

Em tempos de retrocesso: o que definem as “novas” diretrizes curriculares (2019/2020) para formação de professores para a educação básica

Valdineia Rodrigues Lima
Ana Clédina Rodrigues Gomes

Resumo

Valdineia Rodrigues Lima

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Unifesspa

E-mail: valdineia@unifesspa.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-8605-1348>

Ana Clédina Rodrigues Gomes

Universidade Federal do Pará, UFPA

E-mail: ana.cledina@ufpa.br

 <https://orcid.org/0000-0002-7152-4237>

Diante da aprovação das novas diretrizes que passam a orientar a formação de professores da Educação Básica no Brasil nos próximos anos, esta pesquisa tem por objetivo analisar os contextos de influência e de produção do texto político das recentes diretrizes do Estado brasileiro, voltadas à formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica. A partir de análises fundamentadas na abordagem do Ciclo de Políticas, de Stephen Ball, que busca romper com análises lineares e mecanizadas, pautado na pesquisa documental em uma abordagem qualitativa. Os resultados mostram que, embora os discursos a respeito da necessidade de novas diretrizes para formação de professores não sejam recentes, eles se intensificaram com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e se consolidaram em um cenário político marcado por sérios ataques à educação pública, utilizando, assim como na reforma do Ensino Médio e na BNCC, o discurso sobre o baixo rendimento dos alunos, medido pelas avaliações em larga escala. Desse modo, a influência e o poder de organizações internacionais e fundações privadas continuam a impactar na construção, elaboração e implementação de políticas educacionais no Brasil. As novas diretrizes foram aprovadas em um rápido processo escasso de debate e podem ser consideradas como parte de um conjunto de contrarreformas educacionais neoliberais e neoconservadoras, em alinhamento à BNCC, na medida em que não há espaço, nesse projeto de educação, para o profissional renitente, mas, sim, para um professor prático, utilitário e eficiente, que atenda as demandas do mercado de trabalho.

Palavras-chave: Formação de Professores. Novas Diretrizes. Educação Básica.

Recebido em: 22/03/2022

Aprovado em: 30/11/2022



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e86657>

Abstract

In times of setback: what the “new” curricular guidelines (2019/2020) for teacher training for basic education define

In view of the approval of the new guidelines that will guide the training of Basic Education teachers in Brazil in the coming years, this research aims to analyze the contexts of influence and production of the political text of the recent guidelines of the Brazilian State aimed at the initial and continuing training of Basic Education teachers. From on analyzes based on the Politics Cycle approach, by Stephen Ball, that seeks to break with linear and mechanized analyzes, based on documentary research of qualitative approach. The results show that, although the discourses around of the need for new guidelines for teacher training is not recent, they intensified with the approval of the National Common Curricular Base (BNCC) and consolidated in a political scenario marked by serious attacks on public education, using, as in the reform of Secondary Education and in the BNCC, the discourse on the low performance of students, through large-scale evaluation. In this way, the influence and power of international organizations and private foundations continue to impact the construction, elaboration and implementation of educational policies in Brazil. The new guidelines were approved in a quick process of scarce debate and can be considered as part of a set of neoliberal and neoconservative educational counter-reforms, in alignment with the BNCC, to the extent that there is no room, in this education project, for the stubborn professional, but rather for a practical, utilitarian and efficient teacher, who meets the demands of the labor market.

Keywords:

Teacher Training.
New Guidelines.
Basic Education.

Resumen

En tiempos de retroceso: lo que definen los “nuevos” lineamientos curriculares (2019/2020) para la formación docente de educación básica

Ante la aprobación de las nuevas directrices que orientarán la formación de docentes de Educación Básica en Brasil en los próximos años, esta investigación pretende analizar los contextos de influencia y producción del texto político de las recientes directrices del Estado brasileño dirigidas a la formación inicial y continua de profesores de Educación Básica. Mediante un análisis basado en el enfoque del Ciclo de Políticas, por Stephen Ball, que busca romper con análisis lineales y mecanizados, a partir de una investigación documental con enfoque cualitativo. Los resultados muestran que, si bien los discursos sobre la necesidad de nuevos lineamientos para la formación docente no son recientes, ellos se intensificaron con la aprobación de la Base Curricular Común Nacional (BNCC) y consolidaron en un escenario político marcado por graves ataques a la educación pública, utilizando, como en la reforma de la Educación Secundaria y en la BNCC, el discurso sobre el bajo rendimiento de los estudiantes, medido por evaluaciones a gran escala. De esta manera, la influencia y el poder de los organismos internacionales y fundaciones privadas continúan impactando la construcción, elaboración e implementación de políticas educativas en Brasil. Las nuevas directrices se aprobaron en un proceso rápido de escaso debate y puede considerarse como parte de un conjunto de contrarreformas educativas neoliberales y neoconservadoras, en alineamiento con la BNCC, en la medida en que no hay espacio, en este proyecto educativo, para el profesional reacio, sino para un docente práctico, utilitario y eficiente, que responda las exigencias del mercado laboral.

Palabras clave:

Formación de Profesores. Nuevas Directrices. Educación Básica.

Introdução

A formação de professores, embora venha sendo amplamente debatida nas últimas décadas, ainda tem lacunas que passam, conforme Oliveira e Leiro (2019, p. 2), “pelas normas jurídicas que a regulamentam, pela gestão da educação, pelas experiências formativas e pela atuação profissional”. Dessa maneira, esse tema, mesmo na atualidade, representa um grande desafio à gestão pública do país, que o toma, segundo os autores, como área estratégica de intervenção, com o propósito de alcançar as transformações almejadas na educação.

Apesar do aumento significativo da comunidade de formação de professores, de especialistas nacionais e internacionais e, consequentemente, da indústria do ensino, o que fez com que esse “território” fosse invadido por outros grupos, Nóvoa (2011) alerta que os professores não foram os autores dos discursos que os tornaram o centro da questão, demandando a construção de políticas que valorizassem os saberes do professor e considerassem seu campo de atuação e sua cultura. Essa centralização faz com que recaia sobre o professor as esperanças de mudanças sociais, sendo importantes e necessários investimentos na sua formação. Tais investimentos precisam vir acompanhados de políticas que valorizem esse profissional da educação e que contribuam nos processos educacionais emancipatórios, na medida em que reformas educacionais voltadas para educação básica “não ganham fôlego, não se realizam, sem a participação qualificada de professores” (GATTI, 2014, p. 43).

Dessa forma, um dos desafios das políticas educacionais tem sido a formação de professores, mesmo porque, entre os pilares da implementação das políticas curriculares, como a reforma do ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), está o apoio desses profissionais, que precisam ser vistos como agentes atuantes nas políticas educacionais, e não apenas como seus exígues implementadores (MAINARDES, 2018). Portanto, as políticas que visam alterar os currículos escolares, segundo Silva e Ortigão (2020), precisam atuar paralelamente às políticas que regulamentam a formação de professores.

