre todos os Institutos Acadêmicos, e não somente o IAEL.

A reforma da estrutura organizacional e pedagógica ainda está em desenvolvimento, pois está sendo construído o Regimento Geral da UEG. Pode-se pensar que essa reconfiguração legislativa revela uma universidade caracterizada por princípios do gerencialismo, ou seja da administração. Essa reforma suscitou mudanças complexas no curso de Pedagogia, como a redução do número de vagas e da quantidade de cidades que o ofertam.

Pode-se considerar que a criação da UEG permitiu a ampliação da oferta de vagas para o curso de Pedagogia em diversas cidades interioranas de Goiás. Atualmente o curso é ofertado em dezessete municípios, o que oportuniza a democratização e a interiorização da formação de professores. Os dados evidenciam que a reforma da estrutura organizacional e pedagógica da UEG redesenhou o Vestibular/ Processo Seletivo da UEG em relação à oferta de vagas. O Vestibular/ Processo Seletivo 2020/1 (UEG, 2019) ofertou para o curso de Pedagogia 360 vagas, distribuídas em nove turmas, com disponibilidade em quinze cidades para a escolha do candidato, após sua aprovação. Assim, o curso foi aberto com o total de 257 vagas em oito cidades: Anápolis, Formosa, Goianésia, Inhumas, Jaraguá, Minaçu, Pires do Rio e São Luís de Montes Belos. Isso significou que nove cidades não abriram vagas para o curso de Pedagogia, das quais cinco continuaram sem ofertar vagas até o Vestibular/ Processo Seletivo 2022/2: Campos Belos, Crixás, Itaberaí, São Miguel do Araguaia e Silvânia.

Isso revela que a reforma da estrutura organizacional e pedagógica da UEG não diminuiu somente o quantitativo de vagas, mas teve influência direta sobre as unidades universitárias e os câmpus, pois a manutenção de sua existência é justificada pela quantidade de cursos que ofertam. Algumas questões, no entanto, ficam: Por que cinco unidades universitárias – Campos Belos, Crixás, Itaberaí, São Miguel do Araguaia e Silvânia – não ofertam vagas desde o Vestibular/ Processo Seletivo 2019/1? Essas UnU correm o risco de fechar? A UEG está lutando pelo fortalecimento dessas UnU por meio dos órgãos gestores responsáveis? Há interesses nessa direção?

É necessário ressaltar que sentimos falta de estudos sobre as matrizes do curso de Pedagogia. O que se revelou é que, nos anos de 2005, 2007, 2009 e 2015, houve

movimentações para a reestruturação da matriz curricular do curso, envoltas em embates e discussões, em certa medida, entre o corpo docente e o grupo gestor da esfera administrativa da UEG, via Pró-Reitoria de Graduação.

Em 2020, a reestruturação das matrizes curriculares dos cursos de graduação da UEG foi orientada pela Instrução Normativa nº 86/2020 (UEG, 2020), baseada na Resolução CNE/CP nº 2/2019/ BNC-Formação, para nortear a carga horária dos cursos. Os Núcleos Docentes Estruturantes ficaram responsáveis por esse processo. Cabe evidenciar que antes da reforma da estrutura organizacional e pedagógica, cada curso de Pedagogia tinha seu próprio NDE, e que após o redesenho da instituição todos passaram a ter um único NDE, assim como os demais cursos da UEG. Isso revela a desmobilização da representatividade do NDE. Os dados mostram que a representatividade do NDE do curso de Pedagogia foi constituída segundo a representatividade dos câmpus, pois havia nove vagas para sua composição. O câmpus Cora Coralina não foi representado, pois não indicou nenhum candidato, o câmpus Central ficou com três representantes, pois um deles tinha vaga garantida por ser o coordenador central dos cursos, e os câmpus Norte, Nordeste, Oeste, Metropolitano, Sudoeste e Sudeste ficaram com uma vaga.

Os dados revelam que os agentes/ representantes do NDE do curso de Pedagogia reconhecem a força e o poder do Estado, tanto do governo federal como do governo estadual. O Estado tem poder para instituir suas políticas de acordo com suas orientações. Desse modo as políticas são um meio para que os agentes do campo político induzam e realizem ações dentro da Universidade. Entre as ações do governo federal, estão a instituição da BNCC da educação básica (BRASIL, 2017b; 2018c) e a Resolução CNE/CP nº 2/2019/ BNC-Formação (BRASIL, 2019c); as ações do governo estadual incluem a reforma da estrutura organizacional e pedagógica da UEG. Cabe evidenciar que nesse período o Brasil e o mundo viviam a pandemia de Covid-19, durante a qual tanto os alunos quanto os professores passaram por diversos desafios. Entre outros aspectos, por exemplo, muitos estudantes enfrentavam dificuldade para o acesso à internet e a permanência nos cursos.

A autonomia da UEG é outro ponto para reflexão e se configura como reflexo do poder do Estado. O governo atual de Ronaldo Caiado traz marcas da política de um governo autoritário, e a reforma da estrutura organizacional e pedagógica da UEG se alinha ao seu projeto governamental, cunhado no ideário das políticas neoliberais, articulado ao projeto

governamental federal. O estreitamento da relação entre a UEG e a SEDUC é compreendido neste estudo como uma estratégia para alinhar a Universidade com as proposições da BNCC da educação básica. Isso apresenta riscos para a função profícua de uma universidade e revela as fragilidades da autonomia da UEG na sua relação com o Estado, no processo de gestão do governo Caiado, e também pode aludir às fragilidades internas da UEG, como a composição do seu quadro docente e a representatividade docente.

Os processos de relações de força por parte do Estado e da gestão na esfera administrativa da UEG enfrentaram um movimento de resistência de alguns agentes da UEG, como gestores das unidades universitárias e câmpus e professores. Um dos tensionamentos foi a vinculação orçamentária, em que os 2% do orçamento próprio da UEG foram incluídos nos 25% dedicados pela SEDUC à educação básica do estado de Goiás. Compreendemos que essa estreita relação pode ter contribuído para que a Instrução Normativa nº 86/2020 (UEG, 2020) estivesse articulada com a Resolução CNE/CP nº 2/2019/ BNC-Formação. O curso de Pedagogia, por meio do NDE do curso, resistiu a essa articulação. O Entrevistado 8, que faz parte do grupo gestor do IAEL, afirma que o curso de Pedagogia foi o único que resistiu e adequou a matriz curricular por meio da Resolução CNE/CP n. 2/2015 (BRASIL, 2015). Essa luta política e pedagógica aconteceu mediante a realização de debates entre os pares e com a gestão na esfera da administração da UEG.

A pesquisa revelou que a Universidade ainda não tem uma política de formação de professores. Os participantes da pesquisa informaram que essa demanda começou a ganhar notoriedade na IES, e que estão empenhando esforços nessa direção. Algumas perguntas ainda são inquietantes: Quais as consequências financeiras e pedagógicas da vinculação orçamentária da UEG à SEDUC? Como tem sido o processo de elaboração da política de formação de professores da UEG?

Os agentes/representantes do NDE do curso de Pedagogia realizaram estratégias de resistência por meio de um movimento contrário à Resolução CNE/CP nº 2/2019/ BNC-Formação, para garantir que o curso de Pedagogia ofertasse vagas no Vestibular/ Processo Seletivo 2021/1. Um dos tensionamentos desse processo foram as relações de força empreendidas pelos próprios pares da Universidade, pois alguns professores cogitaram enviar uma proposta alternativa para a Pró-Reitoria de Graduação, desconsiderando as decisões do NDE.

Compreendemos que foi um processo de lutas políticas e pedagógicas, com desafios, em que o NDE do curso de Pedagogia realizou a reestruturação da matriz do curso de Pedagogia, que os agentes do NDE designaram de compatibilização da matriz segundo a Resolução CNE/CP nº 2/2015. É importante ressaltar que essa reestruturação da matriz do curso de Pedagogia foi realizada sem a prévia elaboração do Projeto Pedagógico de Curso. Assim, fica a questão: Como foi ou tem sido o processo de elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e dos demais cursos da UEG?

Outro ponto para reflexão são as disputas pedagógicas, ou seja, os embates em torno dos interesses dos agentes/representantes do NDE, em relação às concepções sobre a docência e a atuação do pedagogo. Havia agentes/representantes que defendiam a perspectiva de docência com a atuação dos professores em espaços escolares, que pensa a educação e atua principalmente na sala de aula. E havia outros agentes/representantes que defendiam a docência ampliada, com atuação dos professores em espaços não escolares, defendendo sua atratividade, e que os profissionais podem atuar em diversas áreas. Compreendemos que foram embates brandos, pois ainda não estava sendo construído o Projeto Pedagógico de Curso, e que naquele momento os representantes não detinham tempo para aprofundar nessas questões.

Diante do exposto, compreendemos que o processo de reestruturação da matriz curricular do curso de Pedagogia se configurou como uma adequação da matriz curricular. Mesmo com tantos desafios impostos para a UEG e para a comunidade acadêmica para redesenhar a Universidade por meio da reforma da estrutura organizacional e pedagógica, com prerrogativa da agenda das políticas neoliberais, permanece a esperança de que a UEG se fortaleça como instituição de ensino, pesquisa e extensão, tendo em vista o amadurecimento da perspectiva democrática e da sua autonomia, com lutas pedagógicas internas fortalecidas na direção da resistência ao projeto neoliberal.

As entrevistas permitiram perceber que, entre os entrevistados, há distintas vertentes de concepções e de projetos formativos. As lutas pedagógicas expressam esse teor e certamente ecoam nos espaços em que cada participante atua. A essas perspectivas se somam outras adesões às concepções e projetos em disputa. Um olhar atento à definição da política de formação de professores da UEG, e também ao projeto do curso de Pedagogia, permitirá compreender melhor como o projeto de adequação da matriz curricular foi (ou não) acolhida

pelos docentes da Universidade, e o quanto esse processo pode ter produzido (ou não) de resistência à Resolução CNE/CP nº 2/2019/ BNC-Formação e à BNCC.

Retornamos à epígrafe do terceiro capítulo, ressaltamos a necessidade de, neste momento oportuno, reverter o rumo das políticas educacionais iniciadas em 2016. A esperança é que os agentes políticos escolhidos pelo presidente Lula (2023-2026), consigam se unir com as entidades do campo da formação de professores em prol da reconstrução de um projeto formativo docente com caráter progressista – ou seja, uma formação docente pública, gratuita, de qualidade, com uma sólida base teórica e com valorização dos professores.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Terezinha dos Anjos. **As condicionalidades do Banco Interamericano de Desenvolvimento e as políticas de educação profissional no Brasil**. 2019. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.
- ABREU JÚNIOR, Nelson. **Universidade Multicampi e sua gestão acadêmica: o caso da Universidade Estadual de Goiás**. 2017. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Reformas conservadoras e a "nova educação": orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1-24, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/fdCK8QDyRGNwBFWKsMYtvFv/>>. Acesso em: 23 nov. 2022.
- ALEGO. PEC da Educação é aprovada. **Alego**, 12 set. 2019. Disponível em: <<https://portal.al.go.leg.br/noticias/104310/pec-da-educacao-e-aprovada>>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- ANFOPE. Documento Final do X Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/10%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2000.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2022.
- _____. Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo. Florianópolis, 2002. Disponível em: <<https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/11%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2002.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- _____. Estatuto social da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Brasília, 2020. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Estatuto-Social-ANFOPE-2020.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2022.
- ANFOPE et al. Contra a descaracterização da formação de professores: nota da entidades nacionais em defesa da Res. 2/2015. **Formação em Movimento**, Seropédica, v. 1, n. 2, p. 595-598, 2019. Disponível em: <https://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2019/10/nota_entidades_14outubro.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- ANFOPE et al. Posição da ANFOPE e FORUMDIR sobre a Nota Técnica de esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, 8 jul. 2022. Disponível em: <<https://sbenq.org.br/wp-content/uploads/2022/07/Posic%CC%A7a%CC%83o-entidades-sobre-Nota-Te%CC%81cnica-do-CNE-v.21jul.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2022.
- APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

ARANHA, Antônia Vitória Soares; SOUZA, João Valdir Alves de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? *Educar em Revista*, Curitiba, n. 50, p. 69-86, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/dFzwsKWNw3ytmrtkzqTGX5C/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 11 mar. 2023.

AVELAR, Marina Campos. **Giving with an agenda: new philanthropy's labour in "glocal" education networks of governance.** 2018. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - University College London, Londres, 2018.

BALDINO, José Maria. **Ensino superior em Goiás em tempos de euforia: da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80.** 1991. 287 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1991.

BALL, Stephen John. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul.-dez. 2001. Disponível em: <<https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2001/vol1/no2/1.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set.-dez. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/?lang=pt>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

_____. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 144-155, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12886>. Acesso em: 10 mar. 2022.

_____. **Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal.** 23. ed. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2020.

BALL, Stephen John; OLMEDO, Antonio. A "nova" filantropia, o capitalismo social e as redes políticas globais em educação. In: PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação.** Brasília: Liber Livro, 2013.

BALL, Stephen John et al. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 9-36, maio-ago. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5114>>. Acesso em: 18 mar. 2022.

BARBOSA, Daniele de Oliveira Moreira. **Avanços e retrocessos em Diretrizes Nacionais para a formação de professores.** 2022. 133 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro: retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set.-dez. 2019. Disponível em: <<https://click.endnote.com/viewer?doi=10.22420%2Frde.v13i27.1038&token=WzM2MDA1NzQsIjEwLjIyNDIwL3JkZS52MTNpMjcuMTAzOCJd.-q4ZJWYBpUTINOlR8zCw5dqmND0>>. Acesso em: 14 nov. 2022.

BERGER, Peter L.; BERGER, Brigitte. O que é uma instituição social? In: RORACCHI, Marialice Mencarini; MARTINS, José de Souza (orgs.). **Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977. p. 193-199.

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu: sociologia**. Org. Renato Orti. Trad. Paula Montero e Acácia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

_____. **O poder simbólico**. 2. ed. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Trad. Maria Corrêa. Campinas: Papyrus, 1996b.

_____. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Contrafogos 2: por um movimento social europeu**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. Os campos como microcosmos relativamente autônomos. In: _____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Texto revisado pelo autor com a colaboração de Patrick Champagne e Etienne Landais. Trad. Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora Unesp, 2004. p. 18-29.

_____. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **A dominação masculina**. 11. ed. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand, 2012.

_____. **Sobre o Estado: cursos no Collège de France (1989-92)**. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. Eliminação e seleção. In: _____. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. p. 151-185.

BRANDT, Andressa Grazielle; HOBOLD, Márcia de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino. Curso de Pedagogia em cenário de (contra) reforma: concepções de formação de professores em disputa. **Formação em Movimento**, Seropédica, v. 3, n. 5, p. 50-70, 2021. Disponível em: <<http://costalima.ufrjr.br/index.php/FORMOV/article/view/660>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Assembleia Nacional Constituinte, 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 4 jun. 2022.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Brasília: MARE. 1995. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2022.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2002.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE, 2006.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE, 2015.

_____. **Decreto de 10 de maio de 2016**. Designa os membros para compor as Câmaras do Conselho Nacional de Educação. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/115500280/dou-secao-2-11-05-2016-pg-1/pdfView>>. Acesso em: 15 dez. 2022.

_____. **Decreto de 1º de julho de 2016**. Designa membros para compor as Câmaras do Conselho Nacional de Educação. Brasília: Presidência da República, 2016b. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=04/07/2016&jornal=2&pagina=1&totalArquivos=76>>. Acesso em: 16 dez. 2022.

_____. Decreto de 27 de junho de 2016. Torna sem efeito o Decreto de 10 de maio de 2016. Brasília: Presidência da República, 2016c. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=28/06/2016&jornal=2&pagina=1&totalArquivos=64>>. Acesso em: 15 dez. 2022.

_____. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2016d.

_____. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007. Brasília: Presidência da República, 2016e.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Congresso Nacional, 2017.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 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: CNE, 2017b.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017.** Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília: CNE, 2017c.

_____. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica.** Brasília: Ministério da Educação, 2018.

_____. **Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018.** Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília: CNE, 2018b.

_____. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Brasília: CNE, 2018c.

_____. **3ª Versão do Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.** Brasília: CNE, 2019.

_____. **Parecer CNE/CP nº 22/2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília: CNE, 2019b.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: CNE, 2019c.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: CNE, 2020.

