

Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação continuada

Tensions and clashes in teacher training: historical perspectives and critical analysis of BNC-Training and BNC-Continuing Training

Tensiones y luchas en la formación docente: perspectivas históricas y análisis crítico de BNC-Formación y BNC-Formación Continua

Luiz Gustavo Tiroli¹



<https://orcid.org/0000-0002-7912-8319>

Adriana Regina de Jesus²



<https://orcid.org/0000-0002-9346-5311>

Resumo: A formação de professores é espaço de embates de visões de mundo. Sua importância se revela tanto por permitir a manutenção do sistema vigente, como por proporcionar a transformação da realidade posta. O objetivo da pesquisa consiste em analisar criticamente as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores para a educação básica e suas implicações para o ser e fazer docente. A técnica de pesquisa é a revisão bibliográfica e documental, tendo como premissa o tratamento qualitativo dos dados. Diante da investigação, constatou-se que as novas diretrizes configuram uma concepção de ser e fazer docente centrado no pragmatismo, imediatismo e tecnicismo. Ao contrário, almeja-se uma formação teórica-científico-cultural capaz de instrumentalizar o docente para uma educação voltada à humanização dos educandos.

Palavras-chave: Diretrizes curriculares nacionais. Formação de professores. Humanização.

Abstract: Teacher training is a space for clashing worldviews. Its importance is revealed both to guarantee the maintenance of the current system, and for the transformation of the reality set. Thus, the question is: what are the main implications of BNC-Training (Resolution n. 02/2019) and BNC-Continuing Training (Resolution n. 01/2020) for the field of teacher training? For this, the objective is to critically analyze the new National Curriculum Guidelines for the initial and continuing training of teachers for basic education and their implications for being and doing a teacher. The method adopted is historical-inductive. The approach is qualitative. The research technique is the bibliographic and documental review. In view of the investigation, it was found that the new guidelines configure a conception of being and doing a teacher centered on pragmatism, immediacy and technicality. On the contrary, we aim at a theoretical-scientific-cultural formation capable of equipping the teacher for an education aimed at the humanization of the students.

Keywords: National curriculum guidelines. Teacher training. Humanization.

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (PPEDu). Agente universitário na Secretaria Administrativa da Procuradoria Jurídica da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: luiz.gustavo.tiroli@uel.br

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (PPEDu). E-mail: adrianar@uel.br

Resumen: La formación docente es un espacio de choque de cosmovisiones. Se revela su importancia tanto para garantizar el mantenimiento del sistema actual, como para la transformación de la realidad configurada. Entonces, la pregunta es: ¿cuáles son las principales implicaciones de BNC-Formación (Resolución n. 02/2019) y BNC-Formación Continua (Resolución n. 01/2020) para el campo de la formación docente? Para ello, el objetivo es analizar críticamente los nuevos Lineamientos Curriculares Nacionales para la formación inicial y continua de docentes de educación básica y sus implicaciones para el ser y hacer docente. El método adoptado es histórico-inductivo. El enfoque es cualitativo. La técnica de investigación es la revisión bibliográfica y documental. En vista de la investigación, se constató que los nuevos lineamientos configuran una concepción del ser y hacer docente centrada en el pragmatismo, la inmediatez y la tecnicidad. Por el contrario, se desea una formación teórico-científica-cultural capaz de equipar al docente para una educación encaminada a la humanización de los educandos. **Palabras-clave:** Directrices curriculares nacionales. Formación de profesores. Humanización.

Introdução

A formação de professores é fundamental para a Educação. Tanto para garantir a reprodução e manutenção do modelo educacional vigente, quanto para promover mudanças significativas na consecução de novas realidades. Portanto, deve ocupar o epicentro das pesquisas, discussões e reflexões do campo educacional, tendo em vista que as modificações estruturais, curriculares e metodológicas promovidas na educação só podem ser efetivadas se estiverem em sintonia com a formação de professores, que é o ponto de partida para efetivar mudanças ou permanências, para transformar ou para conservar, para criar ou reproduzir.

As políticas públicas que norteiam a formação de professores são constantemente modificadas, isso porque consiste em um campo de disputa política e embate teórico-pedagógico-conceitual, cabendo ao pesquisador assumir uma postura crítica e autônoma para desvelar as tentativas constantes de instrumentalizar a formação de professores para finalidades específicas: quer seja para atendimento das pretensões do Estado, quer seja para viabilizar os interesses do mercado.

A formação de professores não pode ser condicionada ou subjugada a interesses específicos de setores da sociedade. O professor, como agente transformador da realidade posta, necessita de uma formação profundamente crítica, teórica, cultural e científica, em uma perspectiva independente, autônoma, plural e democrática.

Assim, a formação de professores deve ser concebida como uma instituição da sociedade, um organismo vivo que não pode ser aparelhado, cujas diretrizes sejam fruto de um trabalho coletivo entre professores, entidades, universidades e especialistas em uma perspectiva democrática. Não pode ser imposta verticalmente, mas construída horizontalmente, orientada por uma visão complexa e abrangente da formação de professores para além de técnicas e procedimentos.

O tema abordado é fundamental para refletir sobre a formação de professores na busca de um saber e fazer docente para além da lógica dominante, em que o professor é tido como reproduzidor de conhecimentos, mero observador do processo de desenvolvimento do aluno ou como um agente que ocupa um espaço criado por uma demanda do mercado. Portanto, é preciso discutir e problematizar,

e neste sentido, contribui o presente capítulo a fim de que a formação docente seja revisitada e interpretada a partir de outro paradigma.

Isto posto, tem-se o seguinte questionamento: quais as principais implicações da BNC-Formação (Resolução n. 02/2019) e BNC-Formação continuada (Resolução n. 01/2020) para o campo da formação de professores. Para tanto, o objetivo geral consiste em analisar criticamente as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores para a educação básica e suas implicações para o ser e fazer docente.

O procedimento metodológico adotado tem como premissas o método histórico-indutivo. A problemática da pesquisa é desenvolvida por meio da abordagem qualitativa. A técnica de pesquisa é a revisão bibliográfica e a análise documental. A estratégia de coleta de dados adotada é o fichamento. Na consecução do objetivo acima delineado, o artigo está estruturado em duas seções. Inicialmente, tecem-se considerações sobre a perspectiva histórica e institucional da formação de professores para a educação básica no Brasil. Na sequência, analisa-se criticamente a Resolução CNE/CP n. 02/2015 em comparação com a Resolução CNE/CP n. 02/2019 e a Resolução CNE/CP n. 01/2020, que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

Perspectivas históricas, legais e institucionais sobre a formação de professores para a educação básica

A formação de professores pode ser compreendida a partir de uma diversidade de teorias, concepções e legislações que vão surgindo de acordo com o contexto político, econômico, ideológico-dominante e social no qual está inserida. Abordar esses elementos ao longo dos períodos históricos permite compreender as estruturas, dinâmicas e facetas que foi adquirindo, subsidiando, assim, a análise sobre a realidade contemporânea, tendo como premissa a percepção histórica da problemática.

