



DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: INTERESSES E INTENCIONALIDADES

Márcia Souza Hobold.

RESUMO

Este artigo, em forma de ensaio teórico, objetiva discutir os direcionamentos das diretrizes curriculares sobre a formação de professores e os desdobramentos nos processos formativos. Perpassa por um breve histórico das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores no Brasil, mais, especificamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resoluções 01 e 02/2002), a Resolução 01/2006 (Cursos de Pedagogia), a Resolução 02/2015 (Formação inicial e continuada de professores), evidenciando as orientações ao processo formativo de professores (SCHEIBE e BAZZO, 2013, 2016), e, mais recentemente e de forma impositiva, a Resolução 02/2019. Consubstancia a análise a relação dos interesses e dos impactos dos organismos multilaterais/internacionais no processo educacional do Brasil (MAUÉS, 2003; FREITAS, 2002), tendo como pano de fundo a flexibilização da formação e do trabalho dos profissionais da educação. Descrevem-se alguns avanços propiciados pelas diretrizes recentes (até 2015) e possíveis formas de resistência no espaço de formação.

Palavras-chave: Formação de professores. Diretrizes curriculares para a formação inicial de professores. Política Educacional.

CURRICULUM GUIDELINES FOR INITIAL TEACHER EDUCACION: INTERESTES AND INTENTIONS

ABSTRACT

This article, in the form of a theoretical essay, aims to discuss the directions of the curricular guidelines on teacher training and the consequences in the training processes. It goes through a brief history of national curriculum guidelines for teacher training in Brazil, more specifically the National Curriculum Guidelines for Teacher Training (Resolutions 01 and 02/2002), Resolution 01/2006 (Pedagogy Courses), Resolution 02/2015 (Initial and continuing teacher training) showing the guidelines for the teacher training process (SCHEIBE and BAZZO, 2013, 2016), and, more recently and imposingly, Resolution 02/2019. The analysis substantiates the relationship of interests and impacts of multilateral / international organisms in the educational process in Brazil (MAUÉS, 2003; FREITAS, 2002), having as a background the flexible training and work of education professionals. Some advances provided by the recent guidelines (up to 2015) and possible forms of resistance in the training space are described.

Keywords: Teacher training. Curriculum guidelines for initial teacher education. Educational politics.

DIRECTRICES PARA LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO INTERESES E INTENCIONES

RESUMÉN

Este artículo, en forma de ensayo teórico, tiene como objetivo discutir las direcciones de las directrices curriculares sobre la formación de docentes y las consecuencias en los procesos de formación. Repasa una breve historia de las directrices nacionales del currículo para la capacitación de docentes en Brasil, más específicamente las directrices nacionales del currículo para la capacitación de docentes (Resoluciones 01 y 02/2002), Resolución 01/2006 (Cursos de pedagogía), Resolución 02/2015 (Formación docente inicial y continua) que muestra las pautas para el proceso de formación docente (SCHEIBE y BAZZO, 2013, 2016) y, más recientemente e imponentemente, la Resolución 02/2019. El análisis corrobora la relación de intereses e impactos de organismos multilaterales / internacionales en el proceso educativo en Brasil (MAUÉS, 2003; FREITAS, 2002), teniendo como trasfondo la formación flexible y el trabajo de los profesionales de la educación. Se describen algunos avances proporcionados por las directrices recientes (hasta 2015) y posibles formas de resistencia en el espacio de entrenamiento.

Palabras clave: Formación docente. Pautas curriculares para la formación inicial del profesorado. Política educativa.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de uma palestra no encontro “Textos e contextos da docência, realizado entre os dias 13 a 15 de maio, na Universidade Federal de Rio Grande – FURG, na cidade de Rio Grande – RS e apresenta-se em formato de ensaio teórico.

