

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E AS CONTRADIÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM DE PROFESSORES DE 2019

HISTORICAL CONTEXTUALIZATION AND THE CONTRADICTIONS OF THE 2019 COMMON NATIONAL TEACHER BASE

Mara Rúbia Rodrigues da Cruz¹
Afonso Wescley de Medeiros Santos²
Daniela Pereira dos Santos³
Francisco Thiago da Silva⁴

RESUMO: Neste artigo será discutida a formação profissional docente à luz da Resolução CNE nº 02, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), abordando as suas contradições. O estudo visa analisar a referida norma, bem como os demais documentos que a antecedem, pois, a resolução é um exemplo de política pública que busca mudar a realidade existente. No entanto, indagou-se quais os desafios e as possibilidades de promover uma educação de qualidade por meio dessa normativa, tendo em vista uma educação pautada no que prevê o artigo 205 da Constituição Federal e, por conseguinte, uma formação profissional que, de fato, faça a diferença. Quanto aos aspectos metodológicos, realizou-se estudo bibliográfico, que se configura como pesquisa documental. Elaborou-se uma análise contextual desta resolução, desde a sua elaboração à aprovação, a partir da investigação de artigos publicados, além da identificação das principais categorias presentes na resolução, e quais interferências poderão ser materializadas nos currículos de formação inicial de professores, vislumbrando um modelo de currículo nacional. Preliminarmente, o estudo demonstrou que o documento representou um retrocesso para a formação docente, ao retomar antigas ideias relacionadas ao tecnicismo e ao modelo de educação tradicional. Além da análise documental, também foram realizados estudos bibliográficos com as contribuições de Ludke e André (2011), Curado Silva (2019), Apple (2006; 2011), Coutinho et al. (2007), Tardif (2014), Trindade (2011), Silva e Borges (2016), entre outros.

Palavras-chave: Base Nacional; Educação; Formação Profissional; Resolução.

ABSTRACT: In this article, professional teacher training will be discussed in light of the CNE Resolution number 02 of December 20, 2019, addressing its possible contributions and contradictions. The study aims to analyze this norm and the other documents that precede it, as the resolution is an example of public policy that seeks to change the existing reality. However, the challenges and possibilities of promoting education of quality through this regulation were questioned, given an education based on the provisions of article 205 of the Federal Constitution and, therefore, professional training that makes a difference. As for the methodological aspects, a bibliographic study was carried out, which is configured as a documentary research. A contextual analysis of this resolution was elaborated from its preparation to its approval, from the investigation of published articles, in addition to the identification of the main categories present in the resolution and which interferences may be materialized in the curriculum of initial teacher training, envisioning a model of the national curriculum. Preliminarily, the study showed that the document represented a setback for teacher training by taking up old ideas related to technical and the traditional education model. In addition to document analysis, bibliographic studies were also carried out with the contributions of Ludke and André (2011), Curado Silva (2019), Apple (2006, 2011), Coutinho et al. (2007), Tardif (2014), Trindade (2011), Silva and Borges (2016), among others.

Keywords: Education; Professional Qualification; Resolution; National Base.

¹ Mestranda em Educação pela Universidade De Brasília, modalidade Profissional Universidade De Brasília- UNB
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2551408228435797>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4308-8861>
Email: marabsbrubia@hotmail.com

² Mestrando em Educação pela Universidade de Brasília, modalidade profissional Universidade de Brasília – UNB
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9831412102483769>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3336-9387>
Email: afonsowmedeiros@gmail.com

³ Mestranda em Educação Universidade de Brasília, modalidade profissional Universidade de Brasília – UNB
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5202883206053817>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6037-8668>
Email: dapedosa@gmail.com

⁴ Prof. Dr. adjunto do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação – Universidade de Brasília (UnB)
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1498719376426045>
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6998-2757>
Email: francisco.thiago@unb.br

INTRODUÇÃO

A formação profissional dos professores, na visão da teoria crítica de currículo (APPLE, 2006), representa a luta pela igualdade e reconhecimento das diferenças e da diminuição da exclusão social. Essa luta tem sido a meta de diferentes projetos de formação implantados ao longo dos anos, muitos deles baseados em experiências internacionais como medida para resolver problemas relacionados à formação de professores.

O presente texto, depois de uma breve contextualização histórica, discute o conceito de formação profissional para o magistério e exhibe algumas reflexões críticas sobre a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que reestrutura o processo de formação inicial docente.