O resgate panorâmico contribui para a percepção de que esses condicionantes da formação de professores não são postos por acaso no tempo e no espaço, possibilitando uma análise comparativa entre as diferenças de determinadas realidades situadas historicamente e, dessa maneira, construir o conhecimento sobre o tema. Para tanto, busca-se realizar uma síntese sobre a formação de professores no Brasil em uma perspectiva teórica, legal e institucional ao longo das quadras históricas, ressaltando os principais instrumentos jurídicos e concepções que nortearam e outros que continuam a nortear a formação docente.

As Escolas Normais

A formação de professores foi preconizada por Comenius, ainda no século XVII. A primeira instituição voltada à formação docente teria sido fundada por São João Batista de La Salle em 1684.

Entretanto, a exponencial necessidade de formar professores se deu a partir da valorização da escolarização ao final da Revolução Francesa (XVIII). Neste contexto, surge a Escola Normal Superior para preparar professores para o magistério no ensino secundário e a Escola Normal com vistas a formar docentes para ensino primário. Itália, França, Alemanha e Estados Unidos foram, ao longo do século XIX, instituindo suas respectivas Escolas Normais voltadas à formação de professores (SAVIANI, 2009).

Por meio das Escolas Normais, tem-se um passo importante para o processo de profissionalização da docência no país, tendo em vista que o curso de formação se tornou requisito indispensável para o magistério. O conteúdo era baseado no processo de alfabetização por meio do método lancasteriano, além de noções básicas de operações aritméticas, geometria, gramática, geografia, moral cristã e religião do Estado.

Entretanto, a organização didática era simples, o currículo era rudimentar e semelhante ao das escolas de primeiras letras e a formação pedagógica se limitava a uma disciplina intitulada 'pedagogia ou métodos de ensino' (TANURI, 2000). Portanto, "o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico." (SAVIANI, 2009, p. 144).

A criação e o fechamento de Escolas Normais ocorreram durante todo o período imperial atingindo estabilidade somente após 1870, período em que as províncias brasileiras se esforçaram para fundar suas respectivas escolas (TANURI, 2000, p. 64), sendo a do Paraná fundada em 1870 (SAVIANI, 2009). Essa instabilidade decorre de descontinuidades administrativas e falta de interesse da população pela profissão docente, tendo em consideração que a sociedade brasileira era economicamente agrária e dependente de mão-de-obra escrava. A estabilidade é alcançada com a consolidação do ideário relativo à democratização e à obrigatoriedade da instrução primária para as camadas populares.

Durante aproximadamente um século, a Escola Normal foi o espaço responsável pela formação de professores para exercer o magistério "[...] na escola fundamental, na escola complementar e na própria Escola Normal" (BRZEZINSKI, 1996, p. 19). A formação em nível superior, ao menos durante o Império, era restrita aos cursos de Medicina, Direito e Engenharia, somente no período republicano tem-se o advento dos cursos de Pedagogia, voltados a formar professores no Ensino Superior.

Os primeiros cursos de pedagogia e a Lei Orgânica do Ensino Normal

Preocupados com o aprimoramento dos processos educacionais e culturais do país, um movimento de pensadores e intelectuais fundou a Associação Brasileira de Educação (ABE). Em 1932, cerca de oito anos após a sua fundação, a entidade lança o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova,

redigido por Fernando de Azevedo e subscrito por Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Hermes Lima, entre outros. O documento tornou-se um marco na história da educação brasileira.

O movimento escolanovista denunciava o modelo antecessor como sendo fortemente marcado pelo domínio da técnica e carente de reflexões teóricas que pudessem potencializar a ação pedagógica propondo, assim, a profissionalização da docência. A centralidade do processo de ensino e aprendizagem é deslocada do professor para o aluno, para tanto, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova inova ao apregoar que a formação do professor deveria ocorrer no Ensino Superior, elemento fundamental para o desenvolvimento da educação nacional, pois "desde o início do século 19 até os anos 30, a formação docente era restrita à Escola Normal a qual preparava o docente das 'primeiras letras'" (CURY, 2005, p. 4).

Na exposição de motivos do Decreto 3.810, de 19 de março de 1932 fica demonstrado as críticas às Escolas Normais da época, portanto, propõem-se o modelo ideal, ou seja, três modalidades de cursos: I) cursos com fundamentos profissional; II) cursos específicos de conteúdo profissional; e III) cursos de integração profissional. Neste contexto, a Escola Normal passa a ser denominada de Escola de Professores (TEIXEIRA, 1932).

Com o advento da Universidade do Distrito Federal por meio da Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, a Escola de Professores foi incorporada formando a Faculdade Nacional de Educação, semelhante à ocorrida em São Paulo com o Instituto de Educação em relação à Universidade de São Paulo. Em 1939, surgem os primeiros cursos de pedagogia com foco em formar professores para os cursos normais e bacharéis para as atividades técnicas da educação, enquanto os cursos de licenciatura responsáveis por formar docentes para as disciplinas específicas do ensino secundário. Os cursos de pedagogia visavam formar profissionais técnicos capacitados a exercerem a administração pública da Educação junto ao Ministério da Educação (art. 51, c), atribuindo a possibilidade do bacharel em complementar sua formação com o curso de didática, composto por seis disciplinas (SOKOLOWSKI, 2013).

Desde a sua fundação com as primeiras Escolas Normais, o paradigma da formação de professores no Brasil é "a ideia de que a formação pedagógica do professor é separada e posterior à sua formação na área de conhecimento em que atuará" (CERRI, 2013, p. 170), tanto é que ambos os cursos eram estruturados no conhecido 'esquema 3+1', em que três anos eram dedicados aos estudos de disciplinas específicas, acrescido de um ano de formação didático-pedagógica.

Em 1946, foi instituída a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei n. 8.530) responsável por organizar o Ensino Normal a partir de diretrizes fixadas pelo Governo Federal (CASTRO, 2016). No artigo 1º, apresenta as finalidades do ensino de segundo grau na modalidade normal, cujo intuito era prover à formação de professores necessária às escolas primárias, habilitar administradores para

atuarem nas escolas e desenvolver conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância (BRASIL, 1946).

As Escolas Normais deveriam manter escolas primárias a fim de conectar a teoria com a prática. As condições impostas denotavam o perfil dos professores que se almejava formar: brasileira, com idade superior a vinte e cinco anos, saúde e sanidade mental, sem defeitos físicos ou distúrbios que pudessem comprometer a prática docente, possuir bom comportamento social e ser habilitada nos exames de admissão (BRASIL, 1946).

Aos concluintes do primeiro ciclo do ensino normal, era conferido o diploma de regente, enquanto aos concluintes do segundo ciclo, o diploma de professor do ensino primário. A legislação delineou os contornos atribuídos à formação de professores para a Educação Básica no Brasil até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ser sancionada em 1961.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

O advento da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, garantiu maior autonomia para os órgãos e sistemas de ensino municipais e estaduais para definirem questões educacionais. No aspecto relativo à formação de professores, a LDB de 1961 estabelecia que o ensino médio na modalidade normal pudesse habilitar os profissionais para exercerem a docência no ensino pré-primário e primário. Enquanto o magistério no Ensino Médio e Ensino Normal deveriam ser exercidos por profissionais formados nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (BRASIL, 1961).