A escrita é constituída pelo arrazoado da exposição realizada na palestra, tendo como enfoque os direcionamentos dos textos curriculares sobre a formação de professores e seus desdobramentos nos processos formativos. Sua estrutura perpassa por um breve histórico das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores no Brasil, mais especificamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resoluções 01 e 02/2002), a Resolução 01/2006 (Cursos de Pedagogia) e a Resolução 02/2015 (Formação inicial e continuada de professores) e, mais recentemente, de forma impositiva e antidemocrática, a Resolução 02/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). evidenciando as orientações ao processo formativo de professores.

Consubstancia esta análise, a análise destes documentos legais, principalmente, em relação aos interesses dos organismos multilaterais/internacionais no processo educacional

do Brasil (MAUÉS, 2003; FREITAS, 2002), tendo como pano de fundo a flexibilização da formação e do trabalho dos profissionais da educação. Dessa forma, argumenta-se sobre a necessidade urgente de se examinar a atual Resolução 02/2019 e suas evidências de orientações ao processo formativo de professores quanto à tônica apregoada do retorno da racionalidade técnica e instrumental propícia para uma formação que desconsidere o desenvolvimento crítico, analítico e emancipador daqueles que assumirão as salas de aula.

Desse modo, para tal discussão, este artigo está estruturado da seguinte maneira: i) breve histórico do surgimento das diretrizes curriculares para a formação de professores no Brasil e sobre a prática como componente curricular (PCC); ii) apontamentos sobre as intencionalidades ocultas que perpassem os interesses dos organismos internacionais e grupos empresariais nacionais e internacionais pela Educação brasileira, objetivando o atendimento e a perpetuação da agenda global e os interesses inerentes à ideologia neoliberal.

UM BREVE HISTÓRICO SOBRE O SURGIMENTO DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Relembra-se que as diretrizes curriculares para a formação de professores foram implantadas após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), que, em seu artigo 62, explicita como deve ocorrer o processo de formação de professores da Educação Básica no Brasil. Para um apanhado mais geral sobre os desdobramentos da LDB na formação de professores, recorre-se a Scheibe e Bazzo (2013, 20), que apresentam “[...] elementos no âmbito da formação de professores que permitem analisar e discutir como estão sendo incorporadas as DCNs pelas instituições de ensino superior no país, frente às indicações dos atos normativos até aqui em vigor”. São duas pesquisadoras que, ao longo de sua trajetória e militância na “Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE”, constituíram um arcabouço teórico de referência para ser estudado e que auxilia, fortemente, na compreensão dos marcos regulatórios concernentes ao processo de formação de professores da Educação Básica no Brasil.

Após seis anos da implantação da LDB 9394/1996, entrou em vigência a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de

licenciatura, de graduação plena. Essa resolução pode ser considerada como fruto de um momento posterior a década de 1990, que foi carregado pela “infiltração” dos organismos multilaterais, que trouxeram uma forte visão neoliberal para os processos educativos no Brasil. Para Freitas (2002, 137), este momento crucial, pós-década de 1990, evidencia

[...] o processo de flexibilização curricular em curso tendo em vista a adequação do ensino superior às novas demandas oriundas do processo de reestruturação produtiva por que passam os diferentes países, objetivando adequar os currículos aos novos perfis profissionais resultantes dessas modificações.

Esse processo de flexibilizar a formação dos professores está vinculada à ideia de “flexibilização do trabalho docente” que, em comparação aos espaços produtivos, tem como cerne a questão da polivalência, multifuncionalidade, rotatividade na linha produtiva etc., ou seja, traz, em seu bojo, a concepção de um trabalhador que precisa se adaptar às necessidades do mercado e, conseqüentemente, aos interesses do modelo liberal. As publicações de Helena Costa Lopes de Freitas, pesquisadora militante da ANFOPE há décadas, contribuem para que se possa entender como a educação tem se submetido aos interesses econômicos, ditados, principalmente, pelos organismos multilaterais, que tem ocupado um espaço que deveria ser “cuidado” pelas políticas de Estado.