_____. **Parecer CNE/CP nº 10/2021.** Alteração do prazo previsto no artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a BNC-Formação. Brasília: CNE, 2021.

_____. **Nota Técnica de Esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Brasília: CNE, 2022. Disponível em: <<https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2022/07/nota-tecnica-resolucao-cnecp-2-2019.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022.** Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília: CNE, 2022b.

_____. **Parecer nº 22/2022.** Reexame do Parecer CNE/CP nº 10, de 5 de agosto de 2021, que tratou da alteração do prazo previsto no artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília: CNE, 2022c.

_____. **Plataforma Brasil.** Brasília: Ministério da Saúde, 2022d. Disponível em: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>. Acesso em: 28 jun. 2022.

_____. Apresentação: Conselho Nacional de Educação. Brasília: CNE, 2022e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>. Acesso em: 13 nov. 2022.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle.** v. 1. Brasília: MARE, 1997. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/cadernosmare/caderno01.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2022.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria Cunill. Entre o Estado e o mercado: o público não-estatal. In: _____ (orgs.). **O público não-estatal na reforma do Estado.** Rio de Janeiro: FGV, 1999.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antodemocrática no ocidente.** Trad. Mario Antunes Marino e Eduardo Altheman C. Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

BRZEZINSKI, Iria. Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8/Anped: travessia histórica. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-94, 2009. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/6/5>>. Acesso em: 19 dez. 2022.

CAMARGO, Brigido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016>. Acesso em: 24 jul. 2022.

_____. **Tutorial para uso do software IRaMuTeQ.** Florianópolis: UFSC, 2018.

CAMPOS, Valter Gomes. **As relações e os desdobramentos da dupla avaliação (CEE/GO e Sinaes) na administração central da Universidade Estadual de Goiás.** 2019. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

CANEZIN, Maria Teresa; LOUREIRO, Walderês Nunes. **A Escola Normal em Goiás**. Goiânia: Editora da UFG, 1994.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma da educação**: o que os planejadores devem saber. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: Unesco, 2002.

CARVALHEIRA, Eliana Mariano. **Formação de professores da Educação Básica**: análise comparativa entre a BNC-Formação e o modelo francês. 2021. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2021.

CARVALHO, Renata Ramos da Silva. **A UEG no contexto das universidades estaduais brasileiras**: histórico, assimetrias e desafios. Anápolis: Editora UEG, 2017.

CASTRO, Alda Maria Duarte. Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 389-406, set.-dez. 2008. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19265/11188>>. Acesso em: 19 dez. 2022.

CATANI, Afrânio Mendes et al. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

_____. **Origem e destino**: pensando a sociologia reflexiva de Bourdieu. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set.-dez. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/>>. Acesso em: 9 dez. 2022.

CHESNAIS, François. A globalização e o curso do capitalismo no fim-de-século. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 5, p. 1-30, dez. 1995. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:IJ7zZfemI7cJ:www.eco.unicamp.br/docprod/downarq.php%3Fid%3D430%26tp%3Da+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 16 jul. 2022.

_____. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CONAPE. **Carta de Natal - CONAPE da Esperança**. Natal: Anfope, 2022. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2022/07/Carta-Natal-Conape-2022-finalizada-para-publicac%CC%A7a%CC%83o12h18.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. 6. ed. São Paulo: Global, 1997.

COSTA, Carolina Caporal Dantas; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. O processo de construção da BNC-Formação a partir de seu contexto de influência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 14, n. 29, p. 13-24, jan.-abr. 2022. Disponível em: <https://click.endnote.com/viewer?doi=10.31639%2Frbpfp.v14i29.566&token=WzM2MDA1NzQsIjEwLjMxNjM5L3JicGZwLnYxNGkyOS41NjYiXQ.NIzXxEcHEP260H_q6nlMvig6mgQ>. Acesso em: 19 dez. 2022.

COSTA, Eliane Miranda; MATTOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. Implicações da BNC- Formação para a universidade pública e formação docente.

Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, 2021. Disponível em:

<<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. O desembarque dos consultores. In: _____. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. p. 167-239.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Miriã Zimmermann. Trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras: uma leitura crítica da Base Nacional Comum de formação de professores da Educação Básica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-21, 2020. Disponível em:

<<https://click.endnote.com/viewer?doi=10.5212%2Fpraxeduc.v.15.15336.060&token=WzM2MDA1NzQsIjEwLjUyMTIvcHJheGVkdWMudi4xNS4xNTMzNi4wNjAiXQ.r3DAxhMpyF0BBREw59pj90MwaCE>>. Acesso em: 16 jan. 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Trad. Marina Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, Pierre et al. **A escolha da guerra civil: uma outra história do neoliberalismo**. Trad. Márcia Pereira Cunha. São Paulo: Elefante, 2021.

DELORS, Jacques et al. **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Trad. José Carlos Eufrázio. São Paulo: Unesco; Cortez, 1998. Disponível em:

<http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

DEVILLA, Ivano. Ivano Devilla renuncia ao cargo de reitor da UEG, 2019. **Jornal Opção**, Goiânia, 20 set. 2019. Disponível em: <<https://www.jornalopcao.com.br/bastidores/ivano-daville-renuncia-ao-cargo-de-reitor-da-ueg-211213/>>. Acesso em: 4 ago. 2022.

DIAS, Jane Marciente Alves. **Práticas pedagógicas do Instituto de Educação de Goiás no período militar-1964-1984**. 2018. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

DINDO, Rodrigo Connor. **Implantação da Base Nacional Comum Curricular no país: disputas e mudanças no currículo da formação inicial de professores**. 2021. 69 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) - Fundação Getulio Vargas, Rio de Janeiro, 2021.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-Formação. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 53-71, 2021. Disponível em:

<<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8916>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 131, p. 299-324, abr.-jun. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes; ARAÚJO, Walisson. Do FNE ao FNPE: a Conape como resistência. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 207-226, jul.-out. 2018. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/861/pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 38-43.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. Discursos, retóricas e proposições políticas para a educação no Governo Estadual de Goiás: mais do mesmo? In: ADRIÃO, Theresa; MARQUES, Luciana Rosa; AGUIAR, Márcia Angela da Silva (orgs.). **Políticas e prioridades para educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018: para onde os sistemas estaduais caminham?** Brasília: Anpae, 2019. p. 263-283.

DOURADO, Luiz Fernandes; TUTTMAN, Malvina Tania. Formação do magistério da educação básica nas universidades brasileiras: institucionalização e materialização da Resolução CNE CP Nº 2/2015. **Formação em Movimento**, Seropédica, v. 1, n. 2, p. 197-217, jul.-dez. 2019. Disponível em: <<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/503/818>>. Acesso em: 19 nov. 2022.

ELACQUA, Gregory et al. **Profissão professor na América Latina: por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?** [S.l.]: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2018. Disponível em: <<https://publications.iadb.org/pt/profissao-professor-na-america-latina-por-que-docencia-perdeu-prestigio-e-como-recupera-lo>>. Acesso em: 3 mar. 2022.

ESP. Quem somos. **Escola sem Partido**, 2022. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/quem-somos/>>. Acesso em: 18 nov. 2022.

EVANGELISTA, Olinda; FIERA, Letícia; TITTON, Mauro. Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. **Universidade à Esquerda**, 14 nov. 2019. Disponível em: <<https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>>. Acesso em: 17 dez. 2022.

FARIAS, Marcela Clarissa Damasceno Rangel de. **A docência em fio: alinhavos sobre o profissionalismo docente na trama da BNCC**. 2020. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Autonomia e poder na universidade: impasses e desafios. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 197-226, jan.-jun. 2004. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v22n1/v22n1a11.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2022.

FERREIRA, Alexandre de Oliveira. **Formação docente no Brasil**: elementos da tensão e disputa nas políticas educacionais. 2022. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: a gestão da educação como germen da formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1341-1358, 2006. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/873/87313710013.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

FIORI, José Luiz. **O poder global**: e a nova política geopolítica das nações. São Paulo: Boitempo, 2007.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 4. ed. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. Disponível em: <<https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/15.-Por-uma-Pedagogia-da-Pergunta.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2022.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 22 nov. 2022.

_____. CNE prorroga prazo para adequação à Resolução 02.2019. **Formação de Professores - Blog da Helena**, 2022. Disponível em: <<https://formacaoprofessor.com/2021/08/05/cne-prorroga-prazo-para-adequacao-a-resolucao-02-2019/>>. Acesso em: 27 ago. 2022.

G1 GLOBO GOIÁS. **Assembleia Legislativa aprova PEC da Educação que destina receita menor à UEG**. G1, 12 set. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2019/09/12/assembleia-legislativa-aprova-pec-da-educacao-que-destina-receita-menor-a-ueg.ghtml>>. Acesso em: 28 ago. 2022.

GARCIA, Maria Manuela; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005. Disponível em: <https://click.endnote.com/viewer?doi=10.1590%2Fs1517-97022005000100004&token=WzM2MDA1NzQsIjEwLjE1OTAvzcE1MTctOTcwMjIwMDUwMDAxMDAwMDQiXQ.Mh6wHDw_kBEaEbmOdLNaDFginfE>. Acesso em: 12 jun. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019.

GIL, Antônio Carlos. Delineamento da pesquisa. In: _____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. p. 49-59.

_____. **Decreto nº 5.130, de 3 de novembro de 1999**. Homologa o Estatuto da Universidade Estadual de Goiás. Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 1999.

_____. **Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999**. Dispõe sobre a organização da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo e dá outras providências. Goiânia: Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, 1999b.

_____. **Parecer nº 009/2002**. Credenciamento da UEG. Goiânia: CEE, 2002.

_____. **Resolução CEE nº 001, de 28 de janeiro de 2002**. Credencia a Universidade Estadual de Goiás. Goiânia: CEE, 2002b.

_____. **Lei nº 16.272, de 30 de maio de 2008**. Dispõe sobre a organização da administração direta, autárquica e funcional do Poder Executivo. Goiânia: Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, 2008.

_____. **Decreto nº 7.441, de 8 de setembro de 2011**. Aprova o Estatuto da Universidade Estadual de Goiás. Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2011.

_____. **Lei nº 18.687, de 3 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre a reorganização administrativa do Poder Executivo e dá outras providências. Goiânia: Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, 2014.

_____. **Lei nº 18.746, de 29 de dezembro de 2014**. Introduce alterações na Lei nº 17.257, de 25 de janeiro de 2011, adequando-a às prescrições da Lei nº 18.687, de 3 de dezembro de 2014, e dá outras providências. Goiânia: Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, 2014b.

_____. **Lei nº 18.971, de 23 de julho de 2015**. Dispõe sobre a autonomia da Universidade Estadual de Goiás. Goiânia: Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, 2015.

_____. **Decreto nº 9.581, de 12 de dezembro de 2019**. Aprova o Regulamento da Secretaria de Estado de Desenvolvimento e Inovação-SEDI e dá outras providências. Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2019.

_____. **Lei nº 20.491, de 25 de junho de 2019**. Estabelece a organização administrativa do Poder Executivo e dá outras providências. Goiânia: Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, 2019b.

_____. **Decreto nº 9.593, de 17 de janeiro de 2020**. Aprova o Estatuto da Universidade Estadual de Goiás - UEG e dá outras providências. Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2020.

_____. **Lei nº 20.748, de 17 de janeiro de 2020**. Altera a Lei nº 20.491, de 25 de junho de 2019, que estabelece a organização administrativa do Poder Executivo e dá outras providências. Goiânia: Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, 2020b.

_____. **Resolução CsU nº 974, de 13 de maio de 2020.** Aprova o Regulamento do Núcleo Docente Estruturante (NDE) no âmbito dos cursos de bacharelado e licenciatura da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e dá outras providências. Anápolis: UEG, 2020c.

_____. **Minuta do Regimento Geral da Universidade Estadual de Goiás - UEG.**

Anápolis: UEG, 2022. Disponível em:

<https://cdn.ueg.edu.br/source/universidade_estadual_de_goiias_306/noticias/59574/MINUTA_DO_REGIMENTO_GERAL_DA_UNIVERSIDADE_ESTADUAL_DE_GOIAS__UEG.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOV.BR. Fazer o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). **GOV.BR**, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/servicos/fazer-o-exame-nacional-de-desempenho-dos-estudantes>>. Acesso em: 2 dez. 2022.

GRENFELL, Michael. **Pierre Bourdieu:** conceitos fundamentais. Trad. Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2018.

HARVEY, David. A transformação político-econômica do capitalismo no final do século XX. In: _____. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

HEY, Ana Paula. **Esboço de uma sociologia do campo acadêmico:** a educação superior no Brasil. São Carlos: EdUFSCar, 2008.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan.-maio 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Alvaro-Hypolito-2/publication/335402074_BNCC_Agenda_Global_e_Formacao_Docente/links/5d63f574458515d610260f5c/BNCC-Agenda-Global-e-Formacao-Docente.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

_____. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação Pós-BNCC. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 1-18, jul.-set. 2021. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8915>>. Acesso em: 2 dez. 2022.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; JORGE, Tiago. OCDE, PISA e avaliação em larga escala no Brasil: algumas implicações. **Sisyphus: Journal of Education**, Lisboa, v. 8, n. 1, p. 10-27, 2020. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/18980>>. Acesso em: 26 nov. 2022.

IANNI, Octavio. A cidade global. In: _____. **A era do globalismo.** 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. p. 51-73.

IBGE. Produto Interno Bruto - PIB. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2023. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>>. Acesso em: 5 jan. 2023.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

_____. **Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal**. Trad. Márcia Pereira Cunha e Nilton Ken Ota. São Paulo: Elefante, 2020.

LEHER, Roberto. Estado, reforma administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, n. 13, p. 9-29, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43851/24600>>. Acesso em: 21 set. 2021.

LESSARD, Claude. Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: comparação entre o Quebec e o Canadá. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 143-163, dez. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/educ/a/pJFcnq6cdndPDfGQYvvzxRf/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 2 dez. 2022.

LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anylène. Breve histórico das políticas educativas. In: _____. **Políticas educativas: a aplicação na prática**. Trad. Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 15-48.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e190901, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/DYxJyKYs6XjMBJSrD6fwbJx/?lang=pt>>. Acesso em: 17 nov. 2022.

LIMONTA, Sandra Valéria. **Currículo e formação de professores: um estudo da proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás**. 2009. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

LOPES, Yuna Lélis Beleza; RIVAS, Noeli Prestes Padilha. Base Comum Nacional ou Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica: a quem interessa a inversão da nomenclatura? **Formação em Movimento**, Seropédica, v. 3, n. 5, p. 71-91, 2021. Disponível em: <<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/685>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2011.

MACHADO, Andréa Kochhann. **Desenvolvimento curricular do curso de Pedagogia da UEG (2000-2010)**. 2013. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

MAINARDES, Jefferson. Entrevista com o Professor Stephen Ball. **Olhares**, Guarulhos, v; 3, n. 2, p. 161-171, jul.-dez. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/432>>. Acesso em: 10 out. 2021.

MANCEBO, Deise; SILVA JR.; João dos Reis Silva; OLIVEIRA, João Ferreira da. Políticas, gestão e direito a educação superior: novos modos de regulação e tendências em construção. **Revista Acta Scientiarum**, Maringá, v. 40, e37669, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/download/37669/21762/>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

MANCEBO, Deise; SILVA JR., João dos Reis; SCHUGURENSKY, Daniel. A educação superior no Brasil diante da mundialização do capital. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 205-225, out.-dez. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/WFgZf9XLF5RNnB9mjYdN8Mr/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

MARTINEZ, Flavia Wegrzyn Magrinelli; KAILLER, Priscila Gabriele da Luz; TOZETTO, Susana Soares. A BNC-Formação: o projeto de formação por competência dos docentes pós-golpe jurídico-institucional de 2016. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 1, p. 357-377, jan.-mar. 2022. Disponível em: <<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/18985/10321>>. Acesso em: 12 jul. 2022.

MARTINS, Erika Moreira. **Movimento "Todos pela Educação"**: um projeto de nação para a educação brasileira. 2013. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MEC. **Documento de Área. Área 38: Educação**. Brasília: Capes, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-doc-area-2-pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2022.

_____. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). **Ministério da Educação**, 2022. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/270-programas-e-acoes-1921564125/sinaes-2075672111/12303-sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior-sinaes>>. Acesso em: 1 dez. 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Ministério da Educação**, 2022. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MEDEIROS, Daniela Gomes. **Base Nacional Curricular**: a formação das professoras de crianças da educação básica. 2022. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2022.