Para Tanuri (2000, p. 78), não houve mudanças importantes para o Ensino Normal, pois a primeira LDB acabou “conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos”. Corroboram Andrade e Resende (2010, p. 236) ao afirmar que “essa lei não chegou a alterar a formação do professor”. Em síntese, a primeira LDB estabeleceu que a Escola Normal deveria formar o professor para ensino primário, enquanto o Ensino Superior, os docentes para atuarem no Ensino Médio.

Avançando na história, o golpe militar de 1964 gerou transformações na educação brasileira. Em 1968, houve a modificação do Ensino Superior, impactando os cursos de pedagogia que foram fragmentados em especializações (SCHEIBE, 2008). No mesmo ano, a Lei n. 5.540/68 estabeleceu que ao Conselho Federal de Educação competia a tarefa de definir o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos (BRASIL, 1968).

Para Diniz-Pereira (2021, p. 56), “[...] o currículo mínimo foi o mecanismo utilizado durante a ditadura militar para padronizar não apenas os currículos dos cursos de formação de professores (as licenciaturas), mas de todos os demais cursos de graduação do país.” E em 1971, tem-se a alteração

dos ensinos primário e médio, que passaram a serem denominados primeiro e segundo grau (SAVIANI, 2005), por intermédio do advento da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei n.5.692, de 11 de agosto de 1971.

As Escolas Normais foram desaparecendo em detrimento da criação da Habilitação Específica de 2º grau (BRASIL, 1971). Não havia mecanismos efetivos que garantissem a reciclagem dos professores, como também não havia integração interdisciplinar. A formação de professores passa a ser orientada por uma perspectiva alicerçada no liberalismo-tecnicista, baseada nos princípios de racionalidade, produtividade e eficiência, que apregoava a superação da pedagogia nova em detrimento da ascensão da neutralidade científica. Portanto, era concebida como “formação de recursos humanos para a educação dentro da ótica tecnicista que imperava o pensamento oficial.” (FREITAS, 2002, p. 138).

O curso normal cedeu espaço para a habilitação de 2º grau e a formação de professores para as quatro primeiras séries do ensino de 1º grau foi reduzida a uma habilitação, em meio a tantas outras previstas na LDB de 1971. Para Saviani (2005, p. 10), a determinação acabou “configurando um quadro de precariedade bastante preocupante”. A finalidade da formação de professores era preparar mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho e adequar a escola aos modelos de racionalização do modo de produção capitalista (LUCKESI, 2005).

Portanto, a racionalidade educacional da época estava atrelada ao atendimento das necessidades do mercado, haja vista que o Brasil se encontrava em uma fase do capitalismo periférico associado a subordinação ao grande capital internacional. A formação de professores passou a ser atrelada ao domínio da técnica e ao desenvolvimento de habilidades e competências observáveis e verificáveis (LELIS, 2001), tendo em consideração que visava formar “indivíduos capazes de contribuir para o aumento da produtividade da sociedade” (ALBERTO; PLACIDO; PLACIDO, 2020, p. 1660).

Assim, o período é tido como o ápice do tecnicismo-pragmático da educação brasileira (FIORENTINI; SOUZA JUNIOR; MELO, 1998). A busca pela formação de mão-de-obra qualificada voltada ao mercado de trabalho reduz a instituição escolar a reduto de transmissão de conhecimentos, competências e habilidades. Assim, não haveria espaço para o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo, participativo e propositivo. Em consequência, a formação de professores visava formatar sujeitos hábeis na técnica de transmitir o conteúdo útil à realização de tarefas.

Na perspectiva tecnicista alicerçada na ideologia liberal, o professor não é convidado a refletir e analisar criticamente o ser e fazer docente. A redução do professor a operacionalizador do ensino corrobora com a visão de que o docente não necessita de “[...] uma base teórica e prática fortemente fundamentada em princípios filosóficos, históricos, metodológicos; os seus atributos pessoais passam a ser valorizados em detrimento da formação profissional” (ARCE, 2001, p. 262).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que consagrou a educação como direito social (artigos 6º e 205), e, posteriormente, o princípio da valorização dos profissionais da educação (artigo 206, inciso V, redação dada pela EC 53/2006), bem como pelo advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, a formação docente passou a ser, necessariamente, vinculada ao Ensino Superior (artigo 62, da Lei n. 9.394/96).

Embora tenha priorizado à formação de professores para a Educação Básica no Ensino Superior, a formação mínima para atuar com crianças de zero a dez anos de idade (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental), como também para o exercício da atividade docente na educação especial pode ocorrer nos cursos de Ensino Médio na modalidade normal. A despeito de o país ter modificado três vezes a redação desse artigo, não estipulou, ao menos, um prazo para que todos os professores atuantes buscassem a formação acadêmica adequada ao exercício do magistério. Assim, para Saviani (2005), os avanços esperados foram frustrados, justamente pela possibilidade de se admitir a formação de professores na modalidade normal.

Desde o movimento escolanovista, sustenta-se que a centralização do processo de ensino e aprendizagem em torno do aluno e a formação crítica e reflexiva demanda que os professores sejam formados pelo Ensino Superior, no intuito de terem contato com leituras, reflexões e discussões que permitissem expandir o repertório acadêmico e cultural, uma formação capaz de instrumentalizar o docente para um trabalho consciente e intencional diante dos alunos.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96) consigna à União, Estados e Municípios o dever de promover formação inicial, continuada e capacitação para o exercício do magistério de maneira colaborativa e integrada, inclusive utilizando recursos tecnológicos de educação à distância, assim como outros que possam facilitar o acesso e a permanência dos professores nos cursos de formação docente (BRASIL, 1996). Ademais, a LDB em vigência prevê a concessão de bolsas de iniciação à docência para os alunos matriculados em cursos de graduação plena ou licenciatura, como meio de promover a permanência e a continuidade do processo formativo.

Após pontuar sobre as políticas públicas e legislações históricas que organizaram a formação de professores, merece destaque as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica, documentos que são responsáveis por sistematizar o currículo, os conteúdos, as estratégias formativas e as políticas públicas voltadas para a formação de professores para a Educação Básica.

Tensões e embates na formação de professores: análise crítica da Resolução CNE/CP n. 02/2015 em comparação com a Resolução CNE/CP n. 02/2019 e a Resolução CNE/CP n. 01/2020

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP n. 01/2002 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena. O ato continha 19 artigos e havia definido o conjunto de fundamentos e os procedimentos que organizam a estrutura curricular das etapas e modalidades da formação docente. Estabeleceu a competência como concepção nuclear na orientação dos cursos voltados à formação de professores (art. 3º, inciso I), tanto que o termo ‘competência’ aparece 23 vezes ao longo do texto, tornando-se o paradigma educacional (BRASIL, 2002).