Esta discussão, que mostra como o neoliberalismo, está, cada vez mais, se apropriando da Educação, reforça a ênfase no indivíduo, tendo como premissa central a ideia de que se este não consegue um posto de trabalho, ou mesmo prosperar nele, a culpa é única e, exclusivamente, do indivíduo que não soube “batalhar” pela ascendência social. Questões mais amplas do contexto social, tais como: nefasta desigualdade econômica propiciada pela injusta/desigual distribuição de renda, que mantêm a perpetuação dos mais ricos no topo da pirâmide, sendo eternos dominadores do capital econômico, cultural e social, dentre outros, são discussões silenciadas, ou desprezadas, diante da “imposição” dos organismos multilaterais no país.

Outro conceito fortemente presente na mencionada Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, é o de **competência** que adentra os espaços de formação de professores e de outras etapas e modalidades de Ensino. Freitas (2002, p. 153) esclarece que este conceito e concepção

[...] permite identificar a adoção da pedagogia das competências como a

‘pedagogia oficial’, uma vez que ela se materializa entre nós não a partir dos avanços teóricos e práticos no campo da pedagogia e da educação, mas a partir das exigências dos organismos oficiais promotores da reforma educativa nos diferentes países visando à adequação da educação e da escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo.

Esse conceito também opera com a lógica da meritocracia, vinculado à concepção da individualização, e de um ponto de partida desigual para os sujeitos das diferentes classes sociais. Ou seja, não pode ser aceita a ideia de meritocracia quando as pessoas partem de pontos extremamente desiguais, tendo sido favorecido o acesso aos bens culturais para uns e, para outros, a luta constante para a sobrevivência.

Contudo, a ideia do CHA (conhecimento, habilidade e atitude) permeou a concepção educacional na década de 1990, principalmente, nos espaços de formação da Educação Profissional (cursos técnicos, tecnológicos etc.) e nos cursos de ensino superior. Não é à toa que este conceito aparece vinte e três (23) vezes no texto de cinco (5) páginas da Resolução CNE/CP nº 1/2002, que, em seu artigo nº 1, constitui um “conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino” (BRASIL, 2002) para a formação dos futuros professores. Para compreender um pouco deste cenário, constituído pela Resolução em questão sobre a formação e o trabalho dos professores, Freitas menciona que

Outro aspecto que merece destaque é a ênfase na individualização e responsabilização dos professores pela própria formação e pelo aprimoramento profissional. Caberá aos professores ‘identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional’. A responsabilização individual dos professores pela aquisição de competências e pelo desenvolvimento profissional acompanha esta concepção que orienta as diretrizes e traz em consequência um afastamento dos professores de suas categorias, de suas organizações (2002, p. 154).

Dessa forma, esse “processo de individualização forçado” faz com que os professores desmobilizem práticas coletivas de diálogo, planejamento, troca de saberes, de inserção e envolvimento sindical, tendo em vista as reivindicações de melhores condições de trabalhos (objetivas e subjetivas), de planos de cargos e salários articulados à carreira docente. Já que a ideia central apregoada aos professores é de responsabilização individual pela sua formação e ascensão social, a perspectiva coletiva se esmorece para o benefício do modelo ideológico liberal, impondo as ideias do livre mercado. Para Luiz Carlos de Freitas

(2018, p. 24), “[...] neste caminho, o indivíduo cria para si uma narrativa na qual se vê como parte do mercado e, portanto, competindo com seus semelhantes pelo seu próprio sucesso, que só dependeria dele mesmo”, ou seja, o sucesso ou as mazelas do seu percurso pessoal e de trabalho é de responsabilidade pessoal, desconsiderando as implicações do contexto social e econômico nestes fatores. Um exemplo desse processo de responsabilização dos docentes é explicitado por Souza (2006), em um artigo intitulado “Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência”, em que discute como a adesão ao argumento da incompetência dos professores seduz para responsabilizar somente os profissionais da Educação pelo fracasso das escolas brasileiras.