MEIRELES, Cecília. **Ou isso ou aquilo**. 7. ed. São Paulo: Global, 2012.

MESQUITA, Silva Soares de Araujo. Referenciais do "bom professor" de ensino médio: exercício de articulação teórica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 16, p. 506-561, abr.-jun. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/bB6hHLQKBntcs6sCDxT9WZK/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 3 dez. 2022.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-36, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2022.

NOLETO, Sylvana de Oliveira Bernardi. **A Universidade Estadual de Goiás: processos de constituição do habitus institucional acadêmico e da gestão universitária**. 2018. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político como horizonte da competência técnica: 200 anos depois. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 16, n. 90, p. 223-238, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/J8wr9DBrz49QQ3C7d5jyq6h/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2022.

OCDE. **Professores importam: atraindo, formando e retendo professores eficazes**. Paris: OCDE, 2005.

_____. **Políticas eficazes para professores: insights do PISA**. [s.l.]: OCDE, 2018. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264301603-en.pdf?expires=1660848254&id=id&accname=guest&checksum=6E70BF42334D978F5AB96817BA88F66C>. Acesso em: 13 ago. 2022.

_____. A OCDE e o Brasil: uma relação mutuamente benéfica. **OCDE**, 2022. Disponível em: <https://www.oecd.org/latin-america/paises/brasil-portugues/>. Acesso em: 22 mar. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas itinerantes de educação e a reestruturação da profissão docente: o papel das cúpulas da OCDE e sua recepção no contexto brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 85-107, jan.-abr. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Dalila-Oliveira/publication/341529775_Politiclas_Itinerantes_de_Educacao_e_a_Reestruturacao_da_Profissao_Docente_o_papel_das_cupulas_da_OCDE_e_sua_recepcao_no_contexto_brasileiro/links/5f2c7b0ca6fdcccc43b02178/Politiclas. Acesso em: 30 nov. 2022.

OLIVEIRA, Eliezer Cardoso de; SILVA, Ademir Luiz da. O presente, o passado e o futuro da família Caiado: entrevista com Lena Castelo Branco. **Revista Nós: Cultura, Estética e Linguagens**, Anápolis, v. 4, n. 1, p. 12-25, 2019. Disponível em: <https://zenodo.org/record/5910725#.YuKRkj3MK3A>. Acesso em: 28 jul. 2022.

OLIVEIRA, João Ferreira de; PESSOA, Jadir de Moraes. O método em Bourdieu. In: _____ (orgs.). **Pesquisar com Bourdieu**. Goiânia: Cãnone, 2013. p. 15-30.

OLIVEIRA, João Ferreira; FERREIRA, Suely. Concepção e funções sociais da universidade: o caso da Universidade Estadual De Goiás (UEG). **Série-Estudos: Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 26, p. 199-213, jul.-dez. 2008. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/242>. Acesso em: 8 dez. 2022.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. **As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos**. 2017. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal. A privatização do público: implicações para a democratização. In: _____. (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 9-32.

POCHMANN, Marcio. Estado e capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da nova república. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 309-330, abr.-jun. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/nGzLpfZ3XpXFVcWbhTQkFBB/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de Pedagogia. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 216-236, jul.-set. 2021. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8925>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; BORSSOI, Berenice Lourdes; SBARDELOTTO, Vanice Schossler. Diretrizes Curriculares Nacionais n. 02 de 2019: a possível dissolução do curso de Pedagogia. **Formação em Movimento**, Seropédica, v. 3, n. 5, p. 92-113, 2021. Disponível em: <<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/769>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

REIMER, Haroldo. Carta aberta à comunidade da UEG. Anápolis, 2019.

RODRIGUES, Michael Douglas; CARVALHO, Franciele Virginia da Silva (orgs.). **Como submeter um projeto na Plataforma Brasil?** Anápolis: UEG, 2020.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SALVIATI, Maria Elisabeth. **Manual do Aplicativo Iramuteq**. Planaltina, 2017.

SANTIAGO, Rui A. et al. Modelos de governo, gerencialismo e avaliação institucional nas universidades. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 1, p. 75-99, 2003. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/374/37416104.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2023.

SANTIS, Rodrigo de; SOUZA, Rosali Fernandez de. Uma proposta de diálogo entre o conhecimento praxiológico de Bourdieu e a organização do conhecimento. In: MARTELETO, Regina Maria; PIMENTA, Ricardo Medeiros (orgs.). **Pierre Bourdieu e a produção social da cultura, do conhecimento e da informação**. Rio de Janeiro: Garamond, 2017. p. 154-175.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p.

534-605, set.-dez. 2009. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9gS5G9MGJfFn9C6fwMtx7vp/?format=pdf&lang=pt>>.

Acesso em: 15 jul. 2022.

SANTOS, Milton. A produção da globalização. In: _____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 12-18.

SAVIANI, Dermeval. O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In: _____. **História e idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 423-449.

SENHORAS, Elói Martins (org.). **Educação, ensino superior e a pandemia da covid-19**. Boa Vista: UFRR, 2020.

SEVERO, Ricardo Gonçalves; ESTRADA, Rodrigo Duque. Entrevista com Michael Apple. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-14, 2019. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/edur/a/CNdqd9DBbLFQKXN7yQmBNDj/?format=pdf&lang=pt>>.

Acesso em: 24 abr. 2022.

SILVA JR., João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação: no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA JR., João dos Reis Silva; FARGONI, Everton Henrique Eleutério. Future-se: o ultimato na Universidade Estadual Brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e239000, 2020. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/es/a/LMDCRm4wrJPrZBbWCNrM3pj/?format=pdf&lang=pt>>.

Acesso em: 18 jul. 2022.

SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. Disponível em:

<https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro_completo_jo_o_dos_reis>. Acesso em: 17 jul. 2022.

SILVA, Agnaldo José da. **A expansão de Educação Superior em Goiás na intersecção com as políticas públicas do governo estadual**. 2008. 242 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SILVA, Larissa Gomes da. **Base Nacional Comum – Formação: um percurso investigativo a partir das lógicas fantasmáticas**. 2022. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SILVA, Luciana Nogueira da; SILVA, Maria Eneida da. O mapa do retrocesso da interiorização da Educação Superior: a redução da Universidade Estadual de Goiás.

Formação em Movimento, Seropédica, v. 2, n. 3, p. 292-308, 2020. Disponível em:

<<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/589/877>>. Acesso em: 26 abr. 2022.

- SILVA, Luís Gustavo Alexandre da. **Os processos de dominação na escola pública**. Goiânia: Ed. da UCG, 2009.
- SILVA, Marcelo Camacho. **O Conselho Nacional de Educação e os mecanismos de democracia participativa**. 2019. 153 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- SILVA, Marcelo Lira. A base do golpe: a nova colonização pela captura da subjetividade. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 1, p. 74-102, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/30693/19367>>. Acesso em: 17 dez. 2022.
- SILVA, Simone Gonçalves da; LIMA, Lana Gomes; SILVA, Maria Eloísa da. Redes de influência em políticas educacionais: o avanço neoconservador e neoliberal em cena. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 22, n. 3, p. 137-154, set.-dez. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/46255/751375149020>>. Acesso em: 5 dez. 2022.
- SOUZA, Anália Cássia Gonçalves de. **O curso de licenciatura plena parcelada em Pedagogia e suas implicações nas práticas do ensino de Arte na educação infantil**. 2009. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.
- SOUZA, Cibeli de; CARNEIRO, Maria Esperança F. **Retrospectiva histórica de Goiás: da colônia à atualidade**. Goiânia: Livraria Cultura Goiana, 1996.
- SOUZA, Francilane Eulália. O desmantelamento dos cursos de licenciaturas da Universidade Estadual de Goiás ante as políticas autoritárias de governos. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 17, n. 4, p. 1-21, 2021. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/67331>>. Acesso em: 30 jan. 2023.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica. **Formação em Movimento**, Seropédica, v. 1, n. 2, p. 600-607, jul.-dez. 2019. Disponível em: <<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/537/837>>. Acesso em: 13 nov. 2022.
- THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, p. 27-53, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rap/a/3bmWVYMZbNqDzTR4fQDtGRs/?lang=pt>>. Acesso em: 26 jul. 2022.
- UEG. **Comitê de Ética**. Disponível em: <<http://www.cep.ueg.br/>>. Acesso em: 28 jun. 2022.
- _____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2019**. Anápolis: UEG, 2010.
- _____. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Anápolis: UEG, 2015.

_____. **Edital do Processo Seletivo UEG 2020/1**. Anápolis: UEG, 2019. Disponível em: <http://www.nucleodeselecao.ueg.br/pdfs/processos/254/Edital%20Retificado%20-%20PS%202020-1.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2023.

_____. **Relatório nº 1/2019**. Relatório da Comissão de Redesenho. Anápolis: UEG, 2019b. Disponível em: <http://www.posse.ueg.br/cdn/redesenho/relatorio.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2022.

_____. **Instrução Normativa nº 86/2020**. Estabelece orientações para a elaboração das matrizes curriculares dos cursos de graduação da UEG. Anápolis: UEG, 2020.

_____. Processo Seletivo UEG 2020/1. **Núcleo de Seleção da UEG**, 2020b. Disponível em: http://www.nucleodeselecao.ueg.br/detalhe_processos.asp. Acesso em: 3 jan. 2023.

_____. **Resolução CsU nº 971, de 29 de abril de 2020, ad referendum**. Suspende a realização do Processo Seletivo 2020/2. Anápolis: UEG, 2020c. Disponível em: <https://static.mundoeducacao.uol.com.br/vestibular/2020/04/res-csu-971-2020--suspende-ps-2020-2-ueg.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2023.

_____. Reforma administrativa: principais pontos-2020, 2020d. **UEG**, 2020d. Disponível em: https://cdn.ueg.edu.br/source/universidade_estadual_de_goiias_306/noticias/51900/Apresentacao_Reforma_Administrativa.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

_____. Universidade Estadual de Goiás: estrutura básica e complementar. **UEG**, 2020e. Disponível em: https://cdn.ueg.edu.br/source/universidade_estadual_de_goiias_306/conteudo_extensao/9994/Organograma_UEG.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

_____. **Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Inhumas: Universidade Estadual de Goiás, 2020f.

_____. **BI UEG**, 2022. Disponível em: <http://dados.ueg.br/pentaho/api/repos/dashboard/app/index.html>. Acesso em: 20 out. 2021.

_____. Bem vindo(a), aqui você terá informações sobre a UEG e sua administração. **UEG**, 2022c. Disponível em: http://www.ueg.br/intermediario/13644_institucional. Acesso em: 10 jun. 2021.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em: https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia**: pedagogo, docente ou professor?. 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

YAN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Entrevistas

ENTREVISTADO 1. Entrevista concedida virtualmente a Paula Cinthya Silva Cintra em 22 fev. 2022 (acervo da pesquisa).

ENTREVISTADO 2. Entrevista concedida virtualmente a Paula Cinthya Silva Cintra em 25 fev. 2022 (acervo da pesquisa).

ENTREVISTADO 3. Entrevista concedida virtualmente a Paula Cinthya Silva Cintra em 4 mar. 2022 (acervo da pesquisa).

ENTREVISTADO 4. Entrevista concedida virtualmente a Paula Cinthya Silva Cintra em 15 mar. 2022 (acervo da pesquisa).

ENTREVISTADO 5. Entrevista concedida virtualmente a Paula Cinthya Silva Cintra em 29 mar. 2022 (acervo da pesquisa).

ENTREVISTADO 6. Entrevista concedida virtualmente a Paula Cinthya Silva Cintra em 4 abr. 2022 (acervo da pesquisa).

ENTREVISTADO 7. Entrevista concedida virtualmente a Paula Cinthya Silva Cintra em 8 abr. 2022 (acervo da pesquisa).

ENTREVISTADO 8. Entrevista concedida virtualmente a Paula Cinthya Silva Cintra em 14 maio 2022 (acervo da pesquisa).

Gravações

GRAVAÇÃO 1. Gravação concedida virtualmente a Paula Cinthya Silva Cintra em 1 fev. 2022 (acervo da pesquisa).

GRAVAÇÃO 3. Gravação concedida virtualmente a Paula Cinthya Silva Cintra em 1 fev. 2022 (acervo da pesquisa).

GRAVAÇÃO 4. Gravação concedida virtualmente a Paula Cinthya Silva Cintra em 1 fev. 2022 (acervo da pesquisa).

GRAVAÇÃO 6. Gravação concedida virtualmente a Paula Cinthya Silva Cintra em 1 fev. 2022 (acervo da pesquisa).

GRAVAÇÃO 9. Gravação concedida virtualmente a Paula Cinthya Silva Cintra em 1 fev. 2022 (acervo da pesquisa).

GRAVAÇÃO 10. Gravação concedida virtualmente a Paula Cinthya Silva Cintra em 1 fev. 2022 (acervo da pesquisa).

APÊNDICE A - Textos selecionados para revisão de literatura

Título do texto	Autores (as)	Ano	Tese/ Dissertação/ Periódico	Síntese ⁶⁹
A docência em fio: alinhavos sobre o profissionalismo docente na trama da BNCC	Marcella Clarissa Damasceno Farias	2020	Dissertação	A pesquisa buscou compreender a produção da docência da Base Nacional Comum Curricular e de outros documentos, inclusive a BNC-Formação. Sua análise, pode sinalizar um processo ressignificativo à formação, pautado na tônica das competências e em “boas práticas pedagógicas”. Sua argumentação procede da centralidade formativa, em responsabilização e performatividade. Trata-se de um processo dual que profissionaliza e reprofissionaliza.
Implantação da Base Nacional Comum Curricular no país: disputas e mudanças no currículo da formação inicial de professores	Rodrigo Connor Dindo	2021	Dissertação	A pesquisa analisou as modificações entre as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 e 2019, evidenciando que a construção dessas legislações implicou em disputas ao longo dos anos, resultando em alterações ao longo das últimas duas décadas.
Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-Formação.	Júlio Emílio Diniz-Pereira	2021	Revista Práxis Educacional	O texto analisa a BNC- Formação, por meio da tônica do currículo mínimo empreendido a partir do golpe de 2016, com ascensão da extrema direita, num aceno explícito para padronizar currículos e formação de professores, em que sua aprovação significou retrocesso à política de formação docente.
As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de Pedagogia.	Ângela Maria Silveira Portelinha	2021	Revista Práxis Educacional	O texto analisa a Resolução nº 2/2019 e suas implicações ao curso de Pedagogia, considerando os aspectos teórico-científico e prático organizacional. Sinaliza que o rompimento com as diretrizes de 2015 reverbera desmonte do curso de Pedagogia, em que os desdobramentos das diretrizes de 2019, centralizam na relação entre a teoria e

⁶⁹ A síntese foi elaborada pela pesquisadora.

				prática e a fragmentação dos processos formativos, e se contrapõe à perspectiva de articulação entre docência, gestão e pesquisa. A compreensão é de esvaziamento na formação inicial, principalmente no curso de Pedagogia.
Implicações da BNC- Formação para a universidade pública e formação docente	Eliane Miranda Costa/ Cleide Carvalho de Mattos/ Vivianne Nunes da Silva Caetano	2021	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	A obra analisa a BNC-Formação e suas implicações à universidade pública e a formação docente. as autoras compreendem que essa normativa altera o <i>modus operandi</i> da política de formação docente, considerando uma perspectiva de controle e regulação, tendo centralidade no domínio de competências e habilidades, com intuito da atuação prática. Trata-se de uma retomada à educação tecnicista, em que seus licenciados necessitam seguir o receituário posto, para atender aos interesses do mercado, reverberam que é necessário que as universidades façam resistência.
Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica	Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva/ Shirleide Pereira da Silva Cruz	2021	Revista Práxis Educacional	A obra discute a política educacional, a partir da Resolução nº 02/2019. As autoras salientam que há dois projetos de educação: o neoliberal-gerencialista e o popular emancipador. analisam que as DCN de 2019 empreendem retrocesso à educação, considerando o sentido de formação neotecnicista. Ratificam a imprescindibilidade da luta para modificar o projeto de formação vigente.
Avanços e retrocessos em diretrizes nacionais para a formação de professores	Daniele de Oliveira Moreira Barbosa	2022	Dissertação	A pesquisa analisa as três Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002, 2015, 2019 e a BNC-Formação, por meio do aparato legal. O estudo sinaliza que as DCN de 2002 preconizava aos cursos centralidade às competências, tanto para orientar o currículo, como à prática profissional. As DCN de 2015, apresentam uma outra concepção, refletindo na valorização profissional e na oportunidade de espaços de reflexão sobre a prática. As atuais DCN de 2019, evidencia forte teor neoliberal, cuja tônica centraliza-se na prática, no fazer e não no pensar. Trata-se de uma formação alicerçada em competências empreendidas e relacionadas à BNCC, que inicia com a elaboração do projeto pedagógico e se estende a sala de aula. O profissional docente é aquele que o receituário neoliberal prescreve, empreendedor de si mesmo, flexível e competente tecnicamente.
Base Nacional Curricular: a formação das professoras da educação básica	Daniela Gomes Medeiros	2022	Tese	A pesquisa expressa os discursos que compõem o arcabouço legal da BNC-Formação. Os resultados sinalizam que a BNC-Formação acentua o quesito avaliativo, como mecanismo tanto para regular e controlar a qualidade pretendida. Para este estudo, tal