O problema consiste no fato de que o modelo de competências reduz o processo educacional a uma perspectiva economicista vinculada à concepção de produtividade e eficiência, atribuindo, assim, maior ênfase às atividades práticas em detrimento das reflexões teórico-conceituais, de modo a reduzir a formação de professores à função de garantir o saber-fazer (SILVA, 2019). Essa perspectiva denota uma pedagogia produtivista que mitiga a função do processo educativo, que consiste na humanização do sujeito (MARTINS, 2010).

Após debates entre universidades, entidades, sindicatos e professores, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP n. 02/2015 definiu 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. Esse documento direcionava e disciplinava especificamente os processos, concepções e estratégias relativas à formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica (BRASIL, 2015).

Em que pese a receptividade positiva do documento por parte da comunidade acadêmica, a implementação das diretrizes foi estendida por duas vezes. A primeira alteração se deu por força da Resolução CNE/CP n. 1, de 9 de agosto de 2017, ampliando de dois para três anos o prazo previsto para conformação das instituições formativas ao teor do ato normativo (BRASIL, 2017). A segunda modificação foi realizada por meio da Resolução do CNE/CP n. 3, de outubro de 2018, alterando de três para quatro anos, isto é, postergando a implementação para 2019 (BRASIL, 2018). Bazzo e Scheibe (2019) identificam que a resistência à efetivação das diretrizes seria político-ideológica, tendo em vista que as suas perspectivas formativas, princípios e fundamentos não seriam compatíveis com o Governo Federal.

Composta por 25 artigos (Resolução CNE/CP n. 02/2015), o ato normativo denota um compromisso social com a formação de professores em uma perspectiva teórica, cultural e científica. Valoriza o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas em uma perspectiva democrática na

consecução de um projeto nacional de educação. Pela primeira vez tem-se um documento orgânico que integra e articula a formação inicial e continuada dos professores, envolvendo as universidades e os estabelecimentos de ensino da Educação Básica (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

O documento rompe com o paradigma das ‘competências’ que prevalecia desde a década de 1990, e reconhece a natureza complexa da formação de professores e os aspectos relativos à pluralidade e diversidade de sujeitos e abordagens. A Resolução CNE/CP n. 02/2015 concebe a docência como uma atividade que “exige tanto uma preparação cuidadosa como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões” (CUNHA, 2010, p. 25).

Em atendimento ao artigo 62, da LDB (Lei n. 9.394/96), a resolução prevê a articulação entre a formação inicial e a formação continuada dos professores, bem como entre os sistemas de ensino e as instituições formadoras. Em relação à formação inicial, os capítulos IV e V são mais prescritivos e versam sobre o currículo, os conteúdos e a organização dos cursos responsáveis pelo processo formativo dos professores da Educação Básica. A justiça social, a diversidade, a pluralidade de concepções, o respeito à realidade regional e a autonomia pedagógica das instituições são princípios norteadores dessa modalidade formativa, conforme se depreende do documento.

Quanto a formação continuada, o artigo 16 denota uma concepção abrangente da etapa formativa, para além de cursos institucionais, considera atividades de extensão, reuniões pedagógicas, grupos de estudos, programas e ações que ultrapassem os limites da formação inicial com propósito de prover a reflexão sobre a prática e o aprimoramento técnico, político e pedagógico do professor. E no artigo 17, descreve de maneira pormenorizada cada uma das atividades envolvidas na formação continuada.

Para a ANFOPE (2021, p. 3), a formação continuada de professores “[...] não pode ser considerada um adendo da formação inicial, mas sim um processo de reflexão que possibilita a análise de questões daquela formação, abastecendo-se do diálogo entre as organizações, movimentos e sujeitos educativos”. A concepção ampla e extensiva da Resolução CNE/CP n. 02/2015 em relação à formação continuada para além de cursos e programas institucionais, uma perspectiva de formação integrada à práxis docente, vai ao encontro dos princípios defendidos pela entidade.

Entretanto, desde 20 de dezembro de 2019, tem-se um novo ato normativo vigente, responsável por instituir as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, assim como a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O documento foi elaborado de maneira aligeirada e pouco transparente, sem diálogo com as universidades, profissionais da educação, especialistas, órgãos e entidades educacionais (ANPED, 2020).

O ato revogou a Resolução CNE/CP n. 02/2015 e pretendeu adequar e alinhar o currículo dos cursos voltados à formação de professores com a Base Nacional Comum Curricular homologada pelo Ministro da Educação em 2017. Segundo Aguiar e Dourado, estava em curso uma ampla reforma educacional, em que a “formação dos professores sobressai especialmente, por ser estratégica para concretizar a reforma da educação básica em curso, atendendo aos reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado” (AGUIAR; DOURADO, 2019, p. 35).

Posteriormente, a Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020, estipulou as Diretrizes Curriculares e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), tendo em vista que a formação continuada não foi regulamentada na Resolução CNE/CP n. 02/2019. Portanto, desde a LDB de 1996, o Conselho Nacional de Educação emitiu três diretrizes voltadas à formação de professores, a primeira em 2002, a segunda em 2015 e a terceira em 2019 e 2020.

O foco da BNC-Formação consiste no desenvolvimento de habilidades e competências, divididas em três dimensões: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional (art. 4º), copiadas do modelo australiano (AITSL, 2018) de formação de professores, que amplia a possibilidade de controle sobre a ação docente. Essa perspectiva denota o total desprezo pela produção acadêmica-científica dos educadores e cientistas nacionais da área educacional. Conforme defendido pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2019, p. 4), referenciar políticas educacionais adotadas em outros países, tais como Chile (América Latina), Austrália (Oceania) e Inglaterra (Europa), representam o erguimento de “um muro simbólico de isolamento político, epistemológico e pedagógico que só pode ser interpretado como uma evidência da ausência de interesse e respeito pelo pensamento educacional brasileiro”.

A Resolução CNE/CP n. 02/2019 (BNC-Formação) traz em anexo um quadro objetivo que relaciona as dimensões, habilidades e competências, valorizando a prática e a experiência como fonte de formação, preterindo as dimensões culturais, históricas, teóricas, científicas, coletivas, plurais e interdisciplinares da formação de professores (BRASIL, 2020). Portanto, tem-se o restabelecimento do ‘paradigma da competência’, que era central na Resolução CNE/CP n. 01/2002, cujo intuito é alinhar a formação de professores à base curricular nacional.

Tanto que os cursos de formação de professores devem ter como fundamento pedagógico (art. 8º, inciso IV) o “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” (BRASIL, 2020, p. 5).

Desse modo, a formação de professores passa a ser direcionada por competências e habilidades com base em pressupostos utilitários e pragmáticos, conforme Gil Villa (1998, p. 139), “[...]”

leva a aplicar às atividades um esquema de adequação eficaz dos meios para os fins, uma racionalidade do tipo instrumental”, que acaba por preterir a práxis como constituição do saber e fazer docente e articulação da teoria e da prática na busca de um processo educativo permanente e emancipatório, como previsto no artigo 5º da revogada Resolução CNE/CP n.02/2015.