A seleção desta Resolução justifica-se por ter sido criada com o objetivo de implementar um currículo para formação docente em meio à Pandemia da COVID-19, época em que a preocupação central do Ministério da Educação (MEC) e Secretarias de Educação deveria estar voltada para a materialização do ensino remoto ou ensino híbrido, pois vários estudantes tiveram seu direito constitucional de acesso à educação negligenciado.

Outro aspecto a ser elencado foi a ausência de um amplo debate com entidades de formação de professores, tais como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), além de desconsiderar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para Educação Básica, definidas por meio da Resolução nº 02, de 01 de julho de 2015 (BRASIL, 2015).

É importante compreender que tal documento faz parte de um pacote idealizado a partir das reformas iniciadas no campo educacional em 2016, com uma visão conservadora e empresarial, conforme pontua Freitas (2018).

A primeira tentativa de mudança e implementação das políticas neoliberais com redução do Estado e adoção de políticas conservadoras e de privatização, ocorreram, no período, por meio da aprovação da Medida Provisória (MP) de 2016 (BRASIL, 2016), que modificava alguns dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996) (BRASIL, 1996). As tentativas de alterações mais significativas foram no artigo 26 que regulamenta alguns aspectos relativos ao currículo da educação básica.

Tal situação não perdurou e logo foi revogada em virtude dos movimentos sociais de ocupação das escolas públicas de ensino médio, por meio dos movimentos estudantis que exigiam amplo debate e a reinserção dos componentes curriculares obrigatórios de Artes e Educação Física (na educação básica), Sociologia e Filosofia

(no ensino médio).

Em 2017 as intenções são concretizadas por meio da reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei Federal 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017), que trouxe a previsão de ampliação da carga horária para 1400 horas anuais, mas que, por outro lado, também vinculou que os currículos de formação de professores deverão ser norteados tendo por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A produção desta análise crítica-reflexiva foi pautada por meio da análise documental. Ludke e André (2011, p. 38) destacam que “A análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Foram examinados integralmente os seguintes documentos normativos: a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 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 (BNCFP), o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) – Parecer CNE/CP nº 22/2019, além dos documentos de posicionamento crítico elaborados pela ANFOPE (2021) e ANPED (2020), bem como o parecer proposto pela organização Todos pela Educação (2020) com visão ratificadora das ideias em curso.

Nesse sentido, o presente artigo tem como proposta refletir sobre a Resolução aprovada em 2019, a fim de buscar entender que caminhos a educação tem traçado para avançar na formação dos professores e se esses caminhos têm contribuído para o processo de mudança.

Sobre a formação profissional

Ao pensar em formação, logo remete-se ao significado estabelecido no dicionário, o qual diz que é o “ato, efeito ou modo de formar, constituir (algo) [...]” (RODRIGUES, 2009). Mas, ao refletir sobre formação profissional, em especial à formação de professores, busca-se conceitos que estabeleçam uma relação com a realidade vivida nas escolas e na sociedade – uma realidade muitas vezes árdua e permeada pela desigualdade, tanto na formação, quanto na aplicação daquilo que foi aprendido, algumas vezes, de maneira equivocada.

Hoje, a formação se apresenta em diversos projetos, na sua maioria, pautados no que determina as resoluções estabelecidas por lei, mas sem o devido aprofundamento das questões relacionadas às reais situações das comunidades onde esses profissionais irão desenvolver o seu trabalho, tendo como um elemento norteador um modelo ideal de escola.

Para Tardif (2014, p. 10), “[...] o saber dos professores não pode

ser separado das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão, de maneira mais específica”. Nesse caso os *saberes sociais* aos quais os professores estão vinculados remetem ao conjunto dos processos de formação e aprendizagens elaboradas socialmente, que precisam ser consideradas na formação dos docentes.

Tal formação precisa perceber cada sujeito como um ser único, que traz em sua trajetória uma história advinda de experiências pessoais e profissionais, na qual o trabalho sempre interferiu nos processos identitários e, que apesar das mudanças ocorridas na sociedade contemporânea, continuam influenciando de maneira diversa na identidade desse profissional e, por consequência, na sua formação.

Coutinho *et al.* (2007) ressaltam que os processos identitários sofreram alterações em função da contemporaneidade, trazendo dimensões da mudança e da continuidade, movendo os sujeitos para uma nova configuração em que a dimensão temporal integra passado, presente e futuro no mundo laboral, numa perspectiva de entender que, de um lado o trabalhador continua vendendo a sua mão de obra para o sistema capitalista e, de outro, mudanças no emprego e desemprego estrutural exigem competências, habilidades e talentos para que permaneça empregado, obrigando os trabalhadores a se reinventarem.