Nesse contexto, a formação de professores precisa ser concebida pelo princípio da responsabilidade social, com a participação qualificada e ativa desses profissionais, para que eles possam assumir a condição de sujeitos intelectuais, críticos e atuantes na política brasileira, “com responsabilidade e autonomia sobre o seu fazer pedagógico” (SILVA; ORTIGÃO, 2020, p. 97). Todavia, esse campo se constituiu cercado de tensões e contradições, ancorado, conforme Oliveira e Leiro (2019), em um cenário de fundo neoliberal, que tem se caracterizado pela intervenção (crescente) do poder do Estado constituído.

Diante do exposto, considerando que o atual cenário brasileiro tem sido marcado por intensa crise política que ameaça o processo democrático no país e afeta diretamente setores como economia, saúde e educação, o trabalho aqui descrito manifesta parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado e tem por objetivo analisar os contextos de influência e de produção do texto político das recentes diretrizes do Estado brasileiro voltadas à formação inicial e formação continuada dos professores da educação básica. Isso

porque estas se consolidaram no discurso da necessidade de alinhamento à BNCC, e por considerarmos que a “construção de um ensino público de qualidade, que garanta o atendimento da população em geral, passa pela formação de professores” (COLARES, 2016, p. 68), sendo este um elemento essencial para que se possa atingir os objetivos e metas que foram traçados para a educação básica.

Por se tratar de uma pesquisa que versa sobre documentos recentes no âmbito educacional, o artigo está pautado na pesquisa documental, em uma abordagem qualitativa, tendo em vista que o uso de documentos em uma pesquisa deve ser apreciado, uma vez que envolve, conforme Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), uma riqueza de informações que podem ser extraídas e resgatadas.

Como ferramenta de análise, devido à complexibilidade do tema, o Ciclo de Políticas de Ball (1994) forneceu instrumentos que possibilitaram compreender a trajetória política das novas diretrizes, a partir do contexto de influência e do contexto de produção do texto político. Buscando romper com análises lineares e mecanizadas, para compreender os processos e contextos em que essas diretrizes foram produzidas, na medida em que existem uma gama de influências bem mais complexas (BALL, 1994; 2011) para além do texto político.

Cabe frisar que, quando uma política educacional é aprovada e colocada no meio escolar — como uma orientação a ser seguida —, isso não significa, segundo Freitas e Molina (2020), que ela será colocada em prática exatamente conforme o documento orienta, como se fosse um produto a ser aplicado sem qualquer interferência. Nesse processo é necessária a discussão a respeito das novas diretrizes, por se tratarem de documentos recentes que, nos próximos anos, orientarão a formação de professores da educação básica no Brasil.

Diante do exposto, o artigo segue organizado em duas seções, além das considerações finais. Na primeira seção, apresentamos os resultados oriundos da análise do contexto de influência, abordando o percurso das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica e os debates em torno desse processo. Em seguida, no contexto de produção do texto político, abrangemos as discussões em torno da consolidação das novas diretrizes.

Contexto de influência das “novas” Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica (2019/2020)

Nas últimas duas décadas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores passaram por transformações em suas normativas. No ano de 2019, houve a proposta de reformulação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, instituída no governo de Dilma Rousseff e que teve sua trajetória marcada por um longo processo de construção democrática, que propiciou o diálogo com professores, entidades e o meio acadêmico (DOURADO, 2015, FREITAS; MOLINA, 2020, SILVA; ORTIGÃO, 2020). De acordo com o relator do texto dessas diretrizes no Conselho Nacional de Educação (CNE), professor Luiz Fernandes Dourado, elas enfatizaram:

[...] a institucionalização de projeto próprio de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, por parte das instituições formadoras, tendo por eixo concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional que redimensiona a formação desses profissionais a partir de concepção de docência que inclui o exercício articulado nos processos ensino e aprendizagem e na organização e gestão da educação básica (DOURADO, 2015, p. 316).

Assim articularam-se a formação inicial e a formação continuada: por meio da institucionalização de projetos de formação com identidade própria pelas Instituições de Ensino Superior (IES), de maneira a priorizar as universidades, a partir de uma concepção de formação docente que respeitou a luta histórica desses profissionais.

Nóvoa e Viera (2017, p. 21) apontam “a separação de mundos”, principalmente entre a universidade e a escola, como um dos principais problemas da formação de professores, em que as barreiras existentes são mais altas do que as palavras, e alertam sobre a necessidade de se caminhar em direção à união desses mundos, pois, sem isso, seria difícil conseguir transformar o campo da formação de professores. Nessa perspectiva, as diretrizes de 2015 enfatizaram, segundo Dourado (2015, p. 316) “a necessária articulação entre educação básica e superior” e definiram que a valorização do professor compreende a articulação entre a formação inicial e formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho. Dessa forma, para Silva e Ortigão (2020, p. 100), a Resolução CNE/CP nº 2/2015 enfrentou diversos obstáculos e pode ser considerada “inovadora e ousada em termos de pensar a formação de professores”.

O conturbado cenário político de 2016 e a posse do então presidente Michel Temer desencadearam mudanças nas políticas para formação de professores, inclusive com propostas de alteração da legislação vigente, que se intensificaram com a aprovação da BNCC, configurada em um “projeto de governo e de poder que toma, pelo conhecimento, novas formas de conhecer, organizar, regular, avaliar e controlar os processos formativos na escola” (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 296), em um discurso da necessidade de produção de novas diretrizes para formação de professores em consonância com a BNCC.

Desse modo, a formação de professores se sobressai neste contexto “por ser um elemento estratégico para materializar a pretendida reforma atendendo os reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado” (AGUIAR; DOURADO, 2019, p. 35). Assim, a BNCC, marcada por uma agenda global de manutenção ao capitalismo, passou a conduzir/dominar, conforme Bazzo e Scheibe (2019), as discussões sobre a formação de professores para a educação básica, visando a uma formação que atende os ditames da BNCC e “um modelo de currículo padrão para todo o País, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso” (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 673). Isso por meio de um currículo que pode ser chamado de mínimo e que, segundo as autoras, encontra-se distante de uma base curricular que possa propiciar uma formação capaz de desenvolver autonomia e criticidade.

Na medida em que, faz-se necessário professores produtivos e criativos nas implementações advindas das reformas curriculares para que haja educação de qualidade para todos, esse cenário foi agravado, segundo Silva e Ortigão (2020, p. 110), pelo “resultado das eleições de 2018 e a chegada ao poder de um governo conservador de extrema direita. Nessa conjuntura, o discurso de uma base nacional comum para a formação docente se intensificou e sua produção ocorreu distante dos institutos democráticos da sociedade civil”. Nesse contexto, no apagar das luzes do governo de Michel Temer, o Ministério da Educação (MEC) encaminhou ao CNE a Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, sem dialogar com professores, universidades e entidades educacionais. Essa proposta foi elaborada por consultores vinculados a empresas e assessorias educacionais privadas, que resgataram a noção de competência para formação desses profissionais (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020). Os autores relatam ainda que, após a chegada desse documento no CNE, não houve divulgação, e somente depois de muita pressão por parte das entidades educacionais foi que o conselho agendou para outubro de 2019 uma audiência pública, com vagas limitadas.