				<p>questo altera a finalidade da educação, tendo a aprendizagem dos estudantes como centralidade à formação e à docência, mediante instrumentos avaliativos indicados por órgãos internacionais. Trata-se, portanto, de alcançar bons índices avaliativos. Essa nova normativa, é justificada pela responsabilização dos docentes e ao conjunto de políticas brasileiras que não apresentam os índices almejados. Nesse sentido, assim como os documentos relacionados a BNC-Formação apresentam um discurso tanto para o ensino e aos docentes alicerçados nas habilidades e competências.</p>
<p>Formação de Professores da educação básica: análise comparativa entre a BNC-Formação e o modelo Francês</p>	<p>Eliana Mariano Carvalho</p>	<p>2022</p>	<p>Tese</p>	<p>A pesquisa documental, utilizando da técnica da análise de conteúdo sinaliza que tanto o Brasil, como a França sofrem influências das premissas neoliberais em suas políticas de formação docente. O estudo desvelou que alguns elementos formativos franceses, como a relação teoria e prática tanto no estágio como na formação universitária, a formação destinada à pesquisa, a escola como locus formativo, assim como o papel do professor formador no âmbito escolar podem contribuir para a formação de políticas de formação docente no Brasil. Deste modo, a autora ressalta que as políticas educacionais devem ser relacionadas com as políticas sociais e econômicas, pois fazem parte de um arcabouço constituído por relações de poder.</p>
<p>A BNC-Formação: o projeto de formação por competência dos docentes pós-golpe</p>	<p>Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez/ Priscila Gabriele da Luz Kailer/ SSusana Soares Tozetto</p>	<p>2022</p>	<p>Cadernos de Pesquisa/ A2</p>	<p>O texto indica que após o Golpe de 2016, aconteceram mudanças significativas ao campo educacional. O entendimento é que para efetivar tanto a BNCC, como a BNC-Formação há uma minimização da sólida formação teórica e uma maximização aos conteúdos da educação básica. Trata-se, nessa direção em um sentido de ensino técnico e instrumental.</p>
<p>Formação docente no Brasil: elementos da tensão e disputa nas políticas educacionais</p>	<p>Alexandra de Oliveira Ferreira</p>	<p>2022</p>	<p>Tese</p>	<p>A pesquisa documental localiza a profissão docente na luta de classes. O estudo compreende a necessidade de uma docência constituída, por uma formação pautada na diversidade teórica, pedagógica, sociológica e filosófica; por salários, condições de trabalho e relação didático-pedagógica com o ensino e a aprendizagem. Nesse sentido, um lugar de resistência, em face as visões que a restringem à mercadoria, almejando uma transformação social, como premissas no bem coletivo.</p>

Base Nacional Comum – Formação: um percurso investigativo a partir das lógicas fantasmáticas	Larissa Gomes da Silva	2022	Dissertação	A pesquisa com base na Abordagem das Lógicas, especialmente as lógicas fantasmáticas, sinaliza há uma reativação das significações nos discursos pro qualidade no campo da formação docente, alicerçado em uma racionalidade técnica e em um currículo prescritivo. As lógicas fantasmáticas ativam o discurso que o professor consegue resolver todas as demandas da educação. Desse modo, a BNC-Formação se fortalece sustentada nas fantasias sociais que relacionam estritamente a qualidade com a formação de professores.
Trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras: uma leitura crítica da Base Nacional Comum de formação de professores da Educação Básica	Maria Cláudia Dal’Igna/ Renata Porcher Scherer/ Miriã Zimmermann da Silva	2020	Práxis Educativa/ A2	O texto analisa a BNC-Formação, tendo como centralidade o trabalho docente, em que o sentido e significado do engajamento dessa normativa constitui-se para responsabilização dos professores, no contexto das políticas neoconservadoras e neoliberais. As pesquisadoras defendem uma outra perspectiva de tradução frente a esta proposta na BNC, em relação a tônica do engajamento.
Base Comum Nacional ou Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica	Yuna Lélis Beleza Lopes/Noeli Prestes Padilha Rivas	2021	Revista Formação em Movimento	A obra analisa as normativas formativas nacionais na área da Pedagogia. Trata-se de um recorte de uma tese em andamento, em que a perspectiva de formação humana é omnilateral. As autoras centralizam a análise em três aspectos: internacionalização das políticas, lógica das competências e abordagem reducionista e tecnicista de formação docente. Ratificam que a alternância de nomenclatura tem o mesmo sentido, e que a realidade apresenta novos desafios, mas há caminhos à resistência.
Curso de Pedagogia em cenário de (contra) reforma	Andressa Grazielle Brandt/ Márcia de Souza Hobold/ Isabel Maria Sabino de Farias	2021	Revista Formação em Movimento	A obra buscou analisar o movimento de disputa de concepção de formação, no âmbito do curso de Pedagogia, ente a Resolução nº 01/2006 e a Resolução nº 02/2019. As autoras evidenciam quatro modelos curriculares de formação que permearam o curso de Pedagogia: o primeiro, profissionalizante e técnico-científico, de 1939; o segundo tecnicista de formação fragmentada e gerencialista, de 1962; o terceiro, de 1969, continuando o segundo e avançando no quesito de consolidação do curso como licenciatura e o quarto sócio teórico, em 2006. As pesquisadoras salientam que a Resolução nº 02/2019 inaugurou um novo capítulo, de retrocesso, a identidade de formação, retornando à tônica tecnicista, padronizada e pragmática, num processo de controle via avaliação. Compreendem que o percurso de implementação regressa a lógica da produtividade e sinaliza que o caminho possível é a resistência.

Diretrizes Curriculares Nacionais n. 02 de 2019	Ângela Maria Silveira Portelinha/ Berenice Lurdes Borssoi/ Vanice Schossler Sbardelotto	2021	Revista Formação em Movimento	A obra analisa a Resolução nº 02/2019 à formação em Pedagogia. As autoras ratificam que a centralidade da formação nesta normativa é o ambiente da sala de aula, com ênfase na prática, competências e habilidade, implicando a desprofissionalização e a precarização do trabalho dos professores. Sinalizam para a necessidade de resistir e defender uma formação para o curso de Pedagogia, pautada na teoria e prática.
O mapa do retrocesso da interiorização da Educação Superior: a redução da Universidade Estadual de Goiás	Luciana Nogueira da Silva/ Maria Eneida da Silva	2020	Revista Formação em Movimento	A obra analisa a reestruturação da Universidade Estadual de Goiás (UEG), a partir da reforma administrativa do Governo Ronaldo Caiado, pautado na perspectiva de uma “Nova UEG”. O resenho, com corte em cursos, campus e funcionários, implica à im aceno claro ao desmonte da educação superior estadual, pública e gratuita. reverberam que há uma articulação entre a política de formação micro, reforma administrativa, com a macro, a BNC-Formação, considerando que apresenta projeto tecnicista. Destarte, sendo necessário a reestruturação curricular dos cursos, sob a ameaça de não haver vestibular. Dessa forma, ressaltam a indispensabilidade de luta frente a esse retrocesso.
O Processo de construção da BCN-Formação a partir de seu contexto de influência	Carolina Caporal Dantas Costa/ Suzane da Rocha Vieira Gonçalves	2022	Revista Formação em Movimento	O texto apresenta uma análise da BNC-Formação a partir da abordagem do ciclo de políticas, especificamente do contexto de influência. As autoras sinalizam que o principal objetivo de legislação é alinhar a formação inicial dos professores da educação básica com o viés pragmático e tecnicista da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNC-Formação alicerça-se em um projeto político neoliberal com concepções gerencialistas e conservadoras.

Fonte: Elaboração própria com acervo da pesquisa.

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista estruturada para os agentes do NDE



Campus
Metropolitano
UnU - Inhumas



Universidade
Estadual de Goiás

1 de 2

Roteiro para realização de entrevistas com agentes da Universidade que participaram do processo de modificação da matriz curricular do curso de Pedagogia de 2020

I. DADOS GERAIS:

1. Qual a quantidade de profissionais na sua área/setor?
2. Formação inicial e pós graduação:
 - () Especialização – Instituição formadora
 - () Mestrado – Instituição formadora
 - () Doutorado – Instituição formadora
3. Regime de trabalho: () efetivo () contrato temporário
 - () 10h () 20h () 30h () Tempo Integral () Dedicção Exclusiva

II. QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA

- 1 - Como está definida a política de formação de professores da UEG (Há uma documentação interna que seja norteadora para todas as licenciaturas)?
- 2 – Você interpretou a Resolução do Conselho Nacional do CNE -CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019? Qual a sua leitura sobre a movimentação das discussões sobre a BNC no conjunto de docentes da Universidade, especialmente junto aos que atuam nos cursos de Pedagogia?



Campus
Metropolitano
UnU - Inhumas



Universidade
Estadual de Goiás

2 de 2

3 - Como foi delimitado a escolha do tempo, a metodologia de trabalho, forma de registro das participações dos representantes docentes nas discussões sobre reorganização da matriz curricular do curso de Pedagogia? Houve participação discente nesse processo?

4 - Há mudanças, alterações e adaptações do texto para a concretização da política, no curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Goiás, em virtude da BNC- Formação?

5 – Você identificou contradições, nas perspectivas interpretativas da BNC- Formação, por parte dos participantes envolvidos, diretamente, em todo o processo de construção do texto?

6- Você percebeu evidências de resistência individual ou coletiva?

7 - Existiram contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na docência e as expressas pelos gestores (formuladores da política) e autores do texto da política de formação de professores (docentes, gestores e outros)?

8 - Como você percebe as relações de poder dentro do contexto da produção de texto no processo de alterações da matriz curricular do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Goiás? Aconteceram formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Os espaços de vivências foram democráticos e emancipatórios?

9 - Quais limites, desafios e possibilidades que essa experiência possibilitou na (re) definição da política de formação docente para os cursos de Pedagogia?

10 – No início de 2020, a UEG, passou por uma reestruturação administrativa, em virtude da reforma governamental promovida pelo Governo Ronaldo Caiado. Você considera que essa nova forma de organizar a Universidade pode ter impactado no modo como os docentes do curso de Pedagogia participaram das discussões e proposições?

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista estruturada para o agente do IAEL



Campus
Metropolitano
UnU - Inhumas



Universidade
Estadual de Goiás

1 de 2

Roteiro para realização de entrevistas com agentes da Universidade que se relacionam com o processo de modificação da matriz curricular do curso de Pedagogia de 2020

I. DADOS GERAIS:

1. Qual sua formação inicial
2. E pós graduação:
 Especialização
 Mestrado – Instituição formadora
 Doutorado – Instituição formadora
3. Regime de trabalho na Universidade Estadual de Goiás:
 efetivo contrato temporário
4. Quantas horas: 10h 20h 30h Tempo Integral
 Dedicção Exclusiva

II. QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA

1. Como está definida a política de formação de professores da UEG (Há uma documentação interna que seja norteadora para todas as licenciaturas)?
2. Como foi o processo de modificação da matriz curricular nas licenciaturas da UEG?
3. Algum curso de licenciatura da UEG aderiu a Resolução nº 2/2019?



Campus
Metropolitano
UnU - Inhumas



Universidade
Estadual de Goiás

2 de 2

4. Quais limites, desafios e possibilidades que essa experiência, de reorganização da matriz, possibilitou para pensar a política de formação docente dos cursos de licenciatura da UEG?
5. Em uma das gravações os integrantes do NDE argumentaram que queriam saber porque desse processo, da reorganização da matriz, deveria ser tão rápido, e convidariam dois representantes, um do Instituto e outro da PrG. Só que a gravação desse dia eu não tive acesso. Por que foi um processo com tempo reduzido?
6. Você considera que a reestruturação administrativa, de 2020, pode ter impactado na alteração no quantitativo de cursos de licenciaturas?
7. Quais são os critérios para abrir cursos de licenciaturas nos Câmpus e Unidades?
8. Como está a relação entre a Universidade e a SEDUC?
9. As gravações apontam para questões compreensivas em debates sobre a BNC-Formação. Qual sua interpretação da BNC Formação?
10. Qual sua compreensão do papel da UEG na formação inicial de professores?

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1 de 5

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “O curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás em tempo de BNC e BNCC”. Meu nome é Paula Cinthya Silva Cintra, sou mestrande, pesquisadora responsável por esta pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubrique todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail paula.cintra@aluno.ueg.br, endereço Rua Domingos Faquim, Quadra: 13, Lote: 05, Lote: S/N, Setor Leste, Nova Veneza/GO, CEP: 75470-000 e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62) 3356-1328/(62)98557-0060. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefone: (62) 3328-1439, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O contato também poderá ser feito pelo e-mail do CEP-UEG: cep@ueg.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

As pesquisadoras que compõem essa equipe de pesquisa são Paula Cinthya Silva Cintra e Valdirene Alves de Oliveira.

A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente dez (10) minutos e a sua participação na pesquisa uma (01) hora.

Justificativa, objetivos e procedimentos:

O motivo que nos leva a propor esta pesquisa é fazer um esforço, para aproximar e aprofundar o conhecimento sobre a política de formação docente, evidenciando elementos contextuais e conceituais, não somente em um cenário local, mas também nacional e global, pensada em sua totalidade. Considera-se que esta pesquisa oportunizará, dentro dos limites, à comunidade acadêmica uma discussão mais aprofundada do processo da política de formação de professores na Universidade Estadual de Goiás (UEG).

O objetivo desta pesquisa é analisar a política da formação de professores a partir da abordagem do ciclo de políticas, tendo, como estudo de caso, o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás.

Os procedimentos de coleta de dados serão levantamento de dissertações e teses, publicações em periódicos, solicitações de documentos institucionais e de gravações dos encontros que ocorreram no segundo semestre de 2020, entre os representantes dos cursos de Pedagogia da UEG (coordenadores e membros do Núcleo Docente Estruturante) e a coordenação central do curso de Pedagogia. Ressalta-se que os agentes participantes dessas gravações não serão citados, pois serão considerados como fontes secundárias.

Na atual configuração institucional da universidade a coordenação central é responsável pela coordenação Pedagógica de todas as unidades universitárias que ofertam o curso de Pedagogia na UEG e esta coordenação integra o Instituto de Educação e Licenciaturas (IEL). Além da busca por esse material sobre as discussões de 2019 o estudo ainda prevê a realização de entrevistas com alguns agentes da UEG que possuam relevância nas alterações mais recentes da matriz curricular do curso de Pedagogia. As entrevistas acontecerão, preferencialmente, na instituição, na Universidade Estadual de Goiás. Porém, não se descarta a possibilidade de serem realizadas pelo aplicativo “Google Meet”, devido ao atual cenário da Pandemia da Covid-19.

Ratifica-se que se guardará a ética como um princípio importante, sem nomear os entrevistados, resguardando suas identidades pessoais. Para participar da entrevista, cada entrevistado(a) assinará, em duas vias, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após as transcrições das entrevistas, as mesmas serão enviadas aos partícipes para que possam consentir, ou mesmo sugerirem alguma alteração, ficando assim, com uma cópia.

Será necessária a obtenção de registros sonoros e/ou audiovisuais da conversa, ressalta-se que a pesquisa garantirá a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa. Portanto, é imprescindível que rubrique dentro do parêntese com a proposição escolhida.