Algumas expressões e termos são frequentes ao longo do documento e podem contribuir para a análise dos atos normativos em uma perspectiva comparativa. O quadro visa demonstrar essa frequência na Resolução CNE/CP n.02/2015 em comparação com a Resolução CNE/CP n.02/2019 e a Resolução CNE/CP n. 01/2020. As palavras foram eleitas a partir de uma leitura flutuante dos atos normativos, e posteriormente, com o auxílio de um instrumento de localização, foram identificadas as frequências dos termos e expressões como dados que permitem a realização de inferências e interpretações.

Quadro 01 – Frequência de termos e expressões dispostas na Resolução CNE/CP n. 02/2015 em comparação com a Resolução CNE/CP n. 02/2019 e a Resolução CNE/CP n. 01/2020

Termo/ Expressão	Resolução CNE/CP n. 02/2015	Resolução CNE/CP n. 02/2019	Resolução CNE/CP n. 01/2020
Acadêmico	08 vezes	01 vez	06 vezes
Afetiva	03 vezes	01 vez	Nenhuma
Ambiental	04 vezes	01 vez	01 vez
Articulação	16 vezes	06 vezes	04 vezes
Cidadania	03 vezes	01 vez	03 vezes
Ciência/Científico/Científica	12 vezes	08 vezes	05 vezes
Cognitivo/Cognitiva	01 vez	02 vezes	07 vezes
Coletivo	04 vezes	02 vezes	01 vez
Competências	01 vez	50 vezes	23 vezes
Cultural	13 vezes	06 vezes	11 vezes
Democrático/Democrática/Democracia	07 vezes	07 vezes	04 vezes
Direitos humanos	08 vezes	03 vezes	04 vezes
Diversidade	16 vezes	04 vezes	04 vezes
Ético/Ética	17 vezes	05 vezes	10 vezes
Étnico-racial	07 vezes	01 vez	Nenhuma
Habilidades	03 vezes	23 vezes	12 vezes
Indígena	08 vezes	02 vezes	01 vez
Interdisciplinar	22 vezes	03 vezes	Nenhuma
Político/Política	34 vezes	08 vezes	17 vezes
Práxis	02 vezes	Nenhuma	Nenhuma
Quilombola	06 vezes	01 vez	01 vez
Social/Sociais	28 vezes	09 vezes	14 vezes
Teórico	06 vezes	Nenhuma	Nenhuma

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das informações públicas dispostas na Resolução CNE/CP n. 02/2015, na Resolução CNE/CP n. 02/2019 e na Resolução CNE/CP n. 01/2020, 2021.

Da análise da frequência dos termos e expressões, depreende-se que o advento da BNC-Formação e BNC-Formação continuada representam um processo de empobrecimento e simplificação

da formação de professores para a Educação Básica, haja vista, por exemplo, a redução da frequência de termos e expressões, tais como ‘afetiva’, ‘ambiental’, ‘articulação’, ‘diversidade’, ‘interdisciplinar’ e ‘teórico’.

Esse depauperamento do texto normativo pode ser constatado pela redução ou exclusão de termos ou expressões que representam uma formação docente mais profunda e abrangente, que se atenta a questões de diversidade e afetividade, e que reconhece a necessidade de articulação entre as estratégias formativas, além de valoriza o caráter interdisciplinar e a fundamentação teórica. Torna-se rasa à medida que delimita e restringe os contornos da formação de professores, que é complexa e multidimensional, a apenas alguns aspectos, tais como o saber-fazer, que está relacionado a competências e habilidades.

Somada as duas resoluções recentes, o termo ‘competências’ aparece 73 vezes ao longo dos documentos, denotando um caráter instrumental e pragmático, um processo padronizado que concebe a formação de professores para a Educação Básica como sendo o preenchimento de uma lista de habilidades estabelecidas no âmbito da política pública, uma receita a ser seguida para garantir a formação de professores aptos a transmitir os conteúdos fixados pela base curricular.

Pérez Gómez (1991) sustenta que o modelo de formação de professores baseado em competências tem como fundamento uma perspectiva de treinamento para a docência, invertendo a lógica habitual que deve permear os currículos dos programas de formação de professores. Nas palavras de Gil Villa (1998, p. 40), “[...] constitui um indicador do modelo limitado e alienante da racionalidade técnica, porque coloca o professor e o aluno fora do aprendizado dos valores que justificam sua atuação.”

O currículo por competências como paradigma para a formação de professores não é novidade. Dias e Lopes (2003), no início dos anos 2000, já sustentavam que vez ou outra ressurgia alicerçado na premissa de adequar a formação docente às transformações sociais e ajustá-la de acordo com o mercado de trabalho, e agora, em 2019 e 2020, o paradigma reaparece. Em análise recente, Guedes (2020, p. 97) sustenta que tal concepção “[...] amalgama uma visão restrita e instrumental de docência, em detrimento de uma concepção formativa que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva”.

López Herrerías (1989, p. 22) diz que “o professor não é um odontologista, nem comandante de aeronave”, de modo que um conjunto de competências e habilidades pudesse ser suficiente para preparar para o exercício da atividade. Não se pode mitigar as dimensões pessoais e socioculturais, e se limitar ao “saber-fazer” (GIL VILLA, 1998), que é a tendência adotada pelas normativas, sobretudo quando se constata a frequência com que os termos ‘competências’ e ‘habilidades’ aparecem ao longo do texto.

O termo 'teórico' desaparece da BNC-Formação e BNC-Formação continuada (BRASIL, 2019; BRASIL, 2020). A formatação da formação de professores para fins utilitários relativos à execução de uma base curricular definida torna-se manifesto com essa decisão de suprimir do texto a palavra 'teórico'. Conforme sustentado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2019, p. 5) por ocasião do advento da BNC-Formação, o documento, ao ignorar a indissociabilidade teoria-prática e ao mitigar a primeira em detrimento da supervalorização da segunda, "assume uma feição prescritiva, padronizada, que retoma os objetivos instrucionais, focalizando onde o licenciando ou o professor em formação deve chegar, ou seja, o que ele deve demonstrar que aprendeu/que sabe".

Ademais, o termo 'étnico-racial' é preterido nos documentos recentes, sequer é mencionado na BNC-Formação continuada, representando uma negligência com as questões raciais que permeiam o processo educativo, sobretudo no contexto da sociedade brasileira, profundamente marcada pela desigualdade racial fruto de séculos de escravidão (SCHWARCZ, 1993). A esquiva em confrontar essa temática na formação de professores e a resistência enfrentada aponta para uma provável tentativa de silenciar os espaços de debates e cobrir as memórias do passado recente. Sobretudo no ambiente acadêmico, espaço tradicional e fechado, onde se verifica o 'epistemicídio' dos saberes produzidos por minorias raciais (RIBEIRO, 2019).