Nesse caso, não se levam em consideração informações sobre os impactos da falta de recursos e de descaso pela carreira, pelo salário e pela desvalorização dos professores, em que as questões dos aportes financeiros, para a manutenção das escolas, desde a necessidade de um espaço físico adequado, assim como de acesso às tecnologias de qualidade, de materiais pedagógicos de apoio aos professores, de prédios com salas e de espaços adequados para a realização das práticas de ensino etc., não são levados em consideração pelos gestores públicos no Brasil. Há um forte discurso em que prepondera a culpabilização às famílias dos estudantes em “situação de fracasso escolar”, bem como aos professores e às escolas pelos baixos índices de aprendizagem. Não se quer, em muitos momentos, falar sobre a desigualdade social que assola o país, principalmente, quando se percebe envolvimento de gestores públicos, que tem como cerne a ideologia liberal, fortemente marcada pela ideia de meritocracia e pelo capital humano e econômico.

Ainda em relação aos aspectos contextuais dos anos de 1990, como um terreno fértil para implantação das políticas neoliberais na área da Educação e, conseqüentemente, para a formação dos professores no Brasil, encontram-se os estudos de Mausés (2003), que, em seu artigo intitulado “reformas internacional da educação e formação de professores”, apresenta um cenário dos motivos das reformas na Educação, com o enfoque central ao baixo desempenho escolar e ao não atendimento às exigências do mundo do trabalho. Nesse sentido, fica evidente que as condições objetivas e subjetivas de trabalho dos professores, principalmente, após a democratização do ensino, a partir da década de 1980, não levou em consideração a falta de compromisso e de responsabilidade do Estado em garantir as necessidades inerentes ao processo de escolarização e de valorização dos profissionais da Educação. A autora perpassa pela discussão de alguns eixos que ajudam a compreender o

cenário posto pela década de 1990, tais como: a “universitarização”/profissionalização, a ênfase na formação prática/certificação de experiências, a formação continuada e a pedagogia das competências, analisando a importância de cada um no contexto internacional.

Contudo, tendo em vista esta breve ponderação sobre dois dos conceitos (flexibilidade e competência) que perpassam a primeira Diretriz de Formação de Professores para a Educação Básica (2002), precisa-se deixar evidente certo avanço em relação ao processo de formação de professores que, após longos anos de um “currículo mínimo”, que antecedia esta resolução e que, de certa forma, engessava os cursos superiores no Brasil, deu uma abertura para que novas e outras práticas de ensino fossem implementadas.

Para Scheibe e Bazzo (2013, p. 22-23), as duas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, as Resoluções 01 e a 02/2002; esta última institui a carga horária dos cursos de licenciatura e como explicitaram são diretrizes com:

[...] ideias inovadoras acerca dessa matéria, indo além de uma simples reforma de cunho conteudista ou curricular estreito. Dos pressupostos e orientações emanadas das duas resoluções mencionadas, surgiu a exigência de uma verdadeira reconstrução na organização e desenvolvimento dos cursos de Licenciatura e, conseqüentemente, a exigência de uma efetiva mudança de mentalidade dos formadores que neles atuam e das instituições que os abrigam.

Para fins de debates em relação às diretrizes curriculares de formação de professores para a Educação Básica, menciona-se o artigo “Formação de Professores da Educação Básica no Ensino Superior: diretrizes curriculares pós 1996”, de Scheibe e Bazzo (2016), que contribui para o resgate histórico das resoluções com essa temática, pois centram suas discussões nos seguintes documentos:

[...] a primeira, a Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), que instituiu *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena*; a segunda, referente apenas aos cursos de pedagogia, foi aprovada pela Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006b), *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*; e a terceira, a Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério para a Educação Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de*

segunda licenciatura), que definiu, conforme seu artigo primeiro: ‘princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam’. Esta última, invalidou e substituiu a Resolução CNE/CP1, de 2002 (2016, p. 244)

Em síntese, não se pode deixar de destacar o contexto da década de 1990 como responsável pela globalização/mundialização e pelo impacto dos organismos multilaterais/internacionais no processo educacional do Brasil (MAUÉS, 2003), com o ingresso dos conceitos de flexibilização, de pedagogia das competências, de regulamentação e de fragmentação do trabalho pedagógico, de certificação das competências e da avaliação dos professores adentraram, fortemente, ao contexto educacional e impactaram nas diretrizes curriculares para a formação dos professores da Educação Básica no Brasil (FREITAS, 2002).

AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR (PCC): POSSIBILIDADE PARA O PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES

Essa é outra questão que norteia a discussão deste artigo, ou seja, podemos pensar que as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (Resoluções 01 e 02/2002, a Resolução 01/2006 - cursos de Pedagogia – e a Resolução 02/2015 - formação inicial e continuada de professores) foram/são possibilidades para uma (trans)formação do processo formativo de professores?

Afirma-se que, mesmo considerando o cenário imposto pelo modelo neoliberal da década de 1990, que não pode ser desprezado pelos pesquisadores do campo da formação de professores no Brasil, que houve certa movimentação por parte dos formadores de professores, para se pensar em uma matriz curricular que considerasse os conhecimentos teóricos e práticos como centralidade da formação. Nesse caso, as atividades práticas foram fortemente defendidas pela Resolução 01/2002, principalmente, em seu artigo 13, em que enfatiza:

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.
§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de

observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, **deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio** (BRASIL, 2002, *grifos meus*).

Nesse sentido, houve certa ênfase para a realização de atividades de observação, registro e reflexão pela participação no cotidiano escolar pelos licenciandos, desde a segunda metade do processo de formação. Essa outra concepção apresentou-se como um “desmantelamento” do conhecido modelo 3+1, em que, nos três primeiros anos do curso de licenciatura, os estudantes tinham os conhecimentos específicos da sua área de atuação e, somente no último ano do curso, frequentavam as disciplinas pedagógicas e os estágios. Dessa forma, as diretrizes curriculares para a formação de professores, a partir dos anos 2002, possibilitaram a aproximação com as disciplinas pedagógicas e com as escolas, futuros espaços de trabalho dos professores, e podem ser consideradas como um bom avanço para os espaços de formação inicial dos docentes, mesmo que, em muitas instituições formativas, tenha havido forte resistência para se desapegar do modelo 3+1, ficando evidente a resistência em implementar este “novo” modelo de formação.

Em continuidade à discussão, a Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002, estabeleceu a carga horária mínima obrigatória para as licenciaturas, e o cerne da **prática** apareceu evidenciado pela distribuição de: 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de estágio curricular supervisionado, a partir da segunda metade do curso; 1.800 horas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural; e 200 horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002). Em relação à **prática como componente curricular (PCC)**, pode-se considerar esta carga horária como uma possibilidade para desenvolver práticas formativas diferenciadas com os estudantes - futuros professores da Educação Básica.

Pereira e Mohr (2017), no artigo intitulado “origem e contornos da prática como componente curricular”, realizam um estudo pormenorizado sobre a legislação existente,

entre os 2001 e 2015, sobre a PCC. As autoras apresentam, em seu artigo, primeiramente, um panorama sobre as pesquisas existentes anteriormente à “chegada” da primeira Diretriz Curricular para a Formação de Professores para a Educação Básica, em 2002. Destacam a incidência de estudos voltados às práticas pedagógicas dos professores como constituidoras dos saberes profissionais dos docentes. Essa situação revela-se pela inserção dos estudos de Tardif, Lessar e Lahaye (1991), após a publicação do artigo “os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente” no Brasil. Dessa forma, a grande influência, principalmente, de Tardif, direcionou os pesquisadores brasileiros para um novo/outro olhar para as práticas dos professores e para a constituição dos saberes profissionais.

Nesse caso, segundo as leituras dos textos das autoras mencionadas anteriormente, acredita-se que a PCC pode ser considerada como uma possibilidade de para uma (trans)formação do processo formativo de professores, vinculando, fortemente, teoria e prática. Contudo, ainda longe do desenvolvimento de uma **epistemologia da práxis** que perpassa a formação dos futuros professores (SILVA, 2018).