() Não permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

() Permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

Em caso de permissão da gravação/obtenção da imagem/voz:

() Permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

() Não permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

Riscos e formas de minimizá-los:

A pesquisa poderá oferecer risco mínimo de origem psicológica, intelectual ou emocional pela probabilidade de desconforto, estresse, cansaço, possibilidade de

constrangimento, disponibilidade de tempo para responder a entrevista e desconforto emocional relacionado a presença do pesquisador. A pesquisadora tentará minimizar os riscos deixando claro ao participante o sigilo em relação as suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos; o acesso em um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados, uma abordagem humanizada, optando-se pela escuta atenta e pelo acolhimento do participante, obtenção de informações, apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa; a não identificação nominal, a fim de garantir o seu anonimato e da possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio e garantir explicações necessárias para responder as questões.

Assistência:

Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa.

Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação na entrevista a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo.

Benefícios:

Esta pesquisa terá como benefícios dentro dos limites, à comunidade acadêmica uma discussão mais aprofundada do processo da política de formação de professores na UEG.

Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo físico e digital sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e todas as mídias apagadas.

Indenização:

Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo como por exemplo, transporte e alimentação este será ressarcido por mim, pesquisador responsável.

Em qualquer etapa do estudo você poderá entrar em contato comigo, pesquisadora responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas. Na finalização, desta pesquisa, a pesquisadora entrará em contato com os participantes informando-os de seu término e enviando-lhes um arquivo digital. Caso seja solicitado, por algum entrevistado, será enviada uma versão impressa.

Os resultados da sua participação poderão ser consultados por você a qualquer momento, para isso, nós disponibilizaremos o trabalho completo, ao término da pesquisa, da defesa e aprovação do mesmo. Além disso, desde o primeiro contato a pesquisadora fornecerá dos dados telefônicos, endereço de e-mail e os participantes poderão solicitar maiores informações a qualquer momento do desenvolvimento da pesquisa.

Declaração do(a) Pesquisador(a) Responsável

Eu, pesquisadora responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.

Declaração do(a) Participante

Eu,, abaixo assinado, discuti com a pesquisadora Paula Cinthya Silva Cintra sobre a minha decisão em participar como voluntário(a) do estudo “O curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás em tempo de BNC e BNCC”. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Inhumas/Goiás, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do(a) participante de pesquisa/Responsável legal

Data: ____/____/____

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: ____/____/____

APÊNDICE E– Elementos da trajetória dos (das) câmpus/UnU que ofertam o curso de Pedagogia da UEG

Câmpus/ Unidade Universitária	Elementos da trajetória dos (as) Câmpus/UnU ⁷⁰
Anápolis	A UnUCSEH de Anápolis vincula-se ao Câmpus Central, com sede em Anápolis. Sua trajetória, inicia-se com a criação da FACEA que posteriormente se transformou em Fundação Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis. Em abril de 1999, foi transformada em Universidade Estadual de Goiás. Atualmente oferta o curso de Pedagogia e mais três cursos de licenciatura; um curso de especialização e dois cursos de mestrado acadêmico.
Campos Belos	A UnU de Campos Belos está vinculada ao Câmpus Nordeste, com sede em Formosa. Sua trajetória, inicia-se com a criação da Faculdade de Ciências Agrárias e Letras de Campos Belos (FACAL), em 1994. Em 1998 foi construído o prédio da FACAL, mas antes de iniciar seu funcionamento foi transformada em unidade administrativa da UEG em 1999. No ano de 2000 iniciaram as primeiras turmas do curso de Pedagogia (regular e parcelada). Atualmente, além do curso de Pedagogia Campos Belos oferta mais um curso de licenciatura.
Crixás	A UnU de Crixás está vinculada ao Câmpus Norte, com sede em Uruaçu. Iniciou sua trajetória em 1994 com a criação IES, autárquica, intitulada Faculdade de Educação Ciências e Letras de Crixás, ofertando os primeiros cursos de Pedagogia e de Ciências Contábeis em 1997 e 1998 respectivamente. Em 1999, unificou-se a UEG, e atualmente oferta somente o curso de licenciatura em Pedagogia.
Formosa	Formosa é a sede do Câmpus Nordeste. Foi criada como uma IES, autárquica, intitulada Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad (FECLISF), em 1985. Inicialmente ofertava os cursos de: Ciências, Geografia, História e Letras. Em 1999, transformou-se em unidade universitária da UEG, e no ano seguinte criou os cursos: Pedagogia, Matemática e Química. A primeira colação dos formandos do curso regular de Pedagogia foi em 06/02/2004. O câmpus de Formosa também ofertou o curso de Licenciatura Plena Parcelada, a primeira colação desse curso, inclusive aconteceu antes do curso regular, em 10/03/2003 e a última colação aconteceu em 04/08/2011. O curso regular de Pedagogia nunca deixou de ser ofertado. Atualmente além do curso de Pedagogia oferta mais quatro cursos de licenciatura e um curso de especialização.
Goianésia	A UnU de Goianésia vincula-se ao Câmpus Central. Sua trajetória inicia com a autorização para criação de uma IES, autárquica, intitulada Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia (FACILGO). Em 1990 iniciou o atendimento, ofertando 80 vagas distribuídas igualmente para os cursos de Letras e História. Em 1999, a FACILGO foi integrada a UEG, passando a ofertar em 2000 além do curso de Pedagogia os cursos de Gestão Pública e Gestão de Agronegócios. Entre os anos de 2000 a 2005 ofertou as Licenciaturas Plena Parcelada em Letras, História, Geografia, Pedagogia e Matemática. Atualmente além do curso de Pedagogia oferta mais um curso de licenciatura e um curso de especialização.
Inhumas	A UnU Inhumas vincula-se ao Câmpus Metropolitano, com sede em Aparecida de Goiânia. Sua trajetória inicia, em 1986, com a criação da IES autárquica, denominada Faculdade de Direito, Ciências e Letras. A UnU de Inhumas oferta o curso de Pedagogia em regime presencial desde o ano de 2000. Desde então é ofertado sem nenhuma

⁷⁰ Entramos em contato com os câmpus e unidades universitárias que ofertam o curso de Pedagogia para ter acesso a informações mais específicas ao referido curso.

	interrupção. Esta UnU ofertou o curso de Licenciatura Plena Parcelada de 2000 a 2011. Atualmente oferta o curso de Pedagogia e mais um curso de Psicologia bacharelado; um curso de especialização e um curso de mestrado acadêmico em educação.
Itaberaí	A UnU de Itaberaí vincula-se ao Câmpus Cora Coralina, com sede na Cidade de Goiás. Iniciou sua trajetória em 1994 com a criação IES, autárquica, intitulada Faculdade Estadual de Ciências Agrária, Humanas e Letras Itaberaí - Faculdade Estadual Rio das Pedras (FAERPI). Em 1998, realizou o primeiro vestibular para o curso de Pedagogia, se inscreveram 396 (trezentos noventa e seis) pessoas para 50 vagas oferecidas com a realização das provas nos dias 26 e 27 de setembro do referido ano. O referido curso atende a população local e as cidades circunvizinhas compondo uma comunidade diversificada e promovendo a integração de valores culturais. Com quatro meses de funcionamento do ano seguinte, em 1999, a FAERPI foi incorporada a UEG. A UnU de Itaberaí ofertou o curso de Licenciatura Plena Parcelada de Pedagogia entre os anos 2000 e 2011. O vestibular foi deixado de ofertar a partir de 2020, devido os cortes da atual gestão.
Jaraguá	A UnU de Jaraguá está vinculada ao Câmpus Central. Foi criada, em 1996, como uma IES, autárquica, intitulada Faculdade Estadual de Ciências Humanas e Exatas de Jaraguá FAECIHEJA, e iniciou a funcionar somente em 1999. Em abril de 1999, com quatro meses de funcionamento a FAECIHEJA foi transformada em unidade administrativa da UEG, ofertando os cursos de Pedagogia e Ciências Contábeis. Atualmente oferta somente o curso de licenciatura em Pedagogia.
Jussara	A UnU de Jussara vincula-se ao Câmpus Cora Coralina, com sede na Cidade de Goiás. Sua trajetória inicia em 1986, com a criação da IES, autárquica intitulada Faculdade de Ciências e Letras de Jussara (FECLIJUS). Em 1988 realizou seu primeiro vestibular ofertando vagas para os cursos de Letras e História. Com quatro meses de funcionamento, em 1999, a FECLIJUS transformou-se em UEG, no primeiro semestre desse ano funcionou na Escola Estadual Tercina Borges Teixeira e no semestre seguinte na própria UEG. O curso regular de Pedagogia é ofertado nessa UnU desde 2001, continuando sendo ofertado até o presente momento. Esta UnU ofertou o curso de Licenciatura Plena Parcelada de Pedagogia entre 1999 e 2007. Atualmente além do curso de Pedagogia oferta mais dois cursos de licenciatura.
Luziânia	A UnU de Luziânia é vinculada ao Câmpus Central. Sua trajetória inicia em 1994, com a criação da autarquia, denominada Faculdade de Educação Ciências e Letras de Luziânia. O curso regular de Pedagogia é oferecido na UnU de Luziânia desde o ano de 2000. Foram oferecidas novas turmas regulares, anualmente, desde o ano 2000 até o ano de 2019. Não foram ofertadas novas turmas de Pedagogia nos anos de 2020 e 2021. Em 2022 retornaram a oferta do curso. Entre os anos de 2000 e 2006 foi ofertado o curso de Licenciatura Plena Parcelada. Atualmente esta UnU oferta somente o curso de licenciatura em Pedagogia e um curso de mestrado acadêmico.
Minaçu	A UnU de Minaçu está vinculada ao Câmpus Norte. Sua trajetória, inicia no ano de 2000, um ano após a criação da UEG. No Decreto nº 5.181, de 13/03/2000, foi criada a unidade administrativa de Minaçu e o curso de Pedagogia. Atualmente além do curso de Pedagogia oferta mais um curso de licenciatura e um curso de especialização.
Pires do Rio	A UnU de Pires do Rio vincula-se ao Câmpus Sudeste com sede em Morrinhos. Em 1986 inicia sua trajetória com a criação da IES, autárquica, denominada Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Pires do Rio, em 1993, via Lei nº 11.901, de 03 de fevereiro de 1993, passa a ser Faculdade Estadual Celso Inocência de Oliveira, e em 1999 transforma-se em unidade administrativa da UEG. A partir do ano de 2000 começou a ofertar o curso regular de Pedagogia, desde essa data, não ofertou o curso em 2020 e 2021, de acordo com a coordenação do curso, por causa da pandemia. O curso de Licenciatura Plena Parcelada foi ofertado em 2003. Atualmente além do curso de Pedagogia, oferta mais quatro cursos de licenciatura e um curso de especialização.
Quirinópolis	Quirinópolis é a sede do Câmpus Sudoeste. Foi criada como uma IES, autárquica, intitulada Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis– FECLQ, em 1985.

	Em abril de 1999, foi transformada em unidade administrativa da UEG Iniciando a ofertar o curso regular de Pedagogia em 2000. Ofertou o curso até 2019, e por particularidades do edital a turma não foi ofertada em 2020, retornando em 2021 e 2022. O câmpus de Quirinópolis ofertou o curso de Licenciatura Plena Parcelada, duas turmas em 2003; três turmas, em 2004; uma turma, em 2005; duas turmas, em 2006; e duas turmas em 2007. Atualmente oferta o curso de Pedagogia e mais três cursos de licenciatura e m curso de especialização.
São Luís de Montes Belos	São Luís de Montes Belos é a sede do Câmpus Oeste. Foi criada como uma IES, autárquica, intitulada Faculdade de Educação, Ciências e Letras de São Luís de Montes Belos -FECIL-BELOS. Iniciou a ofertar do curso de Pedagogia em 1993, atualmente oferta além do curso de Pedagogia, mais um curso de licenciatura, um curso de especialização e um mestrado profissional.
São Miguel do Araguaia	A UnU de São Miguel do Araguaia está vinculada ao Câmpus Norte. Sua trajetória inicia em 1994, com a criação da Faculdade de Educação, Agronomia e Veterinária de São Miguel do Araguaia. Não estava em funcionamento até sido transformada em unidade administrativa da UEG em 1999, assim no mês de maio desse ano iniciou suas atividades acadêmicas ofertando setenta vagas para o curso regular de Pedagogia, distribuídas nos períodos matutino e noturno. Atualmente além do curso de Pedagogia oferta mais um curso de licenciatura.
Silvânia	A UnU de Silvânia vincula-se ao Câmpus Central. Em 1996 inicia sua trajetória com a criação da IES, autárquica denominada Faculdade Estadual de Ciências Agrárias, Biológicas e Letras de Silvânia. Em 1999 transformou-se em unidade administrativa da UEG, iniciou suas atividades acadêmicas em 2001, ofertando a Licenciatura Plena Parcelada em Letras, utilizando salas de aulas cedidas pelos colégios estaduais. Em 04 de julho de 2002 inaugurou seu prédio. Atualmente oferta somente o curso de licenciatura em Pedagogia e um curso de especialização
Uruaçu	Uruaçu é a sede do Câmpus Norte. Em 1985 inicia sua trajetória, com a criação da autarquia Faculdade de Educação Ciências e Letras de Uruaçu (FECLU). Iniciou suas atividades acadêmicas em 1994. Em 1999, a FECLU transformou-se em unidade administrativa da UEG. Os cursos regulares de Pedagogia presencial são ofertados pelo câmpus desde 1994. Desde essa data houve vestibular em todos os anos, mas em 2020, pela particularidade do edital, não foi formada turma para o câmpus. Além do curso regular, foi ofertado o curso de Licenciatura Plena Parcelada, sendo uma turma em 1999, três turmas em 2000, uma turma em 2001, duas turmas em 2002, duas turmas em 2004 e duas turmas em 2006. Atualmente além do curso de Pedagogia oferta mais um curso de licenciatura.

Fonte: Elaboração própria, com base no site institucional da UEG (2022c) e no acervo da pesquisa.

ANEXO A - Resolução CNE/CP nº 2/2019/ BNC-Formação



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO**

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 (*)⁽¹⁾

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).

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e regulamentares, tendo em vista o disposto no § 1º do art. 9º e no art. 90 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB); no § 1º do art. 6º e no § 1º do art. 7º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995; e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019, homologado pela Portaria MEC nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019, publicada no DOU de 20 de dezembro de 2019, Seção 1, pág. 142,

CONSIDERANDO que:

O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica);

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 11, estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC-Educação Básica, para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente;

O § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, entre outras disposições, estabelece que a BNCC-Educação Básica deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores;

As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores;

O Ministério da Educação (MEC) elaborou, em 2018, a “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, encaminhada ao Conselho Nacional da Educação (CNE) para análise e emissão de parecer e formulação da resolução regulamentando a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica;

Resolve:

CAPÍTULO I DO OBJETO

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base

⁽¹⁾ Resolução CNE/CP 2/2019. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49.

Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente.

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.

Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação.

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional.

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;

II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;

III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e

IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;

II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;

III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e

IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;

II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;

III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e

IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

CAPÍTULO II

DOS FUNDAMENTOS E DA POLÍTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Art. 5º A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como fundamentos:

I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e

III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação.

Parágrafo único. A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento.

Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes;

II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão;

III - a colaboração constante entre os entes federados para a consecução dos objetivos previstos na política nacional de formação de professores para a Educação Básica;

IV - a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;

V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;

VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;

IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; e

X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

CAPÍTULO III

DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS SUPERIORES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Art. 7º A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores:

I - compromisso com a igualdade e a equidade educacional, como princípios fundantes da BNCC;

II - reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado;

III - respeito pelo direito de aprender dos licenciandos e compromisso com a sua aprendizagem como valor em si mesmo e como forma de propiciar experiências de aprendizagem exemplares que o professor em formação poderá vivenciar com seus próprios estudantes no futuro;

IV - reconhecimento do direito de aprender dos ingressantes, ampliando as oportunidades de desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes indispensáveis para o bom desempenho no curso e para o futuro exercício da docência;

V - atribuição de valor social à escola e à profissão docente de modo contínuo, consistente e coerente com todas as experiências de aprendizagem dos professores em formação;

VI - fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional;

VII - integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado;

VIII - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

IX - reconhecimento e respeito às instituições de Educação Básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino;

X - engajamento de toda a equipe docente do curso no planejamento e no acompanhamento das atividades de estágio obrigatório;

XI - estabelecimento de parcerias formalizadas entre as escolas, as redes ou os sistemas de ensino e as instituições locais para o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação do licenciando;

XII - aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros;

XIII - avaliação da qualidade dos cursos de formação de professores por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências deste Parecer e os dados objetivos das avaliações educacionais, além de pesquisas científicas que demonstrem evidências de melhoria na qualidade da formação; e

XIV - adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira.