A maioria dos presentes na audiência, manifestaram-se contrários à revogação das Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas em 2015, as manifestações da ANFOPE, ANPED e FORUMDIR solicitaram a manutenção da Resolução CNE/CP n. 2/2015 tendo em vista os avanços presentes na proposta de um documento que pensa, discute e propõe a formação de professores de modo orgânico e a necessidade de se avaliar os efeitos das diretrizes junto às Instituições Formadoras (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 366).

Assim, em setembro de 2019, foi disponibilizado pelo MEC a terceira versão do parecer, denominado de “Texto Referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica”, que tinha por objetivo revisar e atualizar a Resolução CNE/CP nº 2/2015, em consonância com as Resoluções CNE/CP nº 02/2017 e nº 04/2018, fundamentadas nos Pareceres CNE/CP nº 15/2017 e nº 15/2018, que instituíram e definiram a implementação da BNCC. A audiência pública para apresentar e discutir o texto referência foi marcada para o dia 08 de outubro de 2019, com um número restrito de 200 vagas para interessados e convidados. Além das manifestações, o CNE estabeleceu um prazo final para encaminhamento das contribuições, no dia 23 de outubro de 2019, sendo posteriormente prorrogado para o dia 30 do mesmo mês. Todavia, não há informação disponível no site do MEC — Audiências e Consultas Públicas — sobre as manifestações que ocorreram durante esse processo de consulta.

O documento tinha como pretensão estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais e uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, à luz das demandas educacionais contemporâneas e alinhado à BNCC, responsável por inaugurar uma nova era na educação básica no país:

Pela primeira vez na história o Brasil logrou-se construir consensos nacionais sobre as aprendizagens essenciais que são consideradas como direito de todos os educandos e, portanto, devem ser

assegurados ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Esse processo de discussão foi longo e exaustivamente debatido, visando preservar a autonomia dos diversos entes federados para, partindo da referência comum e obrigatória disposta na BNCC, construir currículos contextualizados, tendo como princípio básico e fundante a superação da desigualdade educacional e a garantia da equidade de tratamento para todas as identidades que contemplam a população brasileira (BRASIL, 2019b, p.1).

Embora esse processo de discussão tenha sido longo e exaustivamente debatido, não significa que a última versão da BNCC tenha se consolidado em processo de consensos e de construção democrática, sendo amplamente debatida por diversos pesquisadores (VENCO; CARNEIRO, 2018, LOPES, 2019, MACEDO, 2019, DIAS, 2020, TARLAU; MOELLER, 2020, LOPES; MACEDO, 2021), até os dias atuais.

O documento Texto Referência repercutiu logo após sua publicação. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) se manifestou por meio do documento intitulado “Uma Formação Formatada”, a favor do texto integral da CNE/CP nº 2/2015 e contra o documento publicado pelo MEC, por evidenciar uma tendência de seguir formatando a educação. Destacou também as interfaces entre os que a orquestraram e assinaram e os grandes conglomerados educacionais, “chamando-nos a refletir para a perda do caráter público das políticas educacionais, com graves e incisivas mudanças na formação de professoras e professores no País na perspectiva de moldar-se à lógica privatista e mercadológica” (ANPEd, 2019, p. 2), além de trazer uma imagem negativa dos sujeitos que ingressam na licenciatura dos cursos de química, física, matemática e biologia, por alegar que trazem consigo muitos déficits de aprendizagem do ensino médio, fazendo com que fatores extraescolares e intraescolares sejam, segundo a ANPEd (2019), secundarizados. Os sentidos de qualidade que são colocados em questão se ancoram, segundo Santos, Borges e Lopes (2019), em proficiência e resposta adequada ao item avaliado, alertando que isso não corrobora para um debate amplo a respeito da aprendizagem dos alunos.

O discurso da falta de qualidade da educação e a consequente crise socioeducacional atinente a essa situação vem garantindo, segundo Lopes e Macedo (2021, p. 2), “a articulação de múltiplas demandas que se supõem ter seu atendimento impossibilitado pela crise instaurada. Ao mesmo tempo em que tal articulação — e os grupos por ela produzidos — só existe em função da própria crise enunciada”. Nesse cenário, a crise se torna crível por meio da alusão de uma série de dados estatísticos. Embora haja desafios na educação, existe também a necessidade de analisar esses dados para além dos resultados apresentados, buscando a realidade que há por trás das estatísticas.

Para a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) (2019), a proposta apresentada descaracterizou a formação de professores e afrontou a concepção que defende historicamente, que a formação e a valorização do professor são articuladas indissociavelmente. Logo, por se oporem integralmente, optaram por não fazer nenhuma consideração pontual ao documento apresentado, pedindo o seu arquivamento e a imediata implementação, sem alterações e com acompanhamento, da Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Mesmo com as manifestações e apelos de entidades educacionais, que se mostraram favoráveis à manutenção da Resolução CNE/CP nº 2/2015 e contrárias à terceira versão do parecer (atualizado em 18 de setembro de 2019), denominada “Texto Referência”, no dia 20 de dezembro de 2019, foram definidas, por meio da Resolução do CNE/CP nº 2/2019, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituída a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que revogou a resolução de 2015. Desse modo, sem discussão com as IES, entidades educacionais e sociedade interessada, o documento passou a nortear os processos de elaboração e reformulação curricular (SILVA; ORTIGÃO, 2020). As manifestações contrárias têm repercutido desde então por entidades educacionais e pesquisadores como Bazzo e Scheibe (2019), Curado Silva (2020), Gonçalves, Mota e Anadon (2020), Cintra e Costa (2020), Morais e Henrique (2021), entre outros.

Para Bazzo e Scheibe (2019, p. 681) todo esse processo que resultou na “aprovação intempestiva e apressada das DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica” precisa ser visto por meio da busca pela compreensão das políticas educacionais de países que, assim como o Brasil, defendem a manutenção de políticas neoliberais, que consideram a privatização como uma grande estratégia de solução para a equidade social, em um capitalismo capaz de promover a igualdade social e a justiça, mesmo que a realidade evidencie a riqueza de poucos em contraposição à pobreza da grande maioria da população. Nessa perspectiva, as decisões tomadas no âmbito da formação de professores no país “revelam uma estratégia que busca entregar à sociedade professores capazes de fornecer às empresas e ao sistema econômico indivíduos educados não para resistir à cassação dos seus direitos, mas sim para atender a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades” (p. 681).

A proposta das novas diretrizes, segundo Curado Silva (2020), seria a de padronizar as ações políticas e curriculares para formar professores para ensinar a BNCC como uma forma de padronização do currículo, que possibilite o controle por meio de avaliação externa da escola e do trabalho docente. Cabe destacar o resgate da noção de competência — orientadora — no processo de formação de professores, com ênfase na versão preliminar das novas diretrizes para as competências socioemocionais, com a justificativa de que “o mundo atual está exigindo uma educação com significado, que promova tanto as competências cognitivas, como as chamadas socioemocionais” (BRASIL, 2019b, p. 12), compreendidas no Parecer CNE/CP nº 22/2019 como “as capacidades individuais que se manifestam de modo consistente em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos” (BRASIL, 2019c, p.12).