Mesmo com tantas PCCs realizadas diferentemente pelos cursos de licenciatura no país, acredita-se que este componente curricular favoreceu um repensar nos processos de formação inicial dos professores. Os colegiados dos docentes formadores precisaram pensar, organizar, discutir e delinear uma forma para a inserção da PCC nas matrizes curriculares dos cursos de formação.

Tanto é que as autoras mencionadas, Pereira e Mohr (2017, apresentam um quadro bem organizado, nas páginas 25 e 26 do artigo, que mostra como a PCC, por meio de resoluções e pareceres, foi sendo instituída. Houve esclarecimentos em relação a sua forma de funcionamento ao longo dos anos 2001 e 2015, dando contornos específicos à formação de professores para a Educação Básica. Não foi um processo simplificado, mas de grandes embates, questionamentos, esclarecimentos etc., referentes à inserção de outra perspectiva de formação pós-LDB/1996.

O livro organizado por Mohr e Wielewicki (2017), tanto na parte II da obra “soluções e possibilidades curriculares para a prática como componente curricular, quanto na parte III, “a prática pedagógica como componente curricular na visão de professores e estudantes” apresenta boas experiências e iniciativas dos formadores para trabalhar com a PCC.

Nessa perspectiva de articulação dos conhecimentos teóricos e práticos, consubstanciados pelo cunho investigativo, é que foram repensados os projetos de

formação de professores. Nesse sentido, defende-se que a relação teoria e prática se revele em uma epistemologia da prática, defendida por Silva (2019), que não resulte em uma prática esvaziada de reflexão crítica que desfavoreça o desenvolvimento de leitura crítica e política do futuro professor. Para Silva:

[...] a epistemologia da práxis como teoria do conhecimento, que pode oferecer elementos para uma proposição de formação do homem e, neste caso específico, da formação de professores, pois posicionando a centralidade do conhecer na prática social dos indivíduos concretos historicamente como referência para a compreensão do real. Dessa forma, ela se faz necessária frente à realidade do trabalho docente em relação ao que se intenta ou se pretende atingir no campo educacional, ou seja, a função docente de ensinar na e para a constituição da emancipação humana (2018, p. 37).

Nessa perspectiva de discussão, de valorização da integração entre a teoria e a prática, pensando no desenvolvimento reflexivo e crítico, também se apresenta uma ideia defendida por Lüdke (2010), em um primoroso prefácio realizado para o livro “Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa” sobre a importância da experiência dos atores do trabalho no processo de formação inicial de professores. Lüdke revela que os cursos de formação inicial de professores contribuem, significativamente, com os futuros professores quando trazem docentes das escolas de Educação Básica para conversar com os licenciandos, ou em atividades variadas, tais como as desenvolvidas pela PCC, oportunizam atividades nas escolas de interlocução com os profissionais da educação.

Dessa forma, a PCC, apresentada pela diretriz de formação 01/2002, apresentou-se como possibilidade que, por anos, vem sendo desenvolvida nos espaços de formação inicial de professores como uma aproximação da teoria e prática, ou seja, das universidades com os espaços formativos e mais amplos de formação: pesquisa, observação nas escolas, aulas simuladas, palestras e visitas de professores da Educação Básica nas universidades, saídas de campo, inserção nos espaços formais e não formais de ensino e aprendizagem, inserção dos licenciandos nos espaços de aprendizagem e de ensino, parte cultural e artística, estudo de caso etc.

Em sequência a esta diretriz, teve-se a **Resolução 02/2015**, que, por duas vezes, foi prorrogada sua implementação e, mais recentemente, em dezembro de 2019, de forma impositiva e sem um diálogo acolhedor, o que houve foi um “arremedo de diálogo” para dizer que concedeu espaço de escuta, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, a

Resolução 02/2019, do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A revogação da Resolução CNE/CP 02/2015 foi um grande retrocesso para os cursos de formação de professores e uma desconsideração escancarada aos professores e estudiosos que, há décadas, pelo diálogo vem pensando em uma formação inicial que integre a formação continuada e a valorização dos profissionais da educação básica. Bazzo e Scheibe (2019, p. 671) afirmam que:

O conteúdo que embasa a Resolução CNE/CP nº 02/2015 fora discutido amplamente com a comunidade educacional e entendido pelos educadores mais envolvidos com as questões relativas às políticas nacionais de formação de professores como sendo uma importante e bem elaborada síntese das lutas históricas da área em torno ao tema. Assim, recebeu amplo apoio das entidades representativas dos educadores, traduzido em diversas manifestações favoráveis à sua imediata entrada em vigência. Apesar disso, o processo de sua implantação começou a sofrer injustificável demora entre as instituições formadoras.

Certamente, houve interesse e intencionalidade para a sua não implementação, justamente, por ser pensada por professores mais progressistas e, também, para que fosse realizado um “alinhamento” com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica. Um alinhamento que tem como interesse um sistema de padronização e de controle da educação, por meio do retorno das denominadas competências e habilidades, favorecendo a formação de um trabalhador servil, disciplinado e produtivo, que atenda, sem grandes exigências, ao sistema capitalista que não se cansa de expropriar e explorar o trabalhador.

Vale destacar que, quando instituiu esta “base nacional comum”, o CNE desconsiderou, totalmente, a “**BASE COMUM nacional**”, com os princípios norteadores constituídos pela ANFOPE, desde a década de 1980, o que o fez sem diálogo com os pesquisadores que têm se desdobrado, há décadas, nos estudos sobre a formação de professores no Brasil. Destaca-se que esta Resolução traz, em seu bojo, uma proposta de formação centrada na prática, por meio do desenvolvimento de competências, fortemente, inserida no Brasil, na década de 1990, em decorrência das imposições dos organismos multilaterais e sua agenda neoliberal (FREITAS, 2002; MAUÉS, 2003). Não é por acaso que a Resolução 02/2019 tem, em seu texto, 51 vezes a palavra competência.

Desse modo, é uma Resolução que tem como pano de fundo “uma formação formatada”, tal como discutido pelo documento da ANPEd de 2019, quando da análise do

texto referência (no formato de uma versão preliminar). Uma resolução que propõe uma “grade” de competências, constituída pelos conhecimentos, habilidades e atitudes do chamado CHA, perspectiva que distancia e blinda o desenvolvimento crítico e o desenvolvimento de uma formação referenciada na epistemologia da práxis, defendida por Silva (2019).

Acredita-se que uma formação inicial de professores formatada pela matriz de competência, com suas habilidades e atitudes, reconhecidas como as socioemocionais, fortemente marcada no documento, reduz o espaço para a criação, contestação, argumentação, análise social, política e econômica, impossibilitando o desenvolvimento de estruturas mais complexas do pensar, que conduzam ao pensamento crítico, político e passível de realizar uma “leitura ampliada de mundo”, como defendia Paulo Freire.

Desse modo, é uma Resolução que mais parece atender aos interesses dos empresários da educação, sejam nacionais ou sejam internacionais, seguindo os ditames da agenda global de educação. Para essa discussão, no que se refere à agenda global e a sua influência nos processos formativos de professores, destaca-se a contribuição dos estudos de Hypólito (2019), em que revela os ditames do movimento global, compreendido como GERM – Global Educacion Reform Moviment, que traduzido significa “Movimento Global de Reforma da Educação”.

Em um primoroso artigo Hypólito (2019), discorre sobre três princípios do GERM reconhecidos como “padronização, descentralização e *accountability*”. Para melhor compreensão, embasando-se neste pesquisador, apresenta-se uma síntese de cada um destes conceitos: **padronização**: prescrição de um currículo nacional que resulte em padrões de qualidade tal como introduzido pela Base Nacional Comum para a Educação Básica (BNCC) e pela Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores e, já recentemente, outro direcionamento que quer se implantar na proposta de minuta para uma Base Nacional para a Formação Continuada de Professores; **descentralização**: transferência de responsabilidade e autoridade de um governo central para níveis locais de gestão, ou seja, o Estado quer ficar distante de sua responsabilidade em propiciar as condições objetivas e subjetivas de trabalho nas instituições educativas; e *accountability*, responsabilização daqueles que atuam nas escolas pelos resultados insatisfatórios nas avaliações destinadas ao controle, visando, assim, à culpabilização dos atores educacionais por questões que não deveriam ser responsáveis, tais como: propiciar boas condições de trabalho, salário e carreira aos professores, recursos necessários para as práticas

pedagógicas e de um bom funcionamento das escolas, desde espaço adequado nas escolas, com salas de aulas confortáveis, até espaços de lazer e de esporte, biblioteca e laboratórios equipados, com profissionais formados para atendimento aos estudantes e aos professores.

Esses princípios estão, fortemente, desenhados quando se observa o circuito formativo, constituído em torno da base nacional comum para a Educação Básica (BNCC), a base instituída pela diretriz da formação inicial de professores (Resolução 02/2019) e a proposta de minuta de diretriz para a formação continuada de professores que, de forma impositiva, está sob “consulta” neste momento. É um arranjo formativo e formatado para que ocorra a padronização, a descentralização e o *accountability* em atendimento aos interesses do capital. Uma formação formatada, vigiada, avaliada e controlada que resulte em uma um trabalhador flexível, obediente e em constante desenvolvimento para servir ao seu “senhor”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa discussão não se quis, de forma alguma, valorizar mais os aspectos práticos da formação dos professores do que os teóricos, mas mostrar que as diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica têm questões de interesses e disputadas em sua constituição. Conhecer alguns destes aspectos que envolvem os interesses de uma agenda global propicia aos formadores estarem atentos e buscarem brechas de resistência em defesa de uma formação que valorize a epistemologia da práxis na formação de professores (SILVA, 2018).

Pode-se um projeto de formação de professores que proporcione formas criativas, dialogadas, pensadas *pela e na* coletividade dos professores formadores, dos licenciandos, escolas e instituições educativas de forma geral, que possam “gestar” uma proposta regada e consubstanciada por “ousadias pedagógicas”, necessária para nortear o processo formativo de futuros professores.

Contudo, por fim, chama-se atenção para o “canto da sereia” de uma formação centrada na prática, forçada por algumas políticas governamentais recentes, em que pretende utilizar o processo de formação de professores como uma possibilidade de baratear e sucatear o trabalho dos professores nas escolas, tal como fortemente induzida pelo texto sedutor, apregoado e apresentado pela Resolução 02/2019. Mas, essa é outra e, importante discussão para outro texto. Então, sigamos adiante e atentos!

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 06 ago. 2018.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 08 ago. 2018.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, DF, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em 08 ago. 2018.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial, em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em 08 ago. 2018.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 08 ago. 2018.

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

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 187-201, jan./mai, 2019.

LÜDKE, Menga. Prefácio do livro. In: CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. HOBOLD, Márcia de Souza. AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de (orgs.). **Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa**. Joinville, SC: Editora Univille, 2010. 214p.

MAUES, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-118, mar. 2003.

MOHR, Adriana. WIELEWICKI, Hamilton Godoi (org.). **Prática como componente curricular: que novidade é essa 15 anos depois?** Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017. 272 p.

PEREIRA, Beatriz. MOHR, Adriana. Origem e contornos da Prática como Componente Curricular. In: MOHR, Adriana. WIELEWICKI, Hamilton Godoi (org.). **Prática como componente curricular: que novidade é essa 15 anos depois?** Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017. 272 p.

SCHEIBE, Leda. BAZZO, Vera Lúcia. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos Projetos Institucionais. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 15-36, jan./jun. 2013.

_____. Formação de Professores da Educação Básica no Ensino Superior: diretrizes curriculares

pós 1996. **Revista Internacional Educação Superior**. Campinas, SP v.2 n.2 p.241-256 maio/ago. 2016.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores**: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018.

SOUZA, Denise Trento Rebello de Souza. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 477-492, set./dez. 2006 477

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *In*: **Teoria e Educação**. Dossiê: interpretando o trabalho docente. Porto Alegre/RS, n.º 4, 1991, p. 215-233.