E para o professor isso não é diferente pois, como esclarece Saviani (1994), a escola:

[...] é como agência educativa ligada às necessidades do progresso, às necessidades de hábitos civilizados, que corresponde a vida nas cidades. E isto também está ligado ao papel político da educação escolar enquanto formação para cidadania, formação do cidadão[...] (SAVIANI, 1994, p. 157).

Nessa perspectiva, de acordo com Trindade (2011), a formação de professores perpassa por um conjunto de problemas e obstáculos que se relacionam, principalmente no que se refere ao real papel destes profissionais nas escolas em uma sociedade complexa em constantes transições e permeada por incertezas políticas, sociais e culturais.

O que tem sido evidenciado são tensões presentes no cotidiano escolar que exigem dos professores cada vez mais domínio de conhecimentos, inclusive de novas tecnologias, sobretudo porque, conforme Saviani (1994, p. 164) “hoje está ocorrendo a transferência das próprias operações intelectuais para as máquinas”, o que exige uma maior “elevação do patamar de qualificação geral” e uma compreensão das mudanças nas estruturas políticas, sociais e culturais da sociedade.

O que tem sido evidenciado são tensões presentes no cotidiano escolar que exigem dos professores cada vez mais domínio de

conhecimentos, inclusive de novas tecnologias, sobretudo porque, conforme Saviani (1994, p. 164) “hoje está ocorrendo a transferência das próprias operações intelectuais para as máquinas”, o que exige uma maior “elevação do patamar de qualificação geral” e uma compreensão das mudanças nas estruturas políticas, sociais e culturais da sociedade.

Para Gatti (2013), com base no que sugere Tedesco (2010), a exigência social posta contemporaneamente é de um novo paradigma em educação, onde a escola assenta-se na necessidade de uma escola justa, que *faz justiça social*, que inclui ao invés de excluir, que promove a capacitação de novas gerações, que lida com a diversidade e propicia aprendizagens significativas.

Nesse íterim, é mister que os professores tenham uma formação que os prepare para desenvolver uma prática voltada para a realidade do aluno, atendendo às suas singularidades, sua cultura, o tempo-espço, observando o momento histórico pelo qual a sociedade está passando, sem perder de vista que conhecimentos estão sendo promovidos pelo *currículo prescrito* e, mais do que nunca, sem renunciar ao seu protagonismo nos processos de elaboração dos mesmos (SACRISTÁN, 2017).

Por isso, quando busca-se compreender o processo de formação profissional, é preciso refletir sobre onde, como, e quando essa formação ocorre, e de que maneiras as normatizações têm contribuído para que ela aconteça ou não.

O processo de construção da base nacional curricular da formação de professores

O processo de elaboração da resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019) foi antecedido pelo documento de proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, escrito e elaborado em 2018 pelo Ministério da Educação (MEC, 2018), e pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado em novembro de 2019 (MEC, 2019a), e homologado por meio da portaria nº 2.167 de 20 de dezembro de 2019 (MEC, 2019b).

No texto a seguir os três documentos serão analisados separadamente, através da sequência de construção, salientando alguns pontos como: o contexto de formulação, os autores envolvidos, a estrutura dos documentos, o cenário político, além das tensões e contradições. O primeiro documento a ser analisado na seção a seguir será a proposta elaborada pelo MEC.

Sobre a proposta para Base Comum da Formação de Professores da Educação Básica

Antes mesmo da elaboração da BNCFP (BRASIL, 2019) ocorreu a aprovação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), no ano de 2017 (BRASIL, 2017). A BNCC trouxe, já no texto de apresentação, a intenção clara de um controle por parte do Estado, por meio da centralização curricular nacional, na medida em que ressaltou que traria contribuições para a diminuição das desigualdades sociais, reestruturando os currículos, a produção de materiais didáticos, a formação inicial e continuada dos educadores e, ainda, as avaliações nacionais.

Segundo APPLE (2011), a ideia de um currículo nacional pode acentuar as diferenças socialmente produzidas agravando os antagonismos sociais, mesmo havendo, por parte dos propositores, a intenção de melhorar as escolas. O autor reflete acerca da necessidade de um currículo fundamentado no reconