

As políticas de formação docente: retrocessos e resistências

Graziela Ferreira de Souza¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir acerca das políticas de formação de professores e analisá-las a partir da centralidade da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aprovação da Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica, a BNC- Formação. Buscou-se compreender as influências de tais documentos na prática docente e no projeto de educação pública nacional, bem como explicitar impactos das concepções que permeiam os documentos legais na formação de professores. Verifica-se que ao longo das últimas décadas, a educação está sob forte influência de concepções neoliberais, que visam sobretudo, ao fortalecimento do capitalismo, incidindo sobre questões econômicas, políticas e educacionais. Deste modo, é possível compreender que a proposição de uma padronização curricular para a formação de estudantes e de professores corrobora com esta agenda, fragilizando processos formativos e retrocedendo em conquistas e direitos educacionais.

Palavras-chave: formação de professores; políticas educacionais; BNCC; resistência.

¹ Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Professora do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Integra o corpo editorial da Revista Olhar de Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5747-3210>. E-mail: graziela.uepg@gmail.com

Teacher education policies: setbacks and resistances

ABSTRACT

This article aims to analyze and reflect on teacher training policies based on the centrality of the enactment of the Common National Curriculum Base (BNCC) and approval of the Common National Base for Basic Education Teacher Training, the BNC-training. It seeks to understand the influences of such documents in teaching practice and in the national public education project, as well as to explain the impacts of the conceptions that permeate the legal documents in teacher training. It appears that over the last decades, education has been strongly influenced by neoliberal concepts, which aim above all to strengthen capitalism, focusing on economic, political and educational issues. In this way, it is possible to understand that the proposition of a curricular standardization for the training of students and teachers corroborates for this agenda, weakening training processes and setback in the educational achievements and rights.

Keywords: teacher training; educational policies; BNCC; resistance.

Políticas de formación docente: retrocesos y resistencias

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar y reflexionar sobre las políticas de formación docente a partir de la centralidad de la promulgación de la Base Común Nacional Curricular (BNCC) y la aprobación de la Base Nacional Común para la Formación de Profesores de Educación Básica, la BNC-formación. Se busca comprender las influencias de tales documentos en la práctica docente y en el proyecto nacional de educación pública, así como explicar los impactos de las concepciones que permean los documentos legales en la formación docente. Parece que en las últimas décadas la educación ha estado fuertemente influenciada por los conceptos neoliberales, que apuntan sobre todo a fortalecer el capitalismo, centrándose en cuestiones económicas, políticas y educativas. De esta forma, es posible comprender que la propuesta

de una normalización curricular para la formación de estudiantes y docentes corrobora esta agenda, debilitando los procesos formativos y rezagando logros y derechos educativos.

Palabras clave: formación docente; políticas educativas; BNCC; resistencia.

INTRODUÇÃO

A formação de professores como campo de investigação tem se fortalecido nos últimos anos, dadas as implicações para a transformação da sociedade e o campo de disputa em que se localiza. Nas últimas décadas, esse processo está permeado por constantes mudanças, assim como pela consolidação de projetos societários neoliberais iniciados a partir dos anos 1980/1990, com a reforma do Estado.

Nesse contexto, as pesquisas educacionais desenvolvem-se relacionadas às perspectivas políticas e epistemológicas que definem a formação de professores. No contexto das políticas públicas para a formação docente, autores como Freitas (2007), Silva (2017, 2018) entre outros, sinalizam que as perspectivas e ações governamentais são marcadas por sucessivas reformas, descontinuação e fragmentação da formação. Além disso, são permeadas por uma política neoliberal, amplamente influenciada pela participação acentuada de entidades privadas no gerenciamento das responsabilidades do Estado (ADRIÃO, 2018).

Somada a isso, Peroni (2018) destaca a relação entre o público e o privado na educação, que está relacionada não somente à transferência da propriedade de gerência e ao financiamento, mas a um projeto societário, cada vez mais pautado no fortalecimento do capitalismo, sob perspectivas de eficiência, eficácia e produtividade. Essa lógica gerencialista, aplicada às relações que se estabelecem nas parcerias público-privadas, transformam o “direito à educação em um campo de negócios” (ADRIÃO; DOMICIANO, 2018, p 12).

Desta forma, as parcerias público-privadas são promovidas como alternativas para solucionar os problemas da educação, transferindo responsabilidades do setor público no desenvolvimento

de currículos, programas e políticas educacionais, bem como processo de formação docente e gestão às instituições privadas (PERONI, 2018; ADRIÃO, 2018; CARVALHO; PIRES,2021). Segundo Carvalho e Pires (2021, p. 1) essas perspectivas “têm por fundamento o deslocamento de grande parte da execução das políticas sociais do Estado para grupos do terceiro setor, para empresas e para fundações e institutos empresariais que tenham o interesse em prestar serviços sociais”, influenciando diretamente também as políticas de formação docente.

Cunha (2013), ao investigar as tendências de formação de professores no Brasil, organizou sinteticamente um quadro com os principais movimentos contemporâneos, marcados pelas rupturas e tensões do campo, conforme se observa na Figura 1:

Figura 1- Tendências investigativas na formação de professor

Tendências	Estudos	Período
Psicologia Comportamental	Valor profissional medido pela capacidade de fazer os alunos compreenderem as informações.	1960/70
Interacionista	A medida da influência do comportamento do professor (verbal e interativo) sobre o aluno revela sua eficácia.	1960/70
Psicologia Cognitivista	A ação do professor relaciona-se com os processos de pensamento dos alunos e a construção das habilidades de ensino. Evolui para o impacto da perspectiva epistemológica construtivista.	1970/80
Psicologia Afetiva	A afetividade do educador, seus traços de personalidade, interesses e autoconceito são básicos para a construção da profissionalidade e das suas formas de ensinar.	1970/80
Política Filosófica	O professor é entendido dentro da estrutura de poder da sociedade, na qual sua identidade é uma construção social. Competência técnica e política se aliam.	1980

Política Antropológica	O professor é um sujeito culturalmente produzido e politicamente situado. Sua história e condição de trabalho ressignificam a sua formação.	1980/90
Política Sociológica/Culturalista	A profissionalização do professor e sua condição de trabalho na organização da sociedade capitalista, sua condição de gênero, classe e etnia tem profundos significados nas suas práticas sociopedagógicas.	1980/90
Política Pós-estruturalista	O professor e suas formas de ser e agir estão subordinados a um regime de verdade produzido pelas teorias críticas, tendo efeitos de poder e de verdade específicos sobre os processos de subjetivação docente, relacionados a um dever moral. Centra seu interesse nos processos de subjetivação e nas questões de governabilidade.	1990/2000
Política Neoliberal Final de 1990 e 2000	O professor é preponderantemente um gestor de pedagogias predeterminadas em forma de competências a serem alcançadas pelos estudantes, na perspectiva da produtividade. É atingido por um processo de proletarianização e desqualificação progressiva pelo esvaziamento de sua condição intelectual.	Final de 1990 e 2000

Fonte: Cunha (2013, p. 620)

Para Cunha (2013), as “exigências da profissionalização reabriram reflexões específicas acerca da formação continuada dos docentes de todos os níveis, as quais provocaram a necessidade de repensar a formação inicial”. Deste modo, é possível perceber a partir da síntese da autora que as décadas de 1990 e 2000 difundiram uma perspectiva de formação de professores sob a lógica neoliberal, as quais representam uma maior aproximação e interesse de setores privados, em nome da responsabilidade social, na gerência das questões educacionais.

Assim, no contexto de reforma do Estado, pautaram-se movimentos e normatizações ligadas às políticas educacionais brasileiras, fortalecendo movimentos e processos voltados à busca pela eficiência e eficácia na gestão pública, sob a lógica de mercado, na perspectiva neoliberal. Para Hypólito (2008), essa concepção gerencialista pelo controle dos processos oportuniza a ampliação da parceria público-privada, na qual a parceria se estabelece por meio da privatização da educação.

Foi nesse contexto que foram desenvolvidas as diretrizes legais que fundamentam e norteiam a educação brasileira, a saber, a LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Segundo Silva (2017), este foi o ponto de partida para o fortalecimento de uma concepção de formação de professores mais pragmatista, em detrimento da teoria.

Amparada pela legislação educacional e fortalecida pela política econômica de favorecimento do mercado, emerge no contexto da formação a concepção de competências, acompanhando as tendências de organizações privadas mundiais, que visavam, dentro de uma lógica neoliberal, embutir o conceito de qualidade da educação a partir de uma formação voltada aos interesses do capital. Deste modo, surgiram também os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), o Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) e mais recentemente a BNCC (BRASIL, 2017) e a BNC-Formação (BRASIL, 2019).

Diante deste processo, aqui sintetizado na menção a apenas uma parte dos documentos elaborados nas últimas décadas, toma-se como centralidade a discussão sobre a BNCC e a BNC-Formação, tendo como objetivo refletir sobre as concepções e implicações das políticas públicas para a formação de professores no país.

AS IMPLICAÇÕES DA BNCC E DA BNC-FORMAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Para Cunha (2013), a concepção de formação ligada ao desenvolvimento de competências foi institucionalizada por meio da LDB nº9394/96 (BRASIL, 1996) e pelos consequentes Parâmetros Curriculares Nacionais. Recentemente, com a promulgação de uma

Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) retoma-se fortemente a ideia de currículo de competências, sobretudo pelo alinhamento entre a formação da educação básica e a formação de professores.

O modelo de competências é originário do discurso empresarial, que se firma em meados da década de 80, tendo sido retomado por economistas e sociólogos, na França, ao longo dos anos 90, com vistas a compor um repertório para orientar a formação dos trabalhadores. Já naquele momento, eram apontados os riscos da imprecisão desse referencial quando comparado ao conceito de qualificação profissional, um dos conceitos-chaves da Sociologia do Trabalho. As razões para o redirecionamento da formação para o trabalho, naquele contexto, estavam relacionadas às mudanças no terreno da gestão organizacional das empresas e também nas transformações tecnológicas em que processos informatizados passam a compor os meios de produção (SILVA, 2019, p. 125).

Nesse sentido, a partir de sua promulgação, a BNCC constituiu-se como um referencial nacional para os currículos dos sistemas de ensino, tendo como objetivo garantir aprendizagens comuns, fortalecendo a qualidade da educação, por meio de competências gerais e específicas a serem desenvolvidas na educação básica brasileira (BRASIL, 2017).

No entanto, pesquisadores afirmam que a sua ênfase curricular baseada em competências, reforça as tendências de reformas educativas baseadas nos interesses de organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Essa tendência, cuja ênfase se dá no desempenho individual e competitividade, segundo Silva (2019, p. 133), “culminou com a produção expressiva de exames nacionais e subordinação política educacional a imperativos das avaliações em larga escala, nacionais e internacionais”.

A BNCC está baseada em um modelo de padronização curricular, baseado em competências, supostamente desenvolvido para melhorar a preparação e o desempenho estudantil para os exames padronizados e para as atividades avaliativas de cada sistema para fins de melhoria do IDEB. (HYPÓLITO, 2021, p. 41).

Deste modo, desde 2017, a BNCC vem promovendo alterações e transformações não somente nos currículos da educação básica, como também na formação inicial e continuada de professores. Logo após sua promulgação, iniciou-se em todo país uma ampla “corrida” na formação continuada dos docentes, de modo a subsidiar a implementação da base. Estes processos promovidos pelo poder público e pelas iniciativas privadas reduzem-se à intencionalidade de instrumentalizar professores para o trabalho pautado em competências e habilidades, indicados na BNCC.

Como consequências desse movimento, o processo de “adequação da formação” estendeu-se também à formação inicial docente. Assim, em 2019, a publicação da Resolução Conselho Nacional de Educação - Resolução nº 02/2019, apresentou uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, a BNC-Formação (BRASIL, 2019).

Mesmo com todos os apelos e manifestações de entidades como ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES, FORUMDIR, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação -CNTE e do Colégio de Pró-reitores de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior -COGRAD, pela manutenção da Resolução CNE/CP n. 2/2015, o Ministério da Educação encaminhou para o Conselho Nacional de Educação a Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, em dezembro de 2018, no apagar das luzes do governo Temer (GONÇALVES; MOTTA; ANADON, 2020, p. 366).

O documento retoma e reafirma uma “formação baseada em competências”, evidenciando um total alinhamento com as

concepções já (re) introduzidas à educação básica, via BNCC (GONÇALVES; MOTTA; ANADON, 2020).

Na audiência pública realizada no Conselho Nacional de Educação (CNE), em 06 de maio de 2019, cuja pauta trataria de nova Resolução sobre formação de professores, pelo menos uma intenção foi anunciada: a de que, na reformulação das diretrizes curriculares nacionais para as licenciaturas, com vistas a adequá-las às prescrições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aquele órgão tomará como referência central a abordagem do currículo por competências (SILVA, 2019, p. 124).

Deste modo, a Resolução CEP nº02/2019 propõe uma reorganização dos cursos de licenciatura, rompendo com diretrizes estabelecidas em resoluções anteriores e promovendo a (re) introdução da formação por competências. Em seu artigo 2º, a Resolução CNE nº 02/2019, destaca que:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC - Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, 2019).

Na organização da estrutura da formação docente para os cursos de licenciatura, institui uma organização curricular 3200 horas de formação, a qual se divide em três blocos:

- **Grupo I** - 800 horas - conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.
- **Grupo II** - 1.600 horas - conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos

de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

- **Grupo III** - 800 horas - prática pedagógica no currículo, distribuído em 400 horas para o estágio supervisionado e 400 horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II.

Além disso, descreve a perspectiva de competências ligadas à formação do licenciando, indicando uma “matriz de competências profissionais” (BRASIL, 2019), em que se explicitam doze competências gerais, vinculadas a três dimensões - conhecimento, prática e engajamento profissionais- e atreladas à BNCC, subcategorizando-se em 53 competências específicas, cujo enfoque se dá na dimensão técnica do trabalho docente.

Aos cursos de Licenciatura em Pedagogia, a referida resolução normatiza que a formação para a Gestão Educacional se efetivará como aprofundamento de estudos com 400 horas, totalizando carga horária mínima de 3.600 horas. Recentemente, em nota técnica², o CNE trouxe esclarecimentos aos cursos de pedagogia quanto ao âmbito da formação para o magistério na educação básica, indicando que:

A licenciatura em Pedagogia, na Resolução CNE/CP nº 2/2019, destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e/ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O curso superior de Pedagogia divide-se em duas licenciaturas: licenciatura para Educação Infantil e licenciatura para Anos Iniciais do Ensino Fundamental. São dois cursos distintos, cada qual com duração de 3.200 (três mil e duzentas) horas. Isso significa dois diplomas possíveis: a) Pedagogia – Licenciatura em Educação Infantil; e b) Pedagogia – Licenciatura em Anos Iniciais do Ensino Fundamental (MEC/CNE, 2022).

² Documento técnico complementar, divulgado pelo Conselho Nacional de Educação, em 6 de julho de 2022, emitindo **NOTA DE ESCLARECIMENTO SOBRE A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>.

A partir desta e de outras indicações presentes na nota técnica sobre a Resolução CNE/CP nº 2/2019, emitida em 6 de julho de 2022, verificam-se, ainda mais, os aspectos da fragmentação da formação já evidenciados. De acordo com Soares e Rodrigues (2021, p. 354), “reacende a desvalorização da formação para o magistério nas primeiras etapas da educação básica em nível superior”. Assim, considera-se que a formação elucidada pela BNCC- Formação:

[...] empobrece a formação de professores, que perde em possibilitar autonomia intelectual aos professores, tornando-os cada vez mais dependentes de receitas e métodos elaborados fora da dinâmica entre ensino e pesquisa, na formação. (PORTELINHA; BORSSOI; SBARDELOTTO, 2021, p. 105).

Tendo em vista que o âmbito da Resolução nº 02/2019 incide, exclusivamente, na formação inicial de professores, dicotomizando-a da formação continuada, considera-se que a proposição normativa rompe com conquistas consolidadas já na resolução anterior, Resolução CNE nº 2/2015 (BRASIL, 2015) promovendo uma descontinuidade no processo de formação e valorização da docência (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020; PORTELINHA, BORSSOI; SBARDELOTTO, 2021).

Conforme aponta Diniz-Pereira (2021), nessa perspectiva, a formação inicial nas licenciaturas fica reduzida à preparação para implementação da BNCC. Esse empobrecimento e retrocesso à formação docente destacado pelo autor sinaliza consequências não somente para a formação inicial, como também a toda a educação básica.

A intenção de enfraquecer o conceito da unidade teoria-prática a um conjunto de procedimentos – ‘aprender a fazer’, ‘como fazer’, ‘como aplicar técnica’ –, descompromissado de uma concepção sócio-histórica e emancipadora, aliada à realidade material das condições de trabalho e da vivência cotidiana das escolas e comunidades (SILVA, 2018, p. 316).

Para a ANFOPE (2020, p. 1), a Resolução CNE/CP nº 2/2019 traz uma abordagem pragmatista e técnica à docência, ao estabelecer uma organização de carga horária e concepções de formação que “empobrecem a qualidade da formação de professores”, o que sinaliza uma perda de identidade e retrocessos aos processos de formação de professores.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores rompem drasticamente com conquistas históricas para a formação e valorização profissional docente expressas na Resolução CNE/CP n. 2/2015. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 é um documento que possui inconsistências, entra em conflito com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, busca uma formação pragmática e padronizada, pautada na pedagogia das competências e comprometida com os interesses mercantilistas de fundações privadas (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 366-367).

Nessa ótica, o campo educacional vem tornando-se espaço para o desenvolvimento de parcerias público-privadas, no viés da terceirização e abertura à lógica de mercado, cuja defesa de suas representações é a busca pela melhora da qualidade do ensino, culpando o Estado pela crise educacional. Diante disso, o setor privado encontra forças para interferir na esfera pública, apresentando soluções políticas (BALL, 2020) e estratégias de superação dos problemas, por meio da transferência das responsabilidades e gestão dos processos educacionais.

Assim, considera-se importante problematizar e analisar esse contexto, uma vez que as relações estabelecidas para tal tendem a promover uma “privatização da educação básica e da escola” (ROSSI; LUMERTZ; PIRES, 2018, p. 561), sob uma perspectiva de um projeto de educação e sociedade pautado em princípios capitalistas e neoliberais, em detrimento da autonomia, representatividade social e da gestão democrática da educação pública, implicando em grandes prejuízos para o ideário democrático.

Portanto, destaca-se que as diretrizes nacionais de formação de professores alinham-se com as demandas da BNCC, em detrimento de um processo de formação de uma sociedade democrática e emancipadora. Além disso, rompe com conquistas já consolidadas nas concepções de formação de professores e valorização do magistério, representando um movimento de padronização e utilitarismo da profissão docente (GONÇALVES; MOTTA; ANADON, 2020; FREITAS, 2020; PORTELINHA, 2021).

Observa-se que as influências desse processo já se encontram difundidas e consolidadas em redes de ensino municipais e estaduais brasileiras, marcadas pela transferências de responsabilidades do Estado na gestão dos currículos, elaboração de referenciais e diretrizes, formação de professores, processos de formação de gestores escolares e monitoramento de resultados, materializado nas ações municipais por modelo de educação gerencialista, a partir do controle e execução dos processos (PERONI, 2018), empreendedorismo educacional e performatividade (BALL, 2020). Nesse projeto, tanto o ensino como a formação de professores “passa a ser ditado pelo mercado, num projeto claro de sociedade num contexto de luta de classes” (LUMERTZ, 2021, p. 12).

Portanto, destaca-se que as diretrizes nacionais de formação de professores alinham-se com as demandas da BNCC, em detrimento de um processo de formação de uma sociedade democrática e emancipadora. As implicações dessa relação podem ser caracterizadas pela transferência das responsabilidades públicas à iniciativa privada, que se reflete no controle, perda de autonomia, fiscalização do trabalho dos educadores e meritocracia privada (CARVALHO, 2017; PERONI, 2018; ADRIÃO, 2018).

SEJAMOS RESISTÊNCIA!

O projeto societário neoliberal empreendido pela promulgação da BNCC e da BNC, em parceria com representantes da sociedade civil, compõe uma série de articulações para desenvolvimento de uma educação voltado aos interesses do capital. Nesse sentido, ambos os documentos são instrumentos de padronização da formação de professores e de estudantes, o que,

para Silva (2018, p. 315), significa uma “relação direta com avaliações de larga escala e, portanto, uma padronização e quantificação que desconsideram os processos de ensino e aprendizagem de diversos conteúdos”.

Freitas (2020) destaca que esse conjunto normatizações tem como objetivo implementar uma “política de formação de professores de caráter tecnocrático” (ABDALA; DINIZ-PEREIRA, 2020, p. 347), de modo autoritário e baseado em uma formação de competências:

Não há dúvidas que, de maneira semelhante ao que aconteceu no país durante os governos militares ditatoriais, a BNC-Formação trata-se de uma nova tentativa de padronizar os currículos dos cursos de licenciatura no Brasil. O discurso adotado nesse documento de se assegurar a “coerência” entre as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores e a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica) representa, infelizmente, o retorno da adoção de mecanismos que garantam a uniformização das propostas curriculares dos cursos de formação docente no Brasil e o rígido controle sobre elas (DINIZ-PEREIRA, 2021, p. 68).

Para Hypolito (2021, p. 4), a BNCC representa a “expressão local de uma padronização global”, que implica tanto o desenvolvimento dos estudantes e o trabalho das escolas, como também os currículos, entre eles, o de formação docente. Ao padronizar os currículos, determinando de maneira técnica a condução das aprendizagens, a docência se reduz ao “fazer” e, portanto, esvazia-se de seu sentido reflexivo, emancipatório e transformador. Tais dispositivos representam um projeto de reforma do Estado, promovendo a busca pela eficiência e eficácia na gestão pública, sob a lógica de mercado, na perspectiva neoliberal.

Em consonância a este fato, Dourado e Oliveira (2014, p. 40) consideram que a BNCC propõe uma “concepção curricular restritiva e fortemente articulada a avaliação de tipo padronizada e estandardizada” em uma perspectiva de uniformização e

homogeneização curricular, tal qual a BNC-formação (DINIZ-PEREIRA, 2021). Esses aspectos representam, de modo geral, tanto para as aprendizagens como para a prática pedagógica, uma regulação e controle do sistema educacional, desqualificação do trabalho docente, ensino conteudista, enfoque tecnicista e objetivos de aprendizagem baseadas em competências (DOURADO; OLIVEIRA, 2014).

Considerando que a prática pedagógica não se reduz à mera transmissão e aceitação do conhecimento como produto (SILVA, 2017), torna-se fundamental resistir aos processos que se esvaziam do sentido e objetivos de uma educação de qualidade e verdadeiramente democrática. Na contramão de uma visão neoliberal de educação e formação, encontram-se propostas para além das necessidades imediatas do mercado e, conseqüentemente, do tecnicismo-pragmático, tal qual a Epistemologia da práxis, defendida por Silva (2017). Para a autora, a formação que se coloca nessa perspectiva é de uma educação “desinteressada”, que busca “estabelecer a relação entre a práxis e o conhecimento” (SILVA, 2017, p. 133).

Assim, verificam-se caminhos para o enfrentamento, possibilitando a resistência. De acordo com Freitas (2020), cabe aos educadores lutar e resistir diante desse processo e retrocesso que vivenciamos na formação de professores e demais política educacionais. Como enfrentamento, a união de forças e a representatividade dos educadores se faz fundamental nesse momento de defesa da educação pública.

Nesse sentido, as entidades representativas como a Associação Nacional dos Pesquisadores de Educação (Anped), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação (FORUMDIR) e outras representações regionais configuram-se como instituições fundamentais nas tentativas de garantia dos princípios democráticos e posicionamento de crítica frente às políticas públicas.

Araújo, Brzezinski e Sá (2020) avaliam que a visibilidade dada a documentos como “Documento Final do XIX Encontro Nacional da

Anfope - 2018” sinalizam caminhos para enfrentamentos e resistências às arbitrariedades vivenciadas na formação docente, tais como:

Primeira: o fortalecimento da resistência a uma BNCC de Formação Docente que desconfigura a base comum nacional construída pelo movimento e consolidada na Resolução CNE/CP nº 02/2015, por meio do fortalecimentos de projeto institucionais de formação que implementem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, aprovadas pelo CNE em 2015. Segunda: a mobilização dos estudantes e professores para novas formas de trabalho na educação básica, que rejeitem a vinculação mecânica entre as propostas político-pedagógicas das escolas com a BNCC e sua consequente preparação dos estudantes para os exames nacionais. Para tanto, é fundamental, também, envolver os pais em formas criativas e inovadoras de participação democrática no coletivo da escola, informando-os acerca dos objetivos desse novo currículo padronizado e suas consequências danosas (ANFOPE, 2018 apud ARAÚJO; BRZEZINSKI; SÁ, 2020, p. 21).

Para Silva (2018, p. 317), “no quadro da nova (velha) política, entendemos ser necessária toda forma de resistência articulada aos movimentos sociais, entidades e associações”. Nesse sentido, toda representatividade é oportuna, para descortinar o que está implícito no projeto educacional da BNCC e BNC- Formação.

Além da representatividade coletiva, promovida por diversas entidades, a pesquisa e publicização dos seus resultados e debates visam garantir princípios de resistência, enfrentamento e direcionamento frente às medidas impositivas figuradas nas políticas públicas. Considerando que a resistência empreendida pelas pesquisas sobre este cenário político fortalece a resistência e o enfrentamento pela busca de uma efetiva gestão democrática da educação, em que a autonomia do professor, das equipes de gestão e da cultura escolar prevaleçam sobre os interesses do capital. De

acordo com Adrião (2018, p. 24-25), “essas contraposições se materializam na produção de evidências empíricas localmente produzidas e produção de respostas às políticas e programas localmente implantados”.

[...] resistência dos professores à BNCC será um processo que pode ser fortalecido, se incorporarmos professores das redes públicas nos colegiados de cursos, comissões de formação, aprofundando os vínculos com a educação básica, construindo percursos formativos que enfrentem e superem as dificuldades do exercício profissional dos professores iniciantes formados pelas IES. Devemos materializar parcerias para aprofundar os vínculos das IES com as redes públicas, incorporando professores mestres e doutores da educação básica aos programas de pós-graduação que formam professores (FREITAS, 2018, p. 525).

Portanto, faz-se oportuno o debate e a investigação no âmbito da formação docente, para que se desvelem as intenções permeadas nos encaminhamentos governamentais, e se ofereçam resistências aos desmandos que fragilizam e usurpam direitos já conquistados ao campo educacional.

[...] é preciso, de modo coletivo e propositivo, retomar e continuar lutando por uma agenda democrática e inclusiva no campo da educação, visando a enfrentar a perda de direitos e a ideologia conservadora da política e das ações em curso; as diferentes formas de terceirização e privatização; o gerencialismo e a lógica do privado (DOURADO; OLIVEIRA, 2014, p. 44).

Desse modo, torna-se fundamental o debate sobre esse contexto, sobretudo diante do modelo da nova gestão pública, a qual prioriza o papel secundário do Estado na oferta, execução e acompanhamento dos serviços. Pesquisadores como Ball (1992), Peroni (2018) e outros vêm ampliando pesquisas e contraposições sobre as implicações desse modelo na condução das políticas

públicas, na busca pela garantia dos direitos à construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. Nessa conduta,

Os aspectos referentes à gestão educacional, tais como o acompanhamento do projeto político-pedagógico da escola, a melhoria das formas de avaliação escolar, bem como os processos de ensino, ficam, de modo geral, em segundo plano, devido à exigência das prestações de contas dos recursos financeiros e à urgência de solução das questões inerentes à gestão de pessoal. (OLIVEIRA: DUARTE; CLEMENTINO, 2017, p. 741)

Diante deste cenário, Ball (2020) afirma que a educação tornou-se território de disputa para organizações, entidades e fundações associada aos interesses do capital internacional representadas a exemplo, pelo Banco Mundial, OCDE, UNESCO, Fundo Monetário Internacional (OLIVEIRA, 2015). Assim, não se findam os motivos que justificam o constante debate e descortinamento dos interesses do capital nas políticas públicas e nos projetos de formação de professores. Assim, as colocações de Rossi, Lumertz e Pires (2018) corroboram para com a nossa reflexão enquanto educadores, ao indicar que:

Nós, educadores, precisamos nos manter alertas e resistir à privatização da educação básica e da escola, tendência que faz da esfera pública um locus privilegiado de proliferação dos interesses privados. É esse nosso papel enquanto educadores: não deixar que nos tomem o que tanto lutamos para conquistar (ROSSI; LUMERTZ; PIRES, 2018, p. 568).

Portanto, considera-se que, a partir das palavras de Araújo, Brzezinski e Sá (2020, p. 21) que “nessa complexa conjuntura, é imprescindível o fortalecimento da luta pelo direito a uma educação de qualidade a toda a população e de formação inicial e continuada articulada a políticas de valorização profissional a todos os docentes”. Portanto, cabe a nós, educadores, o enfrentamento desse contexto de fragmentação e a resistência!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da proposta de analisar sobre as políticas de formação docente, este texto apresenta reflexões sobre os processos desenvolvidos nos últimos anos, sobretudo no período pós-BNCC. Verificou-se que o movimento de retomada de uma “pedagogia das competências” desenvolveu-se a partir do contexto de reforma do Estado e influência neoliberal na década de 1990 e consolidou-se na educação básica e formação de professor, por meio da promulgação da BNCC (BRASIL, 2017) e da Resolução CEP nº 02/2019, reconhecida como a BNC-Formação (BRASIL, 2019).

Para a formação de professores, esses documentos representam grandes retrocessos em direitos e conquistas já consolidados ao campo, bem como uma visão fragmentada da formação. Compreende-se que, a partir do ano de 2017, houve um grande projeto de alinhamento dos documentos em prol de uma agenda voltada aos interesses do capital, materializada em princípios educativos voltados às habilidades, competências e padronização.

Além dos retrocessos apresentados, BNCC e BNC-formação colaboram para uma regulação do sistema educacional, desvalorizando a formação e o trabalho docente, fragilizando a formação dos estudantes e a formação de uma sociedade crítica. Diante deste cenário, cabe a nós, como educadores, a resistência (e insistência) na continuidade da luta, nas oportunidades do debate e no fortalecimento da coletividade, para que sejamos representados nos documentos que orientam o desenvolvimento de nosso papel como educadores.

REFERÊNCIAS:

ABDALLA. M. F. B.; DINIZ – PEREIRA, J. E. Apresentação Dossiê PESQUISAS SO-BRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: diferentes olhares, múltiplas perspectivas. **Formação em Movimento**, v.2, i.2, n.4, p. 336-359, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.336-359> . Acesso em 23 maio 2022.