O parecer ressalta que o professor precisa desenvolver competências específicas para além da BNCC, razão pela qual, para ser um bom profissional, precisa ser preparado para conseguir articular estratégias e conhecimentos que possibilitem, entre outras coisas, desenvolver as competências socioemocionais nos alunos. Para que isso ocorra, o documento esclarece que precisa ser desenvolvida no

licenciando uma base robusta de conhecimento profissional que lhe possibilite agir sobre a realidade, apoiar as aprendizagens dos seus alunos e oferecer bases substanciais que lhe permitam continuar a aprender ao longo da carreira.

Entretanto, Rodrigues (2015, p. 4) alerta que o discurso a favor do fomento dessas competências “tem como alguns de seus interlocutores os organismos multilaterais, os quais parecem conceber a educação na perspectiva da lógica do mercado, ainda que, por vezes, pareçam recorrer ao discurso do bem-estar social” e descreve as habilidades e competências socioemocionais como atitudes, comportamentos e características que não estão ligados diretamente ao domínio das disciplinas, pois os alunos precisam desenvolver características como autocontrole, perseverança, motivação e serem capazes de trabalhar em grupo, para que possam assim se desenvolver plenamente. Embora as competências denominadas socioemocionais incorporadas nas novas diretrizes e trazidas pela BNCC venham dominando a cena da sua implementação, este trabalho não pretende adentrar nesse debate, pois este requer que se percorra um caminho de “encruzilhada de muitos outros debates no contexto das relações entre educação e economia” (LEMOS; MACEDO, 2019, p. 60).

Nesse cenário de pouco diálogo e manifestações contrárias à Resolução do CNE/CP nº 2/2019, foi aprovada, sem o debate necessário, a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que rompeu, segundo Rodrigues, Pereira e Mohr (2021), com a ideia de articulação entre formação inicial e formação continuada de professores, contidas nas propostas das diretrizes de 2015, cuja base foi construída “a partir dos ‘Referenciais Profissionais Docentes para a Formação Continuada’, um trabalho desenvolvido por Consed, Undime e MEC, sob a coordenação da Fundação Carlos Chagas e apoiada pelo Todos pela Educação” (p. 13).

Ambas as diretrizes — inicial e continuada — podem ser consideradas como parte de um conjunto de contrarreformas educacionais neoliberais e neoconservadoras (MORAIS; HENRIQUE, 2021), iniciadas no governo de Michel Temer e consolidadas no governo de Jair Messias Bolsonaro, e trazem em comum a formação por competências e o alinhamento curricular à BNCC. Essa aliança de políticas neoliberais/neoconservadoras “só faz asseverar o desmonte de políticas sociais e de direitos, enquanto dissemina ódio, congela investimentos sociais e amplia a atuação do setor privado no Estado” (BALDAN; CUNHA, 2020, p. 67). Assim, diante de um cenário político conturbado no âmbito educacional, consolidaram-se as novas diretrizes para formação inicial e continuada no país, cujas aprovações representam para a ANFOPE (2021, p.14) e diversas entidades “um grande retrocesso” para a formação de professores.

Contexto de produção das Diretrizes para Formação Inicial (Resolução CNE/CP nº 2/2019) e Continuada (Resolução CNE/CP nº 1/2020) de Professores da Educação Básica

As disputas e as intenções podem influenciar no processo político (MAINARDES, 2018). Esse fato demanda uma análise para além do texto político que concebeu as diretrizes, na busca de tentar entender, conforme Ball (2011), os espaços de manobras e os graus de aplicação que podem estar envolvidos nessas políticas, em suas práticas, assim como possíveis trapaças que as tenham disciplinado.

As propostas de mudanças nas políticas para formação de professores iniciadas no governo de Michel Temer, desencadeadas por um discurso de necessidade de produção de novas diretrizes que estivessem em consonância com a BNCC, resultaram na Resolução CNE/CP nº 2/2019 e na Resolução CNE/CP nº 1/2020, que tratam da formação inicial e da formação continuada de professores da educação básica. A CNE/CP nº 2/2019 é organizada em 9 capítulos, com 30 artigos e como anexo da BNC-Formação, com explícita referência à BNCC e, consequentemente, ênfase na formação por competência.

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 (BRASIL, 2019a, Art. 2º).

Com base nos princípios das competências gerais da BNCC, o licenciando precisa desenvolver as competências gerais docentes estabelecidas nas novas diretrizes, que passam a compor a BNC-Formação, juntamente às competências específicas e as habilidades correspondentes (BRASIL, 2019a). Afinal, se as competências previstas na BNCC são responsáveis por guiar o ensino na educação básica, consequentemente precisam ser aplicadas na formação de professores, para consolidação do discurso de alinhamento à BNCC.

Essa ênfase na formação por competência evidencia, conforme Silva e Ortigão (2020, p. 110), “uma concepção de formação que enfatiza a dimensão técnica da profissão docente, um retorno aos ditames da Resolução de 2002, com o adicional do papel do professor como estratégia do Estado para implementação de uma política de padronização curricular”. A Resolução CNE/CP nº1/2002 contemplava o âmbito da formação inicial e continuada e foi promulgada no governo de Fernando Henrique Cardoso, trazendo, segundo Silva e Ortigão (2020), uma concepção de professores em sintonia com as demandas do mercado. Tal política foi responsável por projetar “um docente mais voltado para o saber-fazer, comprometido com as questões do ensino e da sala da aula sem relacionar esse processo aos fatores macrossociais que o condicionam” (SILVA; ORTIGÃO, 2020, p. 98), resultando, conforme os autores, em diversas críticas e discussões devido à formação ser concebida como dimensão técnica da docência, que foram superadas com a Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Embora aparentemente essa discussão estivesse superada, acabou sendo retomada nas novas diretrizes para formação de professores da educação básica. Por defender uma formação que desenvolva

nos licenciandos as competências gerais da BNCC e as aprendizagens consideradas essenciais aos estudantes, acaba por retomar o discurso das competências como orientadora na formação de professores. Dessa forma, as novas diretrizes para formação inicial e continuada, além de trazerem em seus anexos as dez competências gerais alinhadas à BNCC, deixam de ser organizadas em núcleos e passam a ser organizadas em três dimensões: Conhecimento Profissional, Prática Profissional e Engajamento Profissional. Essas dimensões são interdependentes, não têm hierarquia entre si e se integram/complementam na ação docente, sendo estabelecidas competências específicas para cada uma delas. Na formação continuada, a dimensão Prática Profissional se subdivide em Pedagógica e Institucional.

Gonçalves, Mota e Anadon (2020) alertam que essas dimensões são idênticas às estabelecidas no modelo australiano, implementado em 2009, com propostas neoliberais que visam a um maior controle sobre o trabalho docente do professor, almejando melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Nesse tipo de política, os professores “são mobilizados a atender objetivos políticos a fim de alcançar um desempenho educativo e, a longo prazo, favorecer o crescimento econômico e reforçar a competitividade global” (BALL *et al.*, 2013, p. 10). Para os autores essa redefinição do profissionalismo advinda das reformas educacionais contemporâneas faz com que o espaço para o professor, enquanto ser autônomo, seja delimitado, produzindo, assim, novos profissionais que internalizam as exigências da performatividade¹, tornando-os autorregulados e “autônomos”, no que os autores chamam de uma nova sensibilidade.

Quanto às competências socioemocionais, apesar de terem sido tão focalizadas em documentos que antecederam a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e aparecerem no Parecer CNE/CP nº 22/2019, acabaram sendo suprimidas da resolução após muitas críticas de pesquisadores e entidades do meio educacional, sendo utilizados os termos competências gerais, competências específicas e habilidades. De acordo com Cintra e Costa (2020, p. 14) essas diretrizes “evidenciam a desvalorização da produção e do pensamento educacional brasileiro” ao retornar com a pedagogia das competências, em alinhamento à BNCC. Para o desenvolvimento dessas competências, recai sobre a formação de professores a exigência de um:

[...] conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inherentemente 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 (BRASIL, 2019a, Art.7º, inciso II).

¹ Nessa cultura, que Ball chama de “sistema de terror”, os professores, pesquisadores e acadêmicos ficam sujeitos a uma gama de medidas, metas, julgamentos e comparações, que, por meio de políticas performativas — novo modo de regulação do Estado —, acabam impactando a vida profissional dos professores, na medida em que possibilitam formar novos docentes e, nesse processo, reorientar o significado do que venha a ser um professor, medidas e metas, julgamentos e comparações, por meio de novas linguagens como competência, desempenho, responsabilização e padronização, que são capazes de construir novas maneiras para se pensar sobre o que os docentes fazem.

O foco primordial das competências, nesse contexto, para Cintra e Costa (2020, p. 15), é o de atender as demandas “de um modo de produção que carece da atuação prática”, em que o discurso das habilidades se referencia de forma camouflada às competências práticas, como uma forma de alimentar “as engrenagens do mercado de trabalho” (p.15). Nesse tipo de discurso, recai sobre a educação o *status* — solução — de problemas em que o Estado deveria atuar, e, sobre o futuro professor, a responsabilidade, o protagonismo e a autonomia com o seu próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2019a). Esse processo de formação, segundo Freitas e Molina (2020, p. 77), “frisa um profissional que deve ser responsável, engajado, com seu desenvolvimento, mas num aspecto de formação do indivíduo isolado, que aprende com suas experiências”.

Assim como Nôvoa e Vieira (2017), esta pesquisa considera que a autonomia profissional e o conhecimento devem ser o primeiro desafio para a formação de professores. Todavia, na contramão do que propõem as novas diretrizes para formação inicial, isso “implica promover modos de organização profissional que valorizem as dimensões coletivas do trabalho docente” (p. 22), em um processo formativo que prestigie o trabalho coletivo, e não em sentido individualista.

Os cursos de licenciatura continuam com carga horária de 3200 horas, mas organizados em três grupos:

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, 2019a, Art. 11º).

O Grupo I tem início no primeiro ano do curso, em integração com as três dimensões das competências docentes, que orientarão os currículos e os conteúdos conforme as competências e habilidades previstas na BNCC. Entre os segundo e quarto ano do curso, efetiva-se o Grupo II, e devem ser trabalhadas as aprendizagens e conhecimentos específicos das áreas em articulação com a base. O Grupo III, assim como o primeiro, também se inicia desde o primeiro ano do curso e configura a prática pedagógica no currículo, distribuído igualmente entre estágio supervisionado e temas dos Grupos I e II. Dessa forma, a Resolução CNE/CP nº 2/2019:

[...] caracteriza-se por um modo prescritivo acerca de como deve ser a formação inicial de docentes no país. Ao estabelecer a forma como a carga horária deve ser distribuída, não apenas em termos de horas, mas também em conteúdos e anos do currículo, acaba por padronizar e engessar os cursos de formação de professores. (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 368).

Essa organização de carga horária e conteúdos descrita em detalhes nas novas diretrizes pode limitar a autonomia das universidades quanto à organização curricular dos cursos de pedagogia e licenciaturas. Outra mudança está na formação em segunda licenciatura, que antes variava em uma carga horária mínima entre 800 e 1200 horas; agora a resolução estabelece uma carga horária única de 1120 horas, distribuídas também em três grupos, e evidencia, conforme Gonçalves, Mota e Anadon (2020), uma redução no que se refere ao tempo da experiência do exercício da docência, ao mesmo tempo em que não menciona a obrigatoriedade do estágio, mas, sim, de práticas. Para os autores, a ênfase nas competências e habilidades está ligada também “à centralidade em processos formativos pautados em um modelo técnico instrumental e prescritivo” (p. 371), evidenciados no Capítulo IV, que trata dos cursos de licenciatura no Brasil.

Nas novas diretrizes para formação inicial de professores, a formação continuada aparece apenas no Capítulo II, que trata dos fundamentos e da política da formação docente, mais precisamente nos incisos VII e VIII do art. 6º:

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; (BRASIL, 2019a, Art. 6º).

Assim, devido à Resolução CNE/CP nº 2/2019 abranger a formação inicial e suprimir a formação continuada de suas diretrizes, em 27 de outubro de 2020, é publicada a Resolução CNE/CP nº 01/2020, que trata das 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) (BRASIL, 2020). Essas novas diretrizes voltadas para a formação de professores rompem com a ideia de articulação entre formação inicial e formação continuada (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021) e representam um grande retrocesso, por eliminar a formação continuada das diretrizes relativas à formação inicial e à valorização dos profissionais do magistério (NOGUEIRA; BORGES, 2021), sendo publicadas no contexto de um governo neoliberal e neoconservador (MORAIS; HENRIQUE, 2021), em um processo vertical e carente de discussão, que pode trazer sérias consequências para a formação de professores para educação básica no país.

O documento da Resolução CNE/CP nº 01/2020 está dividido em 5 capítulos, 16 artigos e a proposta anexa BNC-Formação Continuada, que nortearão a formação continuada pelos próximos anos, tendo como referência a implementação da BNCC e a BNC-Formação.

O foco na aprendizagem é evidente nas novas diretrizes para formação inicial e formação continuada de professores da educação básica. A Resolução CNE/CP nº 01/2020, voltada para formação continuada, determina em seu art. 3º que as competências profissionais docentes devem pressupor, por parte dos professores:

[...] o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes (BRASIL, 2020, Art.3º).

O Parecer CNE/CP nº 22/2019, voltado para formação inicial, utilizou vários índices educacionais para justificar que:

[...] a aprendizagem passa a ser a principal incumbência do professor, ou seja, a centralidade do tradicional processo de ensino e de aprendizagem não está mais na atividade meio, ou no simples repasse de informações, mas na atividade fim, que diz respeito ao zelo pela aprendizagem dos estudantes, uma vez que a finalidade primordial das atividades de ensino está nos resultados de aprendizagem. (BRASIL, 2019c, p. 5).

Assim como ocorreu nas reformas educacionais curriculares, com destaque para a reforma do ensino médio e a BNCC, o discurso a respeito do baixo rendimento dos estudantes em sistemas nacionais e internacionais de avaliação em larga escala foi também utilizado para justificar a necessidade de novas diretrizes para formação de professores. Isso evidencia a influência e o poder de organizações internacionais e fundações privadas e corporativas na construção dessas políticas, que se expandem cada vez mais devido à redução de investimento do Estado e a ataques ideológicos à educação pública, que resultaram em um espaço fértil para expandir, conforme Tarlau e Moeller (2020), a lógica de mercado e os lucros corporativos.

Nesse cenário acaba recaindo sobre professores, gestores e outros funcionários a responsabilidade pelo sucesso dos estudantes, o que resulta em uma culpabilização que se origina nas consequências das reformas educacionais iniciadas na maioria das sociedades ocidentais, em defesa de uma gestão baseada em resultados, em que o professor passa a ser considerado agente responsável por seus atos, referente as atividades relacionadas ao fazer pedagógico e profissional, e avaliado/controlado com base em seus resultados (TARDIF, 2013). Essa situação se evidencia nos incisos IV e V do art. 5º da Resolução CNE/CP nº 01/2020, que determinam os princípios norteadores das políticas de formação continuada de professores para educação básica:

IV - *Reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos*, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional;
V - *Reconhecimento e valorização da materialização objetiva do direito à educação dos alunos como principal função social da instituição escolar, da atuação profissional e da responsabilidade moral dos docentes, gestores e demais funcionários* (BRASIL, 2020, art. 5º, grifos nossos).

Ocorreu, então, um discurso de culpabilização (MAGUIRE; BALL, 2011) pelos resultados, quando estes porventura não forem alcançados conforme o almejado, principalmente em relação aos professores, quando não conseguirem desenvolver as aprendizagens, que são sua principal incumbência, visto que a finalidade primordial das atividades de ensino está agora oficialmente nos resultados de aprendizagem. Ou seja, em outras palavras, “reduz-se educação a uma suposta aprendizagem que ocorreria de forma automática e compulsória como consequência de um suposto ensino com fórmula inequívoca de

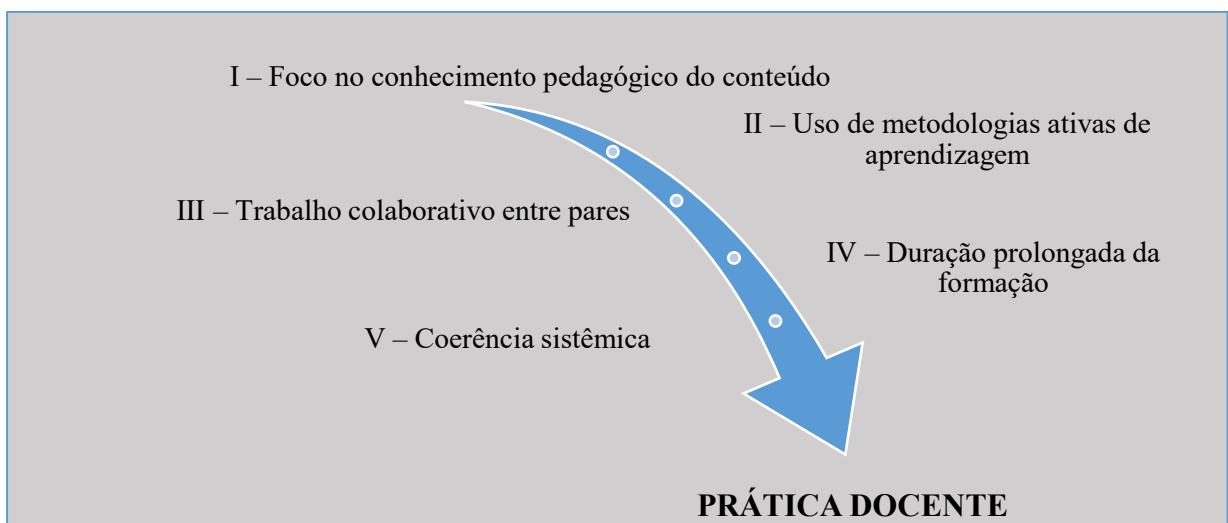
competência e adequação” (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021, p. 20); contrariando, assim, segundo as autoras, a finalidade da educação, disposta no art. 205 da Constituição Federal: “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205). Todavia, de acordo com Morais e Henrique (2021), não se pode esquecer do papel do Estado na garantia desse direito.

A resolução busca, no inciso VII do art. 6º, uma articulação entre o trabalho docente e a gestão inclusiva e democrática:

VII - Desenvolvimento de capacidade gestora (gestão inclusiva e democrática) de equipes, instituições e redes de ensino, de forma a construir e consolidar uma cultura institucionalizada de sucesso e eficácia escolar para todos os alunos e membros das equipes, levando em consideração as características institucionais, as normativas, os costumes, o contexto sociocultural das instituições e das redes de ensino, bem como a sua clientela e o seu entorno (BRASIL, 2020, art. 6º).

Para alcançar o proposto, os professores precisam desenvolver uma capacidade gestora, construída e consolidada em uma cultura institucionalizada de sucesso e eficácia escolar para alunos e membros da escola. Nessa sociedade democrática e, segundo Morais e Henrique (2021, p. 153), “guiada pelos fundamentos do neoliberalismo e da lógica do capital”, o professor se torna um sujeito importante, tendo em vista sua contribuição na formação de novos trabalhadores para o mercado de trabalho cada vez mais competitivo e complexo. Assim, para ter impacto positivo na eficácia referente à melhoria da prática docente, a formação continuada deve atender cinco características, conforme Figura 1.

Figura 1 – Características para eficácia na melhoria da prática docente



Fonte: elaborado pelas autoras, com base no art. 7º da Resolução CNE/CP nº 01/2020.

Nas características voltadas para melhoria da eficácia da prática docente, o art. 7º da Resolução CNE/CP nº 01/2020 (BRASIL, 2020) enfatiza o foco no conhecimento pedagógico do conteúdo, a fim de desenvolver conhecimentos para saber como os estudantes aprendem e usar estratégias diferentes que

garantam o aprendizado de todos, bem como ampliar o repertório, de forma a permitir que o professor comprehenda o processo de aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes. A necessidade do uso de metodologias ativas de aprendizagem é evidenciada considerando o formador como facilitador na construção das aprendizagens. Quanto ao trabalho coletivo entre os pares, a formação se torna efetiva quando há um diálogo e reflexão sobre os aspectos da própria prática entre os profissionais da mesma área de conhecimento. A defesa pela duração prolongada da formação se deve ao fato de que as formações curtas não são eficazes, pois não oferecem a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática.

Por fim, a coerência sistêmica defende que a formação de professores se torne mais efetiva quando se articula de forma coerente com as demais políticas escolares, currículos, sistema de avaliação, demandas formativas dos professores, plano de carreira, progressão salarial, entre outros, ressaltando a importância de levar em consideração pesquisas recentes, orientação do governo federal e também de associações especializadas, assim como as inovações educacionais, alcançando nessa característica inclusive os professores das licenciaturas. Essas características levam a uma formação continuada que tem como alicerce a melhoria da prática docente, em um processo formativo que se direciona aos “conhecimentos pedagógicos do conteúdo a ser ensinado, não havendo necessidade de aprofundar seu olhar nas especificidades da própria área do conhecimento” (MORAIS; HENRIQUE, 2021, p. 155), rebaixando, assim, o papel do conhecimento da disciplina/área de saber do professor, que foi historicamente construído em detrimento de uma formação pedagógica voltada aos conteúdos de ensino.

O contraditório é que, para se ter uma formação de professores mais efetiva, conforme o almejado pela última característica, seria necessário um amplo debate, ouvindo os atores do meio educacional, bem como entidades e pesquisadores da área, assim como demais interessados, o que não ocorreu no processo de elaboração dessas diretrizes, pois, mesmo sendo recente, vem sendo criticado por pesquisadores (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021, MORAIS; HENRIQUE, 2021, NOGUEIRA; BORGES, 2021) e diversas entidades. Para a ANFOPE:

A aprovação de ambas as resoluções representa, na visão da ANFOPE e de diversas entidades nacionais, um grande retrocesso [...] A análise das resoluções aponta para sua total contraposição com os princípios da **base comum nacional** construída coletivamente e assim nos empenhamos para, também coletivamente, buscar as formas de resistência propositiva à BNC da Formação inicial e da BNC da formação continuada (ANFOPE, 2021, p. 14).

Quanto à importância de levar em consideração as pesquisas, também há uma contradição perceptível desde o documento da Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, que evidencia uma carência de referenciais, sendo que, na BNC-Formação e BNC-Formação Continuada, o número desses referenciais é ainda bem menor se comparado ao texto da proposta, conforme observado por Rodrigues, Pereira e Mohr (2021):

Tabela 1 - Documentos referenciados na Proposta, na BNC-Formação (BNC-F) e na BNC-Formação Continuada (BNC-FC)

Tipo de documento	Proposta	BNC-F	BNC-FC
Legislação/normas nacionais	16	1	0
Documentos de autoria de fundações e órgãos multilaterais	7	6	2
Artigo em periódicos estrangeiros	6	2	3
Artigo em periódicos brasileiros	5	1	1
Livros acadêmicos brasileiros	3	1	2
Livros acadêmicos estrangeiros	2	1	2
Livros de divulgação	2	0	0
Pesquisa em andamento/relatórios de pesquisa	1	1	3
Australian Council for Educational Research	2	0	0
Natureza não identificada	1	0	0
Total	45	13	13

Fonte: Rodrigues, Pereira e Mohr (2021, p. 16).

De acordo com Rodrigues, Pereira e Mohr (2021), na Proposta da BNC-Formação, os referenciais internacionais são mais utilizados do que os nacionais, com a justificativa de haver poucas pesquisas no Brasil, afirmação considerada como “uma grande inverdade, mas, ao mesmo tempo, indica que a suposta baixa incidência é usada como pretexto para uso de referenciais internacionais” (p. 16). Com exceção dos referenciais relacionados à legislação/normas nacionais, há uma ênfase nos documentos de autoria de fundações e órgãos multiculturais e periódicos estrangeiros, usados muitas vezes para responsabilizar o professor pelo desempenho de seus alunos.

Como no Parecer CNE/CP nº 22/2019, que, ao se referir sobre o aspecto relacionado à “importância da qualificação do professor para o processo de aprendizagem escolar dos estudantes” (BRASIL, 2019c, p. 5), entre os vários estudos, cita o da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), que realizou uma pesquisa nos 25 países-membros e constatou “que a qualificação dos professores para a qualidade do ensino ministrado é o fator mais importante para explicar o desempenho dos estudantes” (p. 5).

O Capítulo III da Resolução CNE/CP nº 1/2020 trata dos cursos e programas para formação continuada de professores, que podem ser oferecidos por IES, organizações especializadas ou órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino, sendo eles:

- I - Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas;
- II - Cursos e programas de Extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos;
- III - Cursos de Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas;
- IV - Cursos de pós-graduação *lato sensu* de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, de acordo com as normas do CNE;

V - Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado, respeitadas as normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (BRASIL, 2020, Art. 9º).

Dessa forma, os cursos e programas apresentados devem atender as características elencadas no art. 7º da resolução, assim como se adequar às necessidades formativas e aos diversos contextos das unidades e redes escolares. Para garantir uma articulação entre os cursos e programas, é recomendado que as IES criem institutos integrados para formação de professores, com um corpo docente composto por profissionais da instituição e professores experientes das redes escolares de ensino, para criar uma ponte entre a educação superior e a educação básica que seja orgânica e contextualizada.

Quanto às políticas para Formação ao Longo da Vida, em serviço, que serão implementadas no âmbito escolar, estas precisam se desenvolver em consonância às reais necessidades que envolvem o ambiente de atuação do professor. Nesse sentido, a formação continuada em serviço deve:

[...] ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas.

[...] oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB (BRASIL, 2020, Art. 12-13).

Para que o professor possa desenvolver as aprendizagens significativas, com base no que estabelece a BNCC, ele precisa construir competências e habilidades inerentes à sua área de atuação, referente “ao conhecimento prático sobre a lógica curricular dessa área do conhecimento em que atua e das questões didático-pedagógicas” (MORAIS; HENRIQUE, 2021, p. 155), por meio do planejamento de ensino, criação de um ambiente que seja favorável ao aprendizado dos estudantes, utilização de linguagens digitais e o monitoramento do processo de aprendizagem, sempre em alinhamento com as normas vigentes. Nesse processo é preciso oferecer ao professor as oportunidades de aprender, que a resolução defende que seja de duração prolongada, visando à prática, à reflexão e ao diálogo. No entanto, conforme Morais e Henrique (2021), a resolução evidencia o professor como um:

[...] sujeito da prática e das necessidades imediatas que estão presentes no contexto dos processos de ensino e aprendizagem das escolas de educação básica do país. Não é esperado um profissional professor dotado de conhecimentos teóricos e práticos da sua disciplina e da área de conhecimento em que atua, bem como sobre as ciências da educação. Ao contrário, deseja-se um docente prático, utilitário, eficiente e resiliente, pois, não é de interesse do capital o profissional renitente (MORAIS; HENRIQUE, 2021, p. 156).

Ambas as resoluções analisadas evidenciam um projeto de educação voltado para o capital, em que o professor passa a ser um sujeito da prática e precisa ser eficiente para alimentar as engrenagens do mercado de trabalho, formando novos trabalhadores. Nesse projeto de educação, não há espaço para o profissional renitente, autônomo, crítico e reflexivo, mas, sim, para um professor prático, utilitário e eficiente.

Considerações finais

O discurso sobre a necessidade de novas diretrizes para formação de professores se intensificou com a aprovação da BNCC no governo de Michel Temer e se consolidou com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 e da Resolução CNE/CP nº 1/2020, voltadas para a formação inicial e para a formação continuada, respectivamente, no governo de Jair Messias Bolsonaro, marcado por sérios ataques à educação pública, que foi tratada desde o início do seu mandato de forma negligente e omissa.

Assim como ocorreu na reforma do ensino médio e na BNCC, as diretrizes para formação de professores também fez uso, por meio das avaliações em larga escala, do discurso sobre o baixo rendimento dos alunos para justificar a necessidade de novas diretrizes para formação de professores alinhadas à BNCC, que foram aprovadas em um rápido processo carente de debates, o que resultou em críticas de retrocesso e colocou nos professores, gestores e outros a responsabilidade sobre os resultados de aprendizagem .

Em suma, a compreensão de docência está ligada a um projeto de educação voltado para o capital, embasada em referenciais e experiências internacionais, para, caso os estudantes não alcancem o resultado esperado nas avaliações em larga escala, nacionais e internacionais, facilitar o processo de culpabilização dos professores e demais atores no âmbito escolar, afastando, assim, a responsabilidade do Estado.

Nesse projeto de educação, a formação de professores tem papel primordial, mas não para formar um professor renitente, que seja realmente autônomo, crítico e reflexivo, capaz de debater propostas curriculares impostas de forma vertical, nem para que ele seja capaz de lutar pelas garantias de seus direitos e melhoria das condições de trabalho e salário, mas, sim, para que se torne um professor prático, utilitário e eficiente, para formar novos trabalhadores que atendam as demandas do mercado de trabalho. Portanto, as novas diretrizes para formação inicial e para formação continuada de professores da educação básica estão alinhadas à BNCC e seguem o mesmo propósito capitalista que visa a interesses de setores privados.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela da S; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. *Retratos da Escola*, Brasília, v.13, n. 25, p. 33-37, jan./maio de 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. (ANPEd). *Uma formação formatada: posição da Anped sobre o “Texto Referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Contínua de Professores Da Educação Básica”*. 2019. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 05 dez. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. (ANFOPE). *ANFOPE se posiciona em defesa da Resolução 02/215 e pede arquivamento do parecer que propõe a sua alteração*. 2019. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/anfope-se-posiciona-em-defesa-da-resolucao-02-215-e-pede-arquivamento-do-parecer-que-propoe-a-sua-alteracao/>. Acesso em: 13 dez. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. (ANFOPE). *Política de formação e valorização dos profissionais da educação: resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada*. Documento final do XX Encontro Nacional da ANFOPE. 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%20%81%20-ENANFOPE-%E2%80%93-Dокументo-Final-2021.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2021.

BALL, Stephen. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson. (org.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 21-53.

BALL, Stephen J. et al. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. *Revista educação em questão*, v. 46, n. 32, p. 9-36, maio/ago. 2013.

BALDAN, Merlin; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Povoando subjetividades na “nova” política para a formação de professores no Brasil: uma discussão acerca das competências. *Série-Estudos*, v. 25, n. 55, p. 51-71, set./dez. 2020.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988, nº 191-A, p. 1, Seção I.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 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). 2019a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 dez. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *3ª versão do parecer, de 18 de setembro de 2019*. Texto Referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília. 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em 18 dez. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 22, de 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). 2019c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 dez. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução 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, DF: Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 nov. 2021.

CINTRA, Paula Cinthya Silva; COSTA, Renata Luiza da. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para Educação Básica de 2015 e 2019: perspectivas prática e emancipadora. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 9, p. 1-22, 2020.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Políticas educacionais para a formação docente na educação básica. *EccoS-Revista Científica*, n. 40, p. 67-82, maio/ago. 2016.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. A (de)Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza; (org.) *Diálogos críticos*, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 102-122.

DIAS, Marcelo de Oliveira. A Sociedade Brasileira de Educação Matemática e a Base Nacional Comum Curricular. *Praxis & Saber*, v. 11, n. 26, p.1-17, 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, jun. 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE*, v. 35, n. 2, p. 291-306, 2019.

FREITAS, Suzana Cristina de; MOLINA, Adão Aparecido. Estado, políticas públicas educacionais e formação de professores: em discussão a nova resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. *Pedagogia em Foco*, v. 15, n. 13, p. 62-81, 2020.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, n. 100, p. 33-46, 2014.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. *Revista Formação em Movimento*, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020.

LEMOS, Guilherme Augusto Rezende; MACEDO, Elizabeth. A incalibrável competência socioemocional. *Linhas Críticas*, v. 25, p. 57-73, jan./dez. 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCCEM: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Revista Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./maio 2019.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Apresentação: Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. *Roteiro*, v. 46, p. 1-10, jan./dez. 2021.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./maio 2019.

MAGUIRE, Meg; BALL, Stephen J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. In: BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson. (orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 175-192.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 12, n. 16, p. 1-19, ago. 2018.

MORAIS, João Kaio Cavalcante; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. A compreensão de docência nas atuais diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada de professores da educação básica. *Humanidades & Inovação*, v. 8, n. 42, p. 147-158, 2021.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, v. 25, n. 1, p. 188-204, jan./abr. 2021.

NÓVOA, António. *O regresso dos professores*. Pinhais: Melo, 2011.

NÓVOA, António.; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores (A teacher education alphabet). *Crítica Educativa*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 21–49, jan./jun. 2017.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. *Pro-Posições*, v. 30, p. 1-26, 2019.

RODRIGUES, Carlos Eduardo Serrina de Lima. Habilidades socioemocionais: a OCDE e seu projeto de governança educacional global. *37ª Reunião Nacional da ANPEd*. Florianópolis: ANPEd. 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/habilidades-socioemocionais-ocde-e-seu-projeto-de-governanca-educacional-global>. Acesso em: 23 dez. 2021.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v.21, p. 1-39, jan./dez. 2021.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie, ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, ano 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SANTOS, Geniana; BORGES, Veronica; LOPES, Alice Casimiro. Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. *Linhas Críticas*, v. 25, p. 239-256, 2019.

SILVA, Antonia Alves Pereira; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. O curso de Pedagogia e os retrocessos na legislação educacional: uma ofensiva às possibilidades de formação crítica. *Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 95-116, set./dez. 2020.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 123, p. 551-571, jun. 2013.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O Consenso por Filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Curriculum sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020.

VENCO, Selma Borghi; CARNEIRO, Reginaldo Fernando. “Para quem vai trabalhar na feira... essa educação está boa demais”: a política educacional na sustentação da divisão de classes. *Horizontes*, [S.l.], v. 36, n. 1, p. 7-15, jan./abr. 2018.