Art. 8º Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos:

I - o desenvolvimento de competência de leitura e produção de textos em Língua Portuguesa e domínio da norma culta;

II - o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas;

III - a conexão entre o ensino e a pesquisa com centralidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento;

IV - emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo;

V - avaliação como parte integrante do processo da formação, que possibilite o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso que se fizerem necessárias;

VI - apropriação de conhecimentos relativos à gestão educacional no que se refere ao trabalho cotidiano necessário à prática docente, às relações com os pares e à vida profissional no contexto escolar;

VII - reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa;

VIII - compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; e

IX - decisões pedagógicas com base em evidências.

Art. 9º Deve-se garantir aos estudantes um ambiente organizacional que articule as ofertas de licenciaturas aos demais cursos e programas da formação docente, por meio da institucionalização de unidades integradas de formação de professores, para integrar os docentes da instituição formadora aos professores das redes de ensino, promovendo uma ponte orgânica entre a Educação Superior e a Educação Básica.

§ 1º O ambiente organizacional de que trata o caput deverá ser organizado por iniciativa da Instituição de Ensino Superior (IES) em formato a ser definido no âmbito da sua autonomia acadêmica.

§ 2º O Ministério da Educação definirá, em instrumento próprio a ser elaborado, as formas de acompanhamento do estabelecido no caput.

CAPÍTULO IV DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o

desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução.

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

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

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

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

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

Parágrafo único. Pode haver aproveitamento de formação e de experiências anteriores, desde que desenvolvidas em instituições de ensino e em outras atividades, nos termos do inciso III do Parágrafo único do art. 61 da LDB (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009).

Art. 12. No Grupo I, a carga horária de 800 horas deve ter início no 1º ano, a partir da integração das três dimensões das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais – como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica para as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Parágrafo único. No Grupo I, devem ser tratadas ainda as seguintes temáticas:

I - currículos e seus marcos legais:

a) LDB, devendo ser destacado o art. 26-A;

b) Diretrizes Curriculares Nacionais;

c) BNCC: introdução, fundamentos e estrutura; e

d) currículos estaduais, municipais e/ou da escola em que trabalha.

II - didática e seus fundamentos:

a) compreensão da natureza do conhecimento e reconhecimento da importância de sua contextualização na realidade da escola e dos estudantes;

b) visão ampla do processo formativo e socioemocional como relevante para o desenvolvimento, nos estudantes, das competências e habilidades para sua vida;

c) manejo dos ritmos, espaços e tempos para dinamizar o trabalho de sala de aula e motivar os estudantes;

d) elaboração e aplicação dos procedimentos de avaliação de forma que subsidiem e garantam efetivamente os processos progressivos de aprendizagem e de recuperação contínua dos estudantes;

e) realização de trabalho e projetos que favoreçam as atividades de aprendizagem colaborativa; e

f) compreensão básica dos fenômenos digitais e do pensamento computacional, bem como de suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade.

III - metodologias, práticas de ensino ou didáticas específicas dos conteúdos a serem ensinados, devendo ser considerado o desenvolvimento dos estudantes, e que possibilitem o domínio pedagógico do conteúdo, bem como a gestão e o planejamento do processo de ensino e de aprendizagem;

IV - gestão escolar com especial ênfase nas questões relativas ao projeto pedagógico da escola, ao regimento escolar, aos planos de trabalho anual, aos colegiados, aos auxiliares da escola e às famílias dos estudantes;

V - marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais;

VI - interpretação e utilização, na prática docente, dos indicadores e das informações presentes nas avaliações do desempenho escolar, realizadas pelo MEC e pelas secretarias de Educação;

VII - desenvolvimento acadêmico e profissional próprio, por meio do comprometimento com a escola e participação em processos formativos de melhoria das relações interpessoais para o aperfeiçoamento integral de todos os envolvidos no trabalho escolar;

VIII - conhecimento da cultura da escola, o que pode facilitar a mediação dos conflitos;

IX - compreensão dos fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos; das ideias e das práticas pedagógicas; da concepção da escola como instituição e de seu papel na sociedade; e da concepção do papel social do professor;

X - conhecimento das grandes vertentes teóricas que explicam os processos de desenvolvimento e de aprendizagem para melhor compreender as dimensões cognitivas, sociais, afetivas e físicas, suas implicações na vida das crianças e adolescentes e de suas interações com seu meio sociocultural;

XI - conhecimento sobre como as pessoas aprendem, compreensão e aplicação desse conhecimento para melhorar a prática docente;

XII - entendimento sobre o sistema educacional brasileiro, sua evolução histórica e suas políticas, para fundamentar a análise da educação escolar no país, bem como possibilitar ao futuro professor compreender o contexto no qual exercerá sua prática; e

XIII - compreensão dos contextos socioculturais dos estudantes e dos seus territórios educativos.

Art. 13. Para o Grupo II, que compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento, a carga horária de 1.600 horas deve efetivar-se do 2º ao 4º ano, segundo os três tipos de cursos, respectivamente destinados à:

I - formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil;

II - formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e

III - formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

§ 1º Dos estudos comuns a esses três cursos, devem ser incluídas, nas 1.600 horas, as seguintes habilidades:

I - proficiência em Língua Portuguesa falada e escrita, leitura, produção e utilização dos diferentes gêneros de textos, bem como a prática de registro e comunicação, levando-se em consideração o domínio da norma culta;

II - conhecimento da Matemática para instrumentalizar as atividades de conhecimento, produção, interpretação e uso das estatísticas e indicadores educacionais;

III - compreensão do conhecimento pedagógico do conteúdo proposto para o curso e da vivência dos estudantes com esse conteúdo;

IV - vivência, aprendizagem e utilização da linguagem digital em situações de ensino e de aprendizagem na Educação Básica;

V - resolução de problemas, engajamento em processos investigativos de aprendizagem, atividades de mediação e intervenção na realidade, realização de projetos e

trabalhos coletivos, e adoção de outras estratégias que propiciem o contato prático com o mundo da educação e da escola;

VI - articulação entre as atividades práticas realizadas na escola e na sala de aula com as que serão efetivadas durante o estágio supervisionado;

VII - vivência e aprendizagem de metodologias e estratégias que desenvolvam, nos estudantes, a criatividade e a inovação, devendo ser considerada a diversidade como recurso enriquecedor da aprendizagem;

VIII - alfabetização, domínio de seus fundamentos e domínio pedagógico dos processos e das aprendizagens envolvidas, com centralidade nos resultados quanto à fluência em leitura, à compreensão de textos e à produção de escrita das crianças, dos jovens e dos adultos;

IX - 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; e

X - engajamento com sua formação e seu desenvolvimento profissional, participação e comprometimento com a escola, com as relações interpessoais, sociais e emocionais.

§ 2º Para o curso de formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil, as 1.600 horas devem também contemplar:

I - as especificidades das escolas de Educação Infantil – creche ou pré-escola – seus modos de organização, gestão e rotinas;

II - as particularidades do processo de aprendizagem das crianças nas faixas etárias da creche e pré-escola;

III – os princípios didáticos de planejamento, encaminhamento e avaliação de propostas pedagógicas que tenham como referência os eixos estruturantes de brincadeiras e interações das DCNs da Educação Infantil e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC – conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se – para garantir a consecução dos objetivos de desenvolvimento e a aprendizagem organizados nos campos de experiência da Educação Infantil conforme disposto na Base Nacional Comum Curricular:

- a) o Eu, o Outro e o Nós;
- b) corpo, gestos e movimentos;
- c) escuta, fala, pensamento e imaginação;
- d) traços, sons, cores e formas; e
- e) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

IV - a revisão das áreas e componentes previstos pela BNCC-Educação Básica como um todo, seus conteúdos, unidades temáticas e objetos de conhecimento; e

V - as competências gerais, por áreas e componentes, e as habilidades a serem constituídas pelos estudantes da Educação Básica.

§ 3º Para o curso de formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as 1.600 horas de aprofundamento nas áreas e nos componentes curriculares da BNCC devem contemplar:

I - o aprendizado da dimensão prática do conhecimento e o desenvolvimento das competências e habilidades previstas para os estudantes da Educação Básica;

II - as áreas e os componentes, previstos na BNCC-Educação Básica como um todo, e para os anos iniciais do Ensino Fundamental em particular, seus conteúdos, unidades temáticas e objetos de conhecimento; e

III - as competências gerais, por áreas e componentes, e as habilidades a serem constituídas pelos estudantes e que devem ser aprendidas e avaliadas pelos licenciandos desses cursos de formação.

§ 4º Para o curso de formação de professores nos anos finais do Ensino Fundamental, e do Ensino Médio, as 1.600 horas, para aprofundar e desenvolver os saberes específicos,

podem ser ofertadas, de acordo com a organização curricular, do seguinte modo: componentes curriculares, componentes interdisciplinares ou áreas de estudos, nos termos do respectivo Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

§ 5º Incluem-se nas 1.600 horas de aprofundamento desses cursos os seguintes saberes específicos: conteúdos da área, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento previstos pela BNCC e correspondentes competências e habilidades.

Art. 14. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC), na modalidade Educação a Distância (EaD), deve apresentar para cada disciplina componente dos Grupos I e II, oferecida a distância, a fundamentação técnica que comprove a viabilidade de se desenvolver a distância as competências e habilidades previstas no componente, devendo ainda especificar as medidas adotadas pela IES para que as técnicas ou modelos propostos nas pesquisas que viabilizaram o projeto sejam efetivamente aplicadas nos cursos.

Art. 15. No Grupo III, a carga horária de 800 horas para a prática pedagógica deve estar intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares, e devem ser assim distribuídas: 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em ambiente de ensino e aprendizagem; e 400 horas, ao longo do curso, entre os temas dos Grupos I e II.

§ 1º O processo instaurador da prática pedagógica deve ser efetivado mediante o prévio ajuste formal entre a instituição formadora e a instituição associada ou conveniada, com preferência para as escolas e as instituições públicas.

§ 2º A prática pedagógica deve, obrigatoriamente, ser acompanhada por docente da instituição formadora e por 1 (um) professor experiente da escola onde o estudante a realiza, com vistas à união entre a teoria e a prática e entre a instituição formadora e o campo de atuação.

§ 3º A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa.

§ 4º As práticas devem ser registradas em portfólio, que compile evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência, tais como planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo.

§ 5º As práticas mencionadas no parágrafo anterior consistem no planejamento de seqüências didáticas, na aplicação de aulas, na aprendizagem dos educandos e nas devolutivas dadas pelo professor.

§ 6º Para a oferta na modalidade EaD, as 400 horas do componente prático, vinculadas ao estágio curricular, bem como as 400 horas de prática como componente curricular ao longo do curso, serão obrigatórias e devem ser integralmente realizadas de maneira presencial.

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

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

Art. 17. Os cursos de Educação Superior e de Ensino Médio para a Formação de Professores Indígenas devem atender, também, e no que couber, às Diretrizes Curriculares Nacionais específicas instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015.

Art. 18. Os cursos em Nível Médio, na modalidade Normal, destinados à formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de cumprir as disposições desta Resolução, em especial as competências expressas na BNC-Formação, devem respeitar, no que não a contrariar, as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas instituídas pelas Resoluções CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, e nº 1, de 20 de agosto de 2003.

CAPÍTULO V DA FORMAÇÃO EM SEGUNDA LICENCIATURA

Art. 19. Para estudantes já licenciados, que realizem estudos para uma Segunda Licenciatura, a formação deve ser organizada de modo que corresponda à seguinte carga horária:

I - Grupo I: 560 (quinhentas e sessenta) horas para o conhecimento pedagógico dos conteúdos específicos da área do conhecimento ou componente curricular, se a segunda licenciatura corresponder à área diversa da formação original.

II - Grupo II: 360 (trezentas e sessenta) horas, se a segunda licenciatura corresponder à mesma área da formação original.

III - Grupo III: 200 (duzentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular, que devem ser adicionais àquelas dos Grupos I e II.

Art. 20. O curso de Segunda Licenciatura poderá ser realizado por instituição de Educação Superior desde que ofereça curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo MEC na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.

Parágrafo único. Nos casos em que não haja oferta de primeira licenciatura do curso original, a segunda licenciatura pode ser ofertada desde que haja, na instituição de Educação Superior, um programa de pós-graduação stricto sensu na área de educação, porém, nesse caso, será necessária a emissão de novos atos autorizativos.

CAPÍTULO VI DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA GRADUADOS

Art. 21. No caso de graduados não licenciados, a habilitação para o magistério se dará no curso destinado à Formação Pedagógica, que deve ser realizado com carga horária básica de 760 (setecentas e sessenta) horas com a forma e a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação, instituída por esta Resolução.

II - Grupo II: 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular.

Parágrafo único. O curso de formação pedagógica para graduados não licenciados poderá ser ofertado por instituição de Educação Superior desde que ministre curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo MEC na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.

CAPÍTULO VII DA FORMAÇÃO PARA ATIVIDADES PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO

Art. 22. A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em:

I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e

II - cursos de especialização *lato sensu* ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB.

§ 1º O aprofundamento de estudos de que trata o inciso I será correspondente a 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia.

§ 2º Para o exercício profissional das funções relativas a essas áreas, a experiência docente é pré-requisito, nos termos das normas de cada sistema de ensino, conforme o disposto no § 1º do art. 67 da LDB.

CAPÍTULO VIII DO PROCESSO AVALIATIVO INTERNO E EXTERNO

Art. 23. A avaliação dos licenciandos deve ser organizada como um reforço em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento das competências.

§ 1º As avaliações da aprendizagem e das competências devem ser contínuas e previstas como parte indissociável das atividades acadêmicas.

§ 2º O processo avaliativo deve ser diversificado e adequado às etapas e às atividades do curso, distinguindo o desempenho em atividades teóricas, práticas, laboratoriais, de pesquisa e de extensão.

§ 3º O processo avaliativo pode-se dar sob a forma de monografias, exercícios ou provas dissertativas, apresentação de seminários e trabalhos orais, relatórios, projetos e atividades práticas, entre outros, que demonstrem o aprendizado e estimulem a produção intelectual dos licenciandos, de forma individual ou em equipe.

Art. 24. As IES deverão organizar um processo de avaliação dos egressos de forma continuada e articulada com os ambientes de aprendizagens.

Art. 25. Caberá ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) elaborar um instrumento de avaliação *in loco* dos cursos de formação de professores, que considere o disposto nesta Resolução.

Parágrafo único. O Inep deverá aplicar o novo instrumento de avaliação *in loco* dos cursos de formação de professores, em até 2 (dois) anos, a partir da publicação desta Resolução.

Art. 26. Caberá ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) elaborar o novo formato avaliativo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de formação de professores, em consonância ao que dispõe esta Resolução.

Parágrafo único. O Inep deverá aplicar o novo formato avaliativo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de formação de professores, em até 2 (dois) anos, a partir da publicação desta Resolução.

CAPÍTULO IX
DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS E FINAIS

Art. 27 Fica fixado o prazo limite de até 2 (dois) anos, a partir da publicação desta Resolução, para a implantação, por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da BNC-Formação, definidas e instituídas pela presente Resolução.

Parágrafo único. As IES que já implementaram o previsto na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, terão o prazo limite de 3 (três) anos, a partir da publicação desta Resolução, para adequação das competências profissionais docentes previstas nesta Resolução.

Art. 28. Os licenciandos que iniciaram seus estudos na vigência da Resolução CNE/CP nº 2/2015 terão o direito assegurado de concluí-los sob a mesma orientação curricular.

Art. 29. As competências gerais docentes, as competências específicas e as respectivas habilidades da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, previstas nesta Resolução, deverão ser revisadas pelo CNE, sempre que houver revisão da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 30. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

LUIZ ROBERTO LIZA CURTI

ANEXO

**BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL
DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
(BNC-FORMAÇÃO)**

COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES
1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. 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, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS		
1. CONHECIMENTO PROFISSIONAL	2. PRÁTICA PROFISSIONAL	3. ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	2.1 Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional

1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades	3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade

1. DIMENSÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL	
Competências Específicas	Habilidades
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	<p>1.1.1 Demonstrar conhecimento e compreensão dos conceitos, princípios e estruturas da área da docência, do conteúdo, da etapa, do componente e da área do conhecimento na qual está sendo habilitado a ensinar.</p> <p>1.1.2 Demonstrar conhecimento sobre os processos pelos quais as pessoas aprendem, devendo adotar as estratégias e os recursos pedagógicos alicerçados nas ciências da educação que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao currículo.</p> <p>1.1.3 Dominar os direitos de aprendizagem, competências e objetos de conhecimento da área da docência estabelecidos na BNCC e no currículo.</p> <p>1.1.4 Reconhecer as evidências científicas atuais advindas das diferentes áreas de conhecimento, que favorecem o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes;</p> <p>1.1.5 Compreender e conectar os saberes sobre a estrutura disciplinar e a BNCC, utilizando este conhecimento para identificar como as dez competências da Base podem ser desenvolvidas na prática, a partir das competências e conhecimentos específicos de sua área de ensino e etapa de atuação, e a interrelação da área com os demais componentes curriculares.</p> <p>1.1.6 Dominar o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) tomando como referência as competências e habilidades esperadas para cada ano ou etapa.</p> <p>1.1.7 Demonstrar conhecimento sobre as estratégias de alfabetização, literacia e numeracia, que possam apoiar o ensino da sua área do conhecimento e que sejam adequados à etapa da Educação Básica ministrada.</p>
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	<p>1.2.1 Compreender como se processa o pleno desenvolvimento da pessoa e a aprendizagem em cada etapa e faixa etária, valendo-se de evidências científicas.</p> <p>1.2.2 Demonstrar conhecimento sobre as diferentes formas diagnóstica, formativa e somativa de avaliar a aprendizagem dos estudantes, utilizando o resultado das avaliações para: (a) dar devolutivas que apoiem o estudante na construção de sua autonomia como aprendiz; (b) replanejar as práticas de ensino para assegurar que as dificuldades identificadas nas avaliações sejam solucionadas nas aulas.</p> <p>1.2.3 Conhecer os contextos de vida dos estudantes, reconhecer suas identidades e elaborar estratégias para contextualizar o processo de aprendizagem.</p> <p>1.2.4 Articular estratégias e conhecimentos que permitam aos estudantes desenvolver as competências necessárias, bem como favoreçam o desenvolvimento de habilidades de níveis cognitivos superiores.</p> <p>1.2.5 Aplicar estratégias de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências, levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos.</p> <p>1.2.6 Adotar um repertório adequado de estratégias de ensino e atividades didáticas orientadas para uma aprendizagem ativa e centrada no estudante.</p>

1.3 Reconhecer os contextos	<p>1.3.1 Identificar os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que atua.</p> <p>1.3.2 Compreender os objetos de conhecimento que se articulam com os contextos socioculturais dos estudantes, para propiciar aprendizagens significativas e mobilizar o desenvolvimento das competências gerais.</p> <p>1.3.3 Conhecer o desenvolvimento tecnológico mundial, conectando-o aos objetos de conhecimento, além de fazer uso crítico de recursos e informações.</p> <p>1.3.4 Reconhecer as diferentes modalidades da Educação Básica nas quais se realiza a prática da docência.</p>
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	<p>1.4.1 Compreender como as ideias filosóficas e históricas influenciam a organização da escola, dos sistemas de ensino e das práticas educacionais.</p> <p>1.4.2 Dominar as informações sobre a estrutura do sistema educacional brasileiro, as formas de gestão, as políticas e programas, a legislação vigente e as avaliações institucionais.</p> <p>1.4.3 Conhecer a BNCC e as orientações curriculares da unidade federativa em que atua.</p> <p>1.4.4 Reconhecer as diferentes modalidades de ensino do sistema educacional, levando em consideração as especificidades e as responsabilidades a elas atribuídas, e a sua articulação com os outros setores envolvidos.</p>

3. DIMENSÃO DO ENGAJAMENTO PROFISSIONAL	
Competências Específicas	Habilidades
3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional	<p>3.1.1 Construir um planejamento profissional utilizando diferentes recursos, baseado em autoavaliação, no qual se possa identificar os potenciais, os interesses, as necessidades, as estratégias, as metas para alcançar seus próprios objetivos e atingir sua realização como profissional da educação.</p> <p>3.1.2 Engajar-se em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais necessárias para se autodesenvolver e propor efetivamente o desenvolvimento de competências e educação integral dos estudantes.</p> <p>3.1.3 Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais.</p> <p>3.1.4 Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral.</p> <p>3.1.5 Engajar-se profissional e coletivamente na construção de conhecimentos a partir da prática da docência, bem como na concepção, aplicação e avaliação de estratégias para melhorar a dinâmica da sala de aula, o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes.</p>
3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender	<p>3.2.1 Compreender o fracasso escolar não como destino dos mais vulneráveis, mas fato histórico que pode ser modificado.</p> <p>3.2.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender.</p> <p>3.2.3 Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes.</p> <p>3.2.4 Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais.</p> <p>3.2.5 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.</p>
3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos	<p>3.3.1 Contribuir na construção e na avaliação do projeto pedagógico da escola, atentando na prioridade que deve ser dada à aprendizagem e ao pleno desenvolvimento do estudante.</p> <p>3.3.2 Trabalhar coletivamente, participar das comunidades de aprendizagem e incentivar o uso dos recursos tecnológicos para compartilhamento das experiências profissionais.</p>

	<p>3.3.3 Entender a igualdade e a equidade, presentes na relação entre a BNCC e os currículos regionais, como contributos da escola para se construir uma sociedade mais justa e solidária por meio da mobilização de conhecimentos que enfatizem as possibilidades de soluções para os desafios da vida cotidiana e da sociedade.</p> <p>3.3.4 Apresentar postura e comportamento éticos que contribuam para as relações democráticas na escola.</p>
<p>3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade</p>	<p>3.4.1 Comprometer-se com o trabalho da escola junto às famílias, à comunidade e às instâncias de governança da educação.</p> <p>3.4.2 Manter comunicação e interação com as famílias para estabelecer parcerias e colaboração com a escola, de modo que favoreça a aprendizagem dos estudantes e o seu pleno desenvolvimento.</p> <p>3.4.3 Saber comunicar-se com todos os interlocutores: colegas, pais, famílias e comunidade, utilizando os diferentes recursos, inclusive as tecnologias da informação e comunicação.</p> <p>3.4.4 Compartilhar responsabilidades e contribuir para a construção de um clima escolar favorável ao desempenho das atividades docente e discente.</p> <p>3.4.5 Contribuir para o diálogo com outros atores da sociedade e articular parcerias intersetoriais que favoreçam a aprendizagem e o pleno desenvolvimento de todos.</p>

(*) Republicada por ter saído com incorreção no DOU de 10-2-2020, Seção 1, páginas 87-90. Incorpora as correções aprovadas na Sessão Extraordinária do Conselho Pleno, realizada no dia 11-3-2020.

ANEXO B - Instrução Normativa no 86/2020

10/09/2020

SEI/GOVERNADORIA - 000015212965 - Instrução Normativa



ESTADO DE GOIÁS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG

Instrução Normativa nº 86/2020

Estabelece orientações para a elaboração das matrizes curriculares dos cursos de graduação da UEG.

O REITOR INTERINO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, no uso de suas atribuições legais, estatutárias e regimentais, e CONSIDERANDO:

1. a necessidade de estabelecer critérios para adequação e elaboração das matrizes curriculares dos cursos de graduação da UEG;
2. a necessidade de estabelecer a metodologia para o desenvolvimento dos trabalhos dos núcleos docentes estruturantes (NDE) e dos colegiados de curso em relação às matrizes curriculares dos cursos de graduação da UEG;
3. a Lei n. 20.491, de 25 de junho de 2019, que estabelece a organização administrativa do Poder Executivo e dá outras providências;
4. a Lei n. 20.748, de 17 de janeiro de 2020, que altera a Lei n. 20.491, de 25 de junho de 2019, que estabelece a organização administrativa do Poder Executivo e dá outras providências;
5. o Decreto n. 9.593, de 17 de janeiro de 2020, que aprova o Estatuto da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e dá outras providências;
6. a Resolução CEE/Pleno n. 3 de 29 de abril de 2016, que estabelece normas para o Sistema Estadual de Educação Superior do Estado de Goiás;
7. a [Resolução CNE/CES n. 3, de 2 de julho de 2007](#), que dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula e dá outras providências;
8. Resolução CNE/CES n. 2, de 18 de junho de 2007, que dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial;
9. a Resolução CsU n. 705, de 14 de dezembro de 2014, que aprova o Regimento Geral da Universidade Estadual da UEG e dá outras providências;
10. a Resolução CsU n. 516, de 28 de junho de 2011, que aprova o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Universidade Estadual de Goiás;
11. a Resolução CsU n. 682, de 7 de agosto de 2014, que aprova o Regulamento das diretrizes básicas para a estrutura curricular dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Goiás;
12. a Resolução CsA n. 854, de 18 de novembro de 2015, que aprova o Regulamento das diretrizes básicas para o estágio supervisionado dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Goiás;
13. a Resolução CsA n. 1.016, de 22 de março de 2017, que aprova a política institucional para a realização de Trabalho de Curso (TC) de graduação Universidade Estadual de Goiás;
14. a Resolução CsA n. 1.025, de 22 de agosto de 2017, que aprova a política institucional para as Atividades Complementares dos Cursos de graduação Universidade Estadual de Goiás;
15. a Resolução CsA n. 1.052, de 22 de fevereiro de 2018, que aprova o Regulamento Geral da Graduação da Universidade Estadual de Goiás;

10/09/2020

SEI/GOVERNADORIA - 000015212965 - Instrução Normativa

16. a Resolução CsU n. 974, de 13 de maio de 2020, *ad referendum*, que aprova o Regulamento do Núcleo Docente Estruturante (NDE) no âmbito dos cursos de bacharelado e licenciatura da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e dá outras providências;

17. a Resolução CsA n. 840, de 29 de outubro de 2014, que aprova o mínimo de créditos relativos ao Núcleo Livre dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Goiás;

18. a Resolução CsA n. 841, de 19 de novembro de 2014, que aprova as disciplinas que comporão o Núcleo Comum dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Goiás e revoga a resolução que especifica;

19. a Resolução CsA n. 842, de 19 de novembro de 2014, que aprova as disciplinas que comporão o Núcleo de Modalidade dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Goiás;

20. a Resolução CsA n. 845, de 25 de novembro de 2014, *ad referendum*, que revoga o item da Resolução n. 842, de 19 de novembro de 2014, que especifica;

21. a Resolução CsA n. 847, de 12 de fevereiro de 2015, que aprova as ementas e a bibliografia básica das disciplinas que comporão o Núcleo de Modalidade e a bibliografia básica das disciplinas do Núcleo Comum dos cursos de graduação da UEG;

22. a Resolução CsU n. 963, de 27 de janeiro de 2020, que dispõe sobre a oferta das disciplinas que compõem o Núcleo Comum e o Núcleo de Modalidade dos cursos da UEG e dá outras providências;

23. a Resolução MEC/CNE n. 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n. 13.005/2014;

24. a Resolução CsA n. 843, de 19 de novembro de 2014, que aprova o regulamento para oferta de disciplinas na Modalidade semipresencial no âmbito da Universidade Estadual de Goiás;

25. o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial, do Conselho Estadual de Educação (CEE-GO) de 2016,

RESOLVE

Art. 1º Estabelecer as orientações para a elaboração das matrizes curriculares dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Goiás (UEG), conforme Anexo Único desta Instrução Normativa.

Art. 2º Os casos omissos serão deliberados pelas Pró-Reitorias de Graduação, de Pesquisa e Pós-Graduação e de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis em suas respectivas atribuições estatutárias e regimentais.

Art. 3º Esta Instrução Normativa entra em vigor na data de sua assinatura.

PUBLIQUE-SE E CUMPRA-SE.

Gabinete do Reitor da Universidade Estadual de Goiás, 9 de setembro de 2020.

Prof. Dr. Valter Gomes Campos
Reitor da Universidade Estadual de Goiás

ANEXO ÚNICO

ORIENTAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DAS MATRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UEG

1. DAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 A matriz curricular dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Goiás deve atender a carga horária estabelecida pelas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação (DCNs).

1.2 A matriz curricular dos cursos de graduação com oferta em um único turno poderá contemplar, no máximo, 180 (cento e oitenta) horas a mais que a carga horária mínima estabelecida pelas DCN.

10/09/2020

SEI/GOVERNADORIA - 000015212965 - Instrução Normativa

1.3 A matriz curricular dos cursos de graduação com oferta em turno integral poderá contemplar, no máximo, 10% (dez por cento) a mais da carga horária mínima estabelecida pelas DCN.

2. HORÁRIOS DE TURNO A SEREM CONSIDERADOS NA ELABORAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO:

2.1 Turno matutino terá início às 7 horas e 30 minutos e término às 12 horas;

2.2 Turno vespertino terá início às 13 horas e 30 minutos e término às 18 horas;

2.3 Turno noturno terá início às 19 horas e término às 22 horas e 30 minutos;

2.4 Turno integral:

- matutino e vespertino: início às 7 horas e 30 minutos e término às 18 horas, com intervalo entre 12 horas e 13 horas e 30 minutos; ou
- vespertino e noturno: início às 13 horas e 30 minutos e término às 22 horas e 30 minutos, com intervalo entre 18 e 19 horas;
- é obrigatória a oferta de turnos em sequência.

3. CARGA HORÁRIA CONSTANTE DA MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO, CONFORME NORMATIVAS INTERNAS DA UEG E DEMAIS NORMAS VIGENTES:

3.1 Núcleo Comum (NC): 120 (cento e vinte) horas, conforme Resolução CsA n. 841/2014;

3.2 Núcleo Livre (NL): 180 (cento e oitenta) horas, conforme Resolução CsA n. 840/2014 e n. 1025/2014;

3.3 Núcleo Modalidade (NM): conforme carga horária estabelecida pela Resolução CsA n. 842/2014 e Resolução CsA n. 845/2014;

3.4 Núcleo Específico (NE): quantidade de horas conforme determina as DCN do curso;

3.5 Prática como Componente Curricular (PCC) exclusivo para as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura: 400 (quatrocentas) horas, conforme Resolução CNE/CP n. 2/2019;

3.6 Atividades Complementares (AC): conforme DCN e Resolução CsA n. 1025/2017;

3.7 Estágio Supervisionado: conforme DCN e Resolução CsA n. 854/2015;

3.8 Trabalho de Curso (TC) ou Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): conforme DCN e Resolução CsA n. 1.016/2017;

3.9 As Atividades de Extensão (AE) devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária total curricular estudantil, conforme Resolução CES/CNE n. 7/2018.

4. CRONOGRAMA PARA ELABORAÇÃO DO MATRIZ CURRICULAR 2021/1:

DATA	ATIVIDADE	SETOR RESPONSÁVEL
Março/2020	Início de processo de elaboração da matriz curricular	Instituto acadêmico/ Colegiado de curso
Até 18/09/2020	Período de elaboração da matriz curricular e apresentação aos Diretores dos Institutos Acadêmicos	Colegiado de curso
Até 21/09/2020	Protocolização da matriz curricular, via Sistema Eletrônico de Informações (SEI), para a PrG/Coordenação de Ensino	Coordenação Central do Curso
Até 16/10/2020	Análise técnica da matriz curricular*	PrG/Coordenação de Ensino
Até 23/10/2020	Ajustes da matriz curricular (se necessário), e Protocolização da versão final da matriz curricular, via SEI, para a PrG/Câmara de Graduação	Colegiado de curso
Até 30/10/2020	Emissão de parecer Chancela da matriz curricular	Câmara de Graduação

*Em conformidade com a legislação nacional, estadual e institucional.

5. FORMATAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR

5.1 A formatação deve ser seguida pelos professores-membros dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) dos cursos de graduação da UEG, sob a penalidade de terem suas matrizes curriculares chanceladas, caso os critérios de formatação definidos aqui não sejam observados.

6. SUBMISSÃO DA MATRIZ CURRICULAR À CÂMARA DE GRADUAÇÃO

6.1 A matriz curricular aprovada pelo colegiado do curso será submetida à análise da Câmara de Graduação (CG) e, nessa etapa, os pareceristas da CG poderão solicitar informações complementares.

7. IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

7.1 Nome do curso: licenciatura ou bacharelado ou superior de tecnologia em (...);

7.2 Início de vigência da matriz curricular: (2021/1);

7.3 Carga horária do curso: (...) horas. Observar a carga horária mínima prevista nas DCN do curso e o disposto no item 1 desta Instrução Normativa.

7.4 Tempo para integralização: mínimo de (...) semestres ou anos e máximo de (...) semestres ou anos;

7.5 Temporalidade: semestral ou anual;

7.6 Regime acadêmico: semestral;

10/09/2020

SEI/GOVERNADORIA - 000015212965 - Instrução Normativa

7.7 Turno: matutino ou vespertino ou noturno ou integral (matutino e vespertino ou vespertino e noturno). Para o turno integral, é obrigatório a oferta de turnos em sequência.

7.8 Modalidade de ensino: (presencial ou ensino a distância (EaD)). A semipresencialidade será sempre para a modalidade de ensino presencial.

7.9 Vagas oferecidas: (... vagas).

7.10 Local de oferta das turmas: (campus/unidade universitária/cidade/turno). Para curso com oferta em mais de um local, deve-se duplicar esse item.

8. ESTRATÉGIA DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

8.1 A flexibilização curricular caracteriza-se pela possibilidade de o discente cursar, ao longo do curso e a cada semestre, outras disciplinas além daquelas obrigatórias, de modo a aprofundar sua formação, a depender de seu interesse. A Matriz Curricular dos cursos de graduação deve possibilitar maior flexibilização curricular.

9. MATRIZ COM DISCIPLINAS PROPEDEÚTICAS, DISCIPLINAS EM CORREQUISITO E DISCIPLINAS COM PRÉ-REQUISITO

Nos estudos e na elaboração da Matriz Curricular dos cursos de graduação, o NDE e Colegiado deverão fazer um estudo para estabelecer se na matriz curricular do curso terá disciplinas propedêuticas, disciplinas em co-requisito e disciplinas com pré-requisito. É importante dizer que essas opções não são excludentes.

Ao fazer esse estudo, é fundamental que se tenha presente o princípio da flexibilização curricular, porque a comunidade discente da UEG é muito diversa, e a sociedade e o mundo do trabalho, onde vão viver e atuar os egressos desta IES também o são.

Disciplinas propedêuticas são compostas por um conjunto de conhecimento que são fundamentos do que será estudado posteriormente. Elas devem ser colocadas nos períodos iniciais, garantindo que o discente passe por uma etapa de introdução, de preparação (propedêutica), para o que virá na sequência do curso. Neste caso, dado os fundamentos não são necessários os pré-requisitos. O Propedêutico é diferente de pré-requisito, porque ele aparece uma única vez e, na sequência, o fluxo na matriz dependerá da maturidade, do exercício da autonomia e da construção do conhecimento pelo discente.

Outra opção, é o estabelecimento de disciplinas em co-requisito. O co-requisito é uma forma de se concretizar, de modo planejado e explícito, a interdisciplinaridade, em vista da qualificação do ensino e da formação do discente. Com o co-requisito, dois docentes podem planejar e trabalhar em conjunto os conhecimentos/conteúdos de duas disciplinas.

Outra possibilidade que se tem com co-requisito na matriz curricular, é estabelecer que o discente deve cursar simultaneamente determinadas disciplinas, porque fazendo assim ampliará a sua visão e seus conhecimentos, podendo perceber vínculos e aproximações que não seriam possíveis de se perceber quando as disciplinas são cursadas em semestres temporalmente distantes um do outro.

Ou, também, em caso de reprovação, permitir que a disciplina subsequente, que exija pré-requisito, seja cursada simultaneamente àquela em que o discente foi reprovado.

Uma terceira opção é construir a matriz do curso com pré-requisitos. Trabalhar com pré-requisitos é dizer que existem conhecimentos cuja interdependência é tão forte, que não há como o discente seguir no curso sem ter sido aprovado na disciplina pré-requisito. Os docentes que são da área cujas disciplinas estarão vinculadas cientificamente e por meio de requisitos deverão construir as ementas em conjunto. Isto possibilitará a devida preparação do terreno para se construir os conhecimentos da disciplina subsequente. Justificar em termos científicos e metodológicos os pré-requisitos é uma forma de evitar que a matriz curricular seja transformada em uma grade.

Construir matriz curricular à luz do princípio da flexibilização é oferecer aos docentes a possibilidade de propor diferentes maneiras de implementar a matriz e, também, de alcançar o perfil formativo do egresso. E mais, é uma oportunidade de valorizar docentes e discentes como atores educativos.

Para que estas questões se efetivem, faz-se necessário que a Matriz Curricular dos cursos de graduação seja um caminho didático e pedagógico socialmente referenciado, e alicerçado na formação para a vida, integral, que leve à aprendizagem significativa, ao aprendizado e produção do conhecimento, sua prática e aplicação na vivência social, porque é na sociedade que a vida se passa e é nela que os egressos exercerão o trabalho, a profissão, como criação e exercício das potencialidades que trazem consigo, e que os docentes do curso terão a oportunidade de lapidar.

10. NÚCLEO ESPECÍFICO, MODALIDADE, COMUM E LIVRE

Na elaboração da Matriz Curricular dos cursos de graduação, a estrutura curricular do curso de graduação da UEG deve seguir a composição dos Núcleos de Ensino, os quais contemplam os seguintes componentes curriculares:

I - Núcleo Comum (NC), composto por disciplinas comuns a todos os cursos;

II - Núcleo Modalidade (NM), composto por um conjunto de disciplinas de dimensões específicas e/ou pedagógicas, respeitando as modalidades bacharelado, licenciatura e superior de tecnologia;

III - Núcleo Livre (NL), formado por um conjunto de disciplinas e atividades complementares que devem ser cursadas e/ou realizadas pelos discentes, mediante sua escolha e interesse; e

IV - Núcleo Específico (NE), composto por: disciplinas que atendam aos requisitos básicos para a formação profissional de cada curso; estágio supervisionado obrigatório; Trabalho de Curso (TC) ou Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); Atividades de Extensão.

11. ATIVIDADES DE EXTENSÃO

Para o estabelecimento das Atividades de Extensão (AC), deve-se considerar a Resolução MEC/CNE n. 7/2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira; o art. 52 do Decreto n. 9.593/2020, segundo o qual a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis (PrE) é o órgão executivo responsável por planejamento, coordenação, execução, controle, supervisão e avaliação das atividades de extensão, cultura e assuntos estudantis, em consonância com os objetivos da UEG e as políticas públicas da área; e a futura regulamentação interna da instituição.

12. ATIVIDADES COMPLEMENTARES

As atividades científico-culturais ou Atividades Complementares (AC) são componentes curriculares da matriz curricular dos cursos de graduação que possibilitam o reconhecimento de habilidades, conhecimentos e competências do discente, inclusive adquiridas fora do

10/09/2020

SEI/GOVERNADORIA - 000015212965 - Instrução Normativa

ambiente escolar. Essas atividades devem, por meio da matriz curricular dos cursos de graduação, permitir que o discente possa alargar o seu currículo com experimentos e vivências acadêmicas internas ou externas ao curso.

A matriz curricular dos cursos de graduação deve prever que as atividades complementares sejam realizadas por meio de ações científicas; de extensão, de iniciação científica, de monitorias, de estágios supervisionados extra-curriculares; artísticas e viagens técnicas. As horas para desenvolver as atividades complementares estão previstas nas DCNs de cada curso e na Resolução CsA n. 1.025/2017, que aprova a Política Institucional para as Atividades Complementares dos Cursos de Graduação da Universidade Estadual de Goiás.

Ressalta-se que a soma da carga horária prevista para estágios supervisionados obrigatórios e atividades complementares dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, não deverá exceder a 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso, salvo nos casos de determinações legais em contrário, conforme parágrafo único do art. 1º da Resolução CNE/CES n. 2, de 18 de junho de 2007.

13. PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR (EXCLUSIVA PARA LICENCIATURA)

A prática como componente curricular refere-se ao conjunto de atividades formadoras a serem desenvolvidas nas licenciaturas, com o objetivo de articular ação-reflexão-ação e teoria-prática, com foco no exercício da docência, independentemente do núcleo a que a disciplina esteja ligada. A prática como componente curricular deve estar prevista nos projetos dos cursos de graduação durante todo o percurso dos licenciandos, efetivada desde o início do curso, em todas as disciplinas da matriz curricular, como elemento fundamental no processo de formação de professores.

Para desenvolver essa prática, no interior das áreas ou disciplinas, podem-se utilizar as ferramentas das tecnologias da informação e comunicação, especialmente as audiovisuais, com o objetivo de levar o discente à reflexão à luz da teoria, à resolução de situações-problema, por meio de estudos de caso, situações simuladoras, análise e produção de material didático, narrativas orais e escritas de docentes, produções dos discentes, seminários e oficinas, entre outras metodologias.

De acordo com as DCNs, a carga horária total de prática como componente curricular deve ser de 400 (quatrocentas) horas, conforme exigido pela legislação vigente. Tal prática profissional tem a pesquisa como seu componente constitutivo, que melhor viabiliza a aproximação do estudante com a realidade em que vai atuar. Essa ação de pesquisa não deve ser traduzida em mera vivência empírica, deve ser uma vivência reflexiva, o que significa dizer que deve ser articulada com o estágio e com as demais atividades acadêmicas.

14. ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO E/OU NÃO OBRIGATÓRIO

O estágio curricular obrigatório e não obrigatório deve ser contemplado no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e na respectiva matriz curricular.

O estágio supervisionado objetiva oferecer condições curriculares que possibilitem ao discente o contato com as atividades profissionais no campo de estágio. Nesse sentido, o estágio supervisionado permite ao discente um contato com a realidade do campo profissional, a fim de levá-lo a apreender e refletir sobre tal realidade; propor e participar de todo processo relacionado ao exercício profissional; articular a perspectiva do currículo com a realidade, com base nas teorias existentes como possibilidades de reflexão e da ação no campo profissional e da formação humana.

Na UEG, o estágio supervisionado é conceituado como ato educativo de formação profissional desenvolvido no ambiente de trabalho, articulado às outras atividades realizadas na UEG, e deve ser cumprido e ofertado conforme a carga horária prevista nas DCNs dos cursos e a política de estágio supervisionado aprovada pela Resolução CsA n. 854/2015.

15. TRABALHO DE CURSO (TC) OU TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)

O trabalho de curso ou trabalho de conclusão de curso deve ser concebido como uma atividade acadêmica de sistematização, registro e apresentação de conhecimentos didáticos, pedagógicos, científicos, culturais, tecnológicos e de inovação produzidos sobre objetos de estudo relacionados à área de formação do curso de graduação, executado mediante orientação docente, e deve ser cumprido e ofertado conforme a política de TC/TCC aprovada pela Resolução CsA n. 1.016/2017.

O TC/TCC tem como objetivos levar o discente a aprofundar os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo do curso; desenvolver no discente habilidades e capacidades que lhe permitam identificar problemáticas relativas às áreas de sua formação (identificação de causas e possíveis soluções); suscitar no discente o interesse pela pesquisa, possibilitando a aquisição de condições teórico-metodológicas que possibilitem o prosseguimento dos estudos em nível de pós-graduação.

A obrigatoriedade do TC/TCC como componente curricular obrigatório encontra-se definida nas DCN e/ou no Projeto Pedagógico (PPC) do curso de graduação.

O cumprimento da carga horária do TC/TCC previstas no PPC é requisito indispensável à integralização curricular do acadêmico.

16. MATRIZ CURRICULAR

A matriz curricular é um documento norteador, parte integrante do PPC e sintetiza, de forma quantitativa, as DCN e a organização pedagógica do curso. Na matriz curricular, são definidos quais os componentes curriculares que serão ensinados para fins de integralização curricular da carga horária prevista para o curso. A matriz curricular deve estar formatada conforme o Quadro 1:

Quadro 1. Organização acadêmica dos períodos:

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA OU BACHARELADO OU SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM (NOME DO CURSO)	
Início de vigência da matriz curricular:	2021/1
Carga horária do curso	(...) horas * Deve-se observar o quantitativo de horas previsto nas DCN do curso e, se necessário, * A matriz curricular dos cursos de graduação com oferta em um único turno poderá apresentar, no máximo, 180 (cento e oitenta) horas a mais da carga horária mínima estabelecida pelas DCN. * A matriz curricular dos cursos de graduação com oferta em turno integral poderá apresentar, no máximo, 10% (dez por cento) a mais da carga horária mínima estabelecida pelas DCN.
Tempo para Integralização	Mínimo: (...) semestres ou anos
	Máximo: (...) semestres ou anos
Temporalidade	Semestral ou anual

10/09/2020

SEI/GOVERNADORIA - 000015212965 - Instrução Normativa

Regime Acadêmico		Semestral						
Turno		Matutino ou vespertino ou noturno Integral (matutino e vespertino ou vespertino e noturno) * A matriz curricular com turno integral com atividades previstas para manhã e noite não será homologada pela PrG.						
Modalidade de ensino		Presencial ou a distância						
Vagas oferecidas		..)						
*Orientação: Deve-se ofertar os componentes curriculares de segunda-feira a sexta-feira, deixando o sábado para que os discentes possam participar de outras atividades acadêmicas, como, Núcleo Livre (NL), Atividades de Extensão (AE) e Atividades Complementares (AC).								
Periodos	Conteúdo de formação: Núcleo Comum ou Núcleo de Modalidade ou Núcleo Específico	Componentes curriculares com carga horária prática ou teórica prevista (disciplinas, estágio, TC/TCC)	Componentes curriculares com pré-requisitos: * Devem ser estabelecidos apenas se estritamente necessários para o aprendizado do conteúdo seguinte. Deve-se refletir sobre o que justifica este pré-requisito e sobre qual a efetiva articulação do conteúdo do componente curricular com o respectivo pré-requisito.	Carga Horária Semanal (CHS) 2 ou 3 ou 4 horas / aulas semanais	Carga Horária (CH) semestral			CR total de créditos do semestre
					CH Teórica	CH Prática (atividades laboratoriais)	CH total	
1º								
Carga Horária Total do Período								
2º								
Carga Horária Total do Período								
3º								
Carga Horária Total do Período								
4º								
Carga Horária Total do Período								
5º								
Carga Horária Total do Período								
6º								
Carga Horária Total do Período								
7º								
Carga Horária Total do Período								
8º								
Carga Horária Total do Período								
9º								
Carga Horária Total do Período								
10º								
Carga Horária Total do Período								
11º								
Carga Horária Total do Período								
12º								
Carga Horária Total do Período								
Carga Horária Total dos Periodos								-
CONTEÚDO DE FORMAÇÃO		SOMA DA CARGA HORÁRIA		CARGA HORÁRIA TOTAL (TEÓRICA E PRÁTICA)				
		TEÓRICA	PRÁTICA					
Núcleo Específico (NE)								
Núcleo Modalidade (NM)								
Núcleo Comum (NC)				120 horas				
Núcleo Livre (NL)				180 horas				
Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório (ECSO)*								
Trabalho de conclusão de curso (TCC) ou Trabalho de curso (TC)								

10/09/2020

SEI/GOVERNADORIA - 000015212965 - Instrução Normativa

Atividades de Extensão (AE)			(...) horas (10% da CHT)
Atividades Complementares (AC)*			Conforme DCN
Prática como Componente Curricular (PCC) nos cursos de licenciatura			400 horas
Carga Horária Total do Curso			

* A Resolução CNE/CES n. 2, de 18 de junho de 2007, que dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, estabelece, em seu art. 1º, parágrafo único, que "Os estágios e atividades complementares dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, não deverão exceder a 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso, salvo nos casos de determinações legais em contrário". Por exemplo, as DCN para os cursos de Farmácia estabelecem no mínimo 20% da CHT do curso para estágios (art. 8º, § 3º) e 3% no máximo da CHT do curso para Atividades Complementares (art. 10º, § 2º); já as DCN para os cursos de Administração não estabelecem quantitativos para ES e AC nem obrigatoriedade.



Documento assinado eletronicamente por **VALTER GOMES CAMPOS, Reitor (a)**, em 09/09/2020, às 22:24, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador **000015212965** e o código CRC **4580A3BB**.

GERÊNCIA DA ASSESSORIA DE GABINETE E COLEGIADOS
RODOVIA BR 153 Qd ÁREA KM - Bairro SAO JOAO - CEP 75132-903 - ANAPOLIS - GO - BLOCO 01, 1º ANDAR (62)3328-1192



Referência: Processo nº 202000020010551



SEI 000015212965