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5692189/mod_resource/content/1/Teresa%20Adriao_Dimens%C3%B5es%20e%20Formas%20a%20Privatiza%C3%A7%C3%A3o.pdf . Acesso em 13 jul. 2022.

ADRIÃO, T.; DOMICIANO, C. A. A educação pública e como uma reparação: mudanças e contradições em décadas de investimento no Brasil. **FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação**, v. 8, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/79084>. Acesso em 27 out. 2022.

ANFOPE. **Manifesto Anfope em defesa da educação e da democracia**. Rio de Janeiro, 01 de maio de 2020. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/03/1.-Manifesto-ANFOPE-em-defesa-da-educa%C3%A7%C3%A3o-e-da-democracia-01032020-1.pdf> . Acesso em: 28 set. 2021.

ARAÚJO, D. S.; BRZEZINSKI, I.; SÁ, H. G. M. de. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 29, n. jan/dez, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/9912>. Acesso em: 13 jul. 2022.

BALL, S. **Educação global SA: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Editora UEPG, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 09 fev. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Publicado no DOU, em 26 de junho de 2014.

BRASIL. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF. p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 04 ago. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 1 de julho de 2015. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 15 de abr de 2022.

BRASIL. Resolução 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). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 247, p. 115-119, 23 dez. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e pesquisa**, v. 39, p. 609-626, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzBtXNQRg/abstract/?lang=pt>. Acesso em 26 jun. 2022.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8090708>. Acesso em 04 ago. 2022.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. **A BNCC na contramão do PNE**, v. 2024, p. 38-43, 2014. Disponível em: <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4->

Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf#page=39. Acesso em: 6 set. 2021.

FREITAS, H. C. L. CNE ignora entidades da área e aprova Parecer e Resolução sobre BNC da Formação. **Revista Educar Mais**, v. 4, n. 1, p. 1-3, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1711>. Acesso em 15 mar. 2022.

FREITAS, H. C. L. 30 Anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 12, n. 24, p. 511–528, 2019. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/912>. Acesso em: 13 jul. 2022.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1203-1230, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/tYqzhTX8hPZ65g5z3zvSwWG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 fev. 2022.

GONÇALVES, S.R.V; MOTA, M.R. A.; ANADON, S. B. 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.

Disponível em:

<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610>.

Acesso em: 14 nov. 2021.

HYPOLITO, A. M. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 1-18, 2021. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8090707>. Acesso em: 13 jul. 2022.

OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação e Sociedade**, v. 36, p. 625-646, 2015.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/NvQbjcqWFMxgRfLCTr3CLCJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 out. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos (as) diretores (as). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**-Periódico científico editado pela AN-PAE, v. 33, n. 3, p. 707-726, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/338087716_Nova_gestao_publica_e_as_consequencias_da_responsabilizacao_na_gestao_educacional. Acesso em: 27 out. 2022.

PERONI, V. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/peroni.pdf>. Acesso em: 27 out. 2022.

CARVALHO, E. J. D.; PIRES, D. Alinhamento entre investimento social privado e negócios: um campo de atuação da esfera privada na oferta educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/82585>. Acesso em: 27 out. 2022.

PORTELINHA, A. M. S.; BORSSOI, B.L; SBARDELOTTO, V. S. DIRETRIZES CUR-RICULARES NACIONAIS N. 02 DE 2019. **Revista Formação em Movimento**, v. 3, n. 5, p. 92-113, 2021. Disponível em: <http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/769>. Acesso em: 14 maio 2022.

ROSSI, A. J; LUMERTZ, J. S; PIRES, D. O. As parcerias público-privadas na educação: cerceando autonomia e gestão democrática. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 557-570, 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/802>. Acesso em: 27 out. 2022.

SILVA, K. A. C. P. C. et al. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico emancipadora. **Revista de Ciências Humanas**, v. 18, n. 02, p. 121-135, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SILVA, K. A. C. P. C. Políticas de formação de professores: construindo resistências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 307-320, jul./out. 2018. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/857>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SILVA, M. R. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 123-135, 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/965>. Acesso em: 6 jun. 2022.

SOARES, R. L. A.; RODRIGUES, V. S. CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA. **Revista Formação em Movimento**, v. 3, n. 5, p. 345-357, 2021. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/891>. Acesso em: 26 jun. 2022.

Recebido em: *Agosto/2022*.

Aprovado em: *Dezembro/2022*.