Almeida (2018, p. 52) ensina que "a mudança da sociedade não se faz apenas com denúncia ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da ação de práticas antirracistas." Assim, para promover uma educação antirracista, demanda-se uma práxis antirracista, e os documentos falham no aspecto teórico, tendo em vista que a falta de previsão marginaliza os debates em torno da problemática.

Outro ponto é a exclusão da palavra 'práxis'. Embora apareça apenas duas vezes no documento de 2015, nos sucessores não se tem correspondência, uma vez que as normativas de 2019 e 2020 elegem a prática em detrimento da práxis. Os conceitos não podem ser confundidos, enquanto a primeira se apresenta em uma perspectiva conservadora à serviço da estrutura produtivista do capital, a segunda se refere à indissociável relação entre a teoria e a prática, com intuito de promover ações transformadoras.

A Resolução CNE/CP n. 02/2015 também deve ser criticada nesse aspecto. Conforme ensina Dourado (2015), o ato normativo, ora se refere a prática, ora a práxis, confundido os conceitos. Para Freire (2020, p. 42), a categoria práxis é conceituada como "[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos". Para Vázquez (2011), a práxis é uma relação entre teoria e prática na qual possa haver uma transformação da realidade existente, não havendo a separação entre estes dois elementos, que

formam uma unidade. Nessa perspectiva, teoria e prática são unidades indissociáveis, não se admitindo, assim, uma sobreposição de uma sobre a outra.

A ANFOPE (2021, p. 31) defende que ter práxis como princípio formativo significa ter “[...] uma formação docente comprometida com uma educação na perspectiva da emancipação humana, que se sustenta na compreensão do significativo papel da educação como mediação para a transformação social”. Portanto, a ausência de menção da práxis na Resolução CNE/CP n. 02/2019 e na Resolução CNE/CP n. 01/2020 reforça o caráter instrumental e pragmático que se revela pela análise do conteúdo dos atos normativos: uma formação de professores que visa transmitir o posto e acabado, rejeitando uma formação crítica e transformadora da realidade.

Os verbos relativos a competências específicas da dimensão do conhecimento profissional (art. 4º, § 1º) são passíveis, tais como ‘dominar’ (inciso I), ‘demonstrar’ (inciso II) e ‘reconhecer’ (inciso III). Inclusive, tais verbos são frequentes ao longo do documento, por exemplo, ‘utilizar’ (20 vezes), ‘identificar’ (11 vezes), ‘compreender’ (17 vezes), ‘dominar’ (13 vezes), ‘demonstrar’ (13 vezes) em detrimento de verbos relacionados a uma perspectiva ativa, tais como ‘refletir’ (6 vezes), ‘criar’ (11 vezes) e ‘propor’ (3 vezes), corroborando para uma concepção de formação e atuação docente técnica e mecânica, reproduzindo os conhecimentos, e não agente de transformação da realidade posta (BRASIL, 2019; BRASIL, 2020).

A escolha dos verbos não é por acaso, é uma decisão política-institucional, levando em consideração que um ato normativo, em tese, atravessa diversos processos de discussão e revisão textual. Eleger verbos que focam em aspectos utilitários e práticos denotam um redirecionamento da formação de professores para uma perspectiva finalística e pragmática, em que ao professor compete reconhecer e dominar os elementos relativos ao exercício da atividade docente com foco no saber-fazer (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020). Ao invés de criar, refletir, intervir, propor soluções e participar ativamente dos processos em uma visão de docente como sujeito social, e não instrumento para consecução de resultados educacionais.

Bazzo e Scheibe (2019, p. 681) defendem que a formação de professores preconizada pelos documentos revela o interesse dos responsáveis pelas recentes reformas educacionais, sobretudo no campo da formação docente em “[...] 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.”

O rol taxativo de competências e habilidades dispostas no anexo preterem os saberes advindos do campo das ciências sociais e humanas em detrimento de saberes práticos, reduzindo e empobrecendo a formação de professores, que se desvencilha da complexidade do processo formativo

que envolve diversos elementos e condicionantes e assume uma função simples e prática: preparar o sujeito para ensinar os conteúdos definidos na base curricular (DINIZ-PEREIRA, 2021).

O artigo 8º do documento, por exemplo, apresenta os contornos que devem ser atribuídos aos cursos de formação inicial dos professores da Educação Básica, tendo como premissas a capacidade de resolução de problemas e a análise da realidade cotidiana, bem como a habilidade de desenvolver soluções práticas (inciso II) (BRASIL, 2019), reforçando a natureza finalística e objetiva da formação de professores que direciona o documento.

Essa perspectiva de formação de professores como indivíduo voltado à solução de problemas práticos oriundos do cotidiano denota uma visão reducionista do exercício da atividade docente, preterindo os desafios globais que devem ser pensados pelos professores, tais como o currículo, a gestão democrática, as concepções teórico-filosóficas, as políticas públicas, e outros elementos que são fundamentais para o campo educacional e que devem permear os processos formativos. Prefere-se o domínio de habilidades e competências voltadas à busca de soluções práticas em uma dimensão da “epistemologia positivista da prática” ao possibilitar uma formação teórica que subsidie a compreensão e a problematização desses problemas cotidianos (DINIZ-PEREIRA, 2002, p. 20), isto é, não se torna necessário entender, basta resolver, não é preciso contextualizar, basta agir.

Aliás, a tentativa de vincular a formação de professores à Base Nacional Comum Curricular assemelha-se as primeiras Escolas Normais, em que se visava ensinar conteúdos que seriam ensinados, cujo currículo dos cursos de formação de professores era semelhante aos dos alunos da ‘Educação Básica’ e a função do professor reduzida a conhecer para ensinar, desconsiderando aspectos relativos intrinsecamente a prática docente, tais como conhecimento científicos, culturais, teóricos, metodológicos e didático-pedagógicos.

Ademais, o mesmo artigo apresenta como fundamento da formação inicial de professores para a Educação Básica “decisões pedagógicas baseadas em evidências” (inciso IX) (BRASIL, 2019, p. 03). Essa perspectiva sustenta que as “[...] práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas deveriam ser baseadas nas chamadas evidências produzidas por pesquisas de cunho experimental, a partir de amostras aleatórias” (CAMPOS, 2009, p. 278). O termo ‘baseado em evidências’ se apresenta como totalitário, universal e neutro, desconsiderando as demais perspectivas pedagógicas. Além de denotar o perfil pragmático e instrumental que o documento adota, tendo em vista que busca experiências eficazes e funcionais que poderiam ser replicadas, sem levar em consideração os diversos condicionantes que incidem sobre as variáveis, tais como o contexto social, político, regional, econômico, cultural, assim como os vieses dos agentes envolvidos na implementação dessas práticas pedagógicas.

Deste modo, depreende-se que a formação de professores passou a ter natureza prescritiva, padronizada e engessada, limitando a autonomia das universidades na organização dos currículos dos cursos voltados à formação inicial dos professores para a Educação Básica (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020; DINIZ-PEREIRA, 2021). A crítica, a análise e a reflexão são marginalizadas em função da repetição, da técnica e da praticidade.

A fim de complementar a lacuna deixada pela Resolução CNE/CP n. 02/2019 no que diz respeito à formação continuada, o Conselho Nacional de Educação emitiu a Resolução CNE/CP n. 01/2020, que define as Diretrizes Curriculares para a Formação Continuada dos professores que atuam nas diferentes etapas e modalidade da Educação Básica, bem como institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada (BNC-Formação Continuada), tendo como referência a BNCC (Resolução CNE/CP n. 02/17 e Resolução CNE/CP n. 04/18) e a BNC-Formação (Resolução CNE/CP n. 02/19).

Constituída por apenas 16 artigos, a BNC-Formação continuada apresenta em anexo um quadro que organiza as dimensões relativas ao conhecimento profissional, a prática profissional e ao engajamento profissional, em consonância com a Resolução CNE/CP n.02/2019 (BRASIL, 2019). O fundamento da normativa está assentado em um conjunto de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nos professores por meio do processo de formação continuada. Assim como a BNC-Formação, o foco está na prática de ensino, atrelando a formação continuada a um processo de aprimoramento dos conhecimentos e técnicas de ensino (art. 7º), tendo como premissa a reflexão centrada na prática, menosprezando os conhecimentos teóricos-científicos (BRASIL, 2020).

O desmembramento em duas resoluções distintas corrobora para a desarticulação entre a formação inicial e a formação continuada. Na manifestação da ANPED (2020), a apresentação fragmentada denota que a segunda seria uma correção e complementação da primeira, ferindo a organicidade prevista no antigo diploma de 2015. Ademais, a formação continuada dos professores “é relegada às escolas, redes escolares ou sistemas de ensino em parcerias com outras instituições, inclusive em regime de cooperação técnica e administrativa, bem como via cursos e programas de pós-graduação.” (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021, p. 31).

Desta forma, a resolução reduz à formação continuada de professores a programas e cursos, deixando de considerar o papel desempenhado pelos grupos e projetos de pesquisa, atividades de extensão, grupos coletivos de estudo e outras perspectivas plurais e democráticas que expandem a formação de professores para além dos contornos atribuídos pela normativa, uma delimitação que desvaloriza a formação continuada como possibilidade de construção e produção do conhecimento (ANPED, 2020).

Na atual conjuntura, a formação de professores tem assumido um caráter meramente instrumental. Com foco em atender à demanda do mercado, as legislações têm priorizado competências e habilidades em detrimento de uma sólida formação teórica que possa ressignificar o fazer docente. A BNC-Formação e BNC-Formação continuada consistem em uma lista de competências retiradas da BNCC, cujo intuito é tornar o sujeito apto a desempenhar as atividades práticas do magistério em uma perspectiva do saber-fazer docente (ANPED, 2019; SILVA, 2019; GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020). Assim, a formação de professores torna-se uma agenda a ser seguida e cumprida para formatar o docente com foco em resultados, desconsiderando a complexidade dos processos formativos nas multiplicidades de condicionantes e aspectos que atravessam a formação docente.

Portanto, a formação de professores não pode ser fragmentada e dissociada do contexto histórico-cultural, de modo a sucumbir a uma lógica gerencial e pragmática que tem penetrado o campo educacional e que reduz o trabalho docente a um conjunto de técnicas e comportamentos que visam a obtenção do ‘sucesso escolar’, revelando uma ideologia tecnocrática alimentada por uma racionalidade instrumental (GIL VILLA, 1998).

Assim, críticas podem ser dirigidas à formação de professores a partir do modelo vigente, pois a formação docente não se constitui em uma perspectiva de prática social, mas como uma ocupação profissional que visa atender uma demanda de mercado, “(con)formando os sujeitos para o modo de produção capitalista” (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 98). Para Mészáros (2007, p. 201), para superar a visão educacional concebida a partir da lógica do capital deve-se utilizar todas as ferramentas disponíveis atualmente e as novas que surgirão para este mesmo fim, haja vista que a mudança significativa só se dará quando perseguir-se “de modo planejado e consciente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital”.

Ademais, a formação de professores também não pode ser alicerçada no conhecimento ocasional, espontâneo e experiencial, pensada a partir da figura do ‘professor reflexivo’, aquele que foca na aprendizagem do cotidiano em detrimento das concepções teóricas clássicas e do conhecimento científico. Duarte (2003, p. 619-620) defende que a formação de professores precisa ser teórica e científica, não pode ser reduzida a uma mera reflexão a respeito dos “[...] saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo, etc.”. Isto porque a teoria não é capaz de mudar o mundo, mas contribui para a sua transformação (VÁZQUEZ, 2011).

A formação de professores deve visar instrumentalizar o docente com acervo teórico e metodológico a partir da apropriação do conhecimento científico e cultural acumulado pelo homem ao longo das quadras históricas (MARTINS, 2014), sendo concebida como síntese de múltiplas determinações. Assim, ao contrário das propostas historicamente verificadas nas legislações que

ordenaram a formação de professores no Brasil em diferentes momentos, em que se privilegiava o domínio de técnicas e uma aproximação do professor em relação ao conteúdo destinado ao aluno, é preciso que a formação de professores ultrapasse os limites impostos pelo currículo escolar dos discentes, e seja uma formação docente cultural, científica e teórica, com o máximo de humanidade que já foi desenvolvida histórica e socialmente.

Discorrendo-se sobre a formação de professores ao longo da história brasileira, verifica-se que, de acordo com a realidade econômica, política, social e cultural, a preparação para o magistério recebe novos contornos e finalidades, cumprindo uma função determinada pela legislação e pela concepção que norteia a formação de professores no momento histórico. Tal abordagem foi fundamental para compreender, a partir das legislações e concepções, que a formação de professores não é um dado posto e acabado, se outrora foi de uma forma e transformou-se em outra, é possível que se almeje a construção de um novo paradigma.

Assim, tendo como ponto de partida a formação de professores no sentido amplo, suas características históricas e atuais, legais e teórico-conceituais, têm-se a possibilidade de aproximar a discussão em torno do objeto de investigação e adentrar no campo específico do Ensino Superior e posteriormente do ensino jurídico. A formação e o trabalho docente em nível superior podem ser explorados didaticamente em três aspectos: a formação inicial, continuada e em serviço, desvelando, assim, as complexidades e vicissitudes que atravessam esse nível educacional.

Considerações finais

Ao longo do decurso histórico, a formação de professores, em suas modalidades inicial, continuada e em serviço, atravessou diversos contextos políticos, sociais e culturais que implicaram na formatação de seus contornos. Atos normativos foram responsáveis por sintetizar o currículo e os procedimentos relativos à formação de professores, desde as primeiras escolas do Ensino Normal, passando pelo nascimento dos cursos de pedagogia, pelo advento das três legislações de base, e atualmente com as diretrizes curriculares constata-se que a formação docente é campo de disputa de visões de mundo e embate de perspectivas teóricas e políticas.

O currículo é campo de tensões, embates e conflitos políticos, ideológicos, sociais, culturais, teóricos e de visões de mundo, e o processo de investigação precisa considerar esses condicionantes. Isto é, o currículo implica e é implicado na realidade posta, e por meio da pesquisa, torna-se possível analisar e problematizar esse processo dialético. E as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores para a educação básica devem ser compreendidas no contexto sócio-histórico-cultural em que está inserida.

Na busca de responder ao problema de pesquisa formulado nesta investigação, constatou-se que as resoluções vigentes sobre a Educação Básica configuram uma concepção de ser e fazer docente centrado no pragmatismo, imediatismo e tecnicismo. De pronto, rechaça-se essa visão, pois a perspectiva teórica-conceitual adotada para subsidiar a discussão e análise travada ao longo da dissertação é a crítico-emancipatória, que visa desvelar a realidade imposta na consecução de sua transformação com vistas à humanização dos sujeitos. Um professor comprometido com a emancipação dos alunos contra toda forma de opressão, que não apenas ensina, mas que forma e transforma.

Referências

AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./maio 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990/pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

AITSL - AUSTRALIAN INSTITUTE FOR TEACHING AND SCHOOL LEADERSHIP. **Australian professional standards for teachers**. Australia: AITSL, 2018. Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2019/11/australian-professional-standards-for-teachers.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

ALBERTO, S.; PLACIDO, R. L.; PLACIDO, I. T. M. A formação docente e o tecnicismo pedagógico: um desafio para a educação contemporânea. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, p. 1652-1668, ago. 2020. Número especial 2. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13837/9345>. Acesso em: 31 maio 2022.

ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5465054/mod_resource/content/1/ALMEIDA_2019._O_QUE_E_RACISMO_ESTRUTURAL.pdf. Acesso em: 31 maio 2022.

ANDRADE, R. C. R.; RESENDE, M. R. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6474/2653>. Acesso em: 31 maio 2022.

ANFOPE - ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento final do XX encontro nacional da ANFOPE I a 5 de fevereiro de 2021**: política de formação e valorização dos profissionais da educação resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada. Porto Alegre: ANFOPE, 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica**. Rio de Janeiro: ANPED, 2020. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_15_entidades_nacionais_repudio_a_bnc_fc.pdf. Acesso em: 31 maio 2022.

ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO.

Uma formação formatada: posição da ANPED sobre o texto referência Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. Disponível em:

https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/posicao_da_anped_sobre_o_texto_referencia_-_diretrizes_curriculares_nacionais_e_base_nacional_comum_para_a_formacao_inicial_e_continuada_de_professores_da_educ.pdf. Acesso em: 31 maio 2022.

ARCE, A. Compre um kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor-reflexivo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 251-283, abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. 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://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038/pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. Decreto-Lei n. 8.530, de 02 de janeiro de 1946. Lei orgânica do ensino normal. **Diário Oficial da União:** seção I, Brasília, DF, p. 116, 04 jan. 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 30 abr. 2021.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção I, Brasília, DF, p. 10369, 23 nov. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm. Acesso em: 30 abr. 2021.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção I, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 01, 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, DF: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/resl_2.pdf. Acesso em: 27 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil:** seção I, Brasília, DF, n. 28, p. 87-90, 10 fev. 2020. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=10/02/2020&jornal=515&pagina=87&totalArquivos=189>. Acesso em: 11 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 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). **Diário Oficial [da] República**

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-24, e-20732.066, 2022. Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

Federativa do Brasil: seção I, Brasília, n. 208, p. 103-106, 29 out. 2020. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=29/10/2020&jornal=515&pagina=103>. Acesso em: 13 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 01, de 09 de agosto de 2017. Altera o art. 22 da Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de 2015, que 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. **Diário Oficial da União:** seção I, Brasília, DF, p. 26, 10 ago. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70141-rcp001-17-pdf/file>. Acesso em: 15 fev. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 03, de 03 de outubro de 2018. Altera o art. 22 da Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de 2015, que 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. **Diário Oficial da União:** seção I, Brasília, DF, p. 21, 4 out. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98131-rcp003-18/file>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 1996.

CAMPOS, M. M. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**, Belo Horizonte, v. 39, n. 136, p. 269-283, jan./abr. 2009.

CASTRO, M. G. B. de. Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos. **Movimento - Revista de Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 225-245, 2016.

CERRI, L. F. A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual. **História, histórias**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 167-186, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/download/10730/9425/19223>. Acesso em: 25 dez. 2021.

CUNHA, M. I. da. **Trajatória e lugares de formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marins, 2010.

CURY, C. R. J. **A formação docente e a educação nacional**. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf. Acesso em: 19 abr. 2021.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-42.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-Formação. **Revista Práxis Educacional**, Candeias - BA, v. 17, n. 46, p. 53-71, jul./set, 2021.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625,

ago. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200015>. Acesso em: 27 dez. 2021.

FIORENTINI, D.; SOUZA JUNIOR, A. J.; MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 307-335.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 74. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136–167, 2002.

GIL VILLA, F. **Crise do professorado: uma análise crítica**. Tradução Talia Bugel. Campinas: Papyrus, 1998.

GONÇALVES, S. da R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, Seropédica, v. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020.

GUEDES, M. Q. Política de formação docente: as novas diretrizes e a base nacional comum instituídas. **Sul-Sul Revista de Ciências Humanas e Sociais**, Cuiabá, v. 1, n. 1, p. 82-103, 2020.

LELIS, I. Profissão docente: uma rede de histórias. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 40- 49, 2001.

LÓPEZ HERRERÍAS, J. A. **El profesor educador: persona y tecnólogo**. Madri: Cincel, 1989.

LUCKESI, C. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 53- 75.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013.

MARTINS, L. M. A constituição histórico-social da subjetividade humana: contribuições para a formação de professores. In: MILLER, S.; BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. de L. **Educação e humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural**. Jundiaí: Paco, 2014.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.

MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. Tradução Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

PÉREZ GÓMEZ, Á. I. Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente. In: FERNÁNDEZ ENGUITA, M. **Sociedad, cultura y educación**. Madri: Universidad Complutense de Madrid, 1991. p. 371-376.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. 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, Belo Horizonte, v. 21, p. 1-39, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2021u12771315>. Acesso em: 28 dez. 2021.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 dez. 2021.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação UFSM**, Santa Maria, v. 30, n. 2, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735>. Acesso em: 15 fev. 2021.

SCHEIBE, L. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2/3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_02_03_2008_formacao_profesores.pdf. Acesso em: 28 dez. 2021.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, M. R. da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123-135, 2019.

SOKOLOWSKI, M. T. História do curso de pedagogia no Brasil. **Comunicações**, Piracicaba, v. 20, n. 1, p. 81-97, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v20n1p81-97>. Acesso em: 29 dez. 2021.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>. Acesso em: 19 dez. 2021.

TEIXEIRA, A. Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário: criação. **Boletim de Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1/2, p. 110-117, jan./jun. 1932.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Recebido em: 29 de junho de 2022.

Versão corrigida recebida em: 9 de novembro de 2022.

Aceito em: 9 de novembro de 2022.

Publicado online em: 16 de dezembro de 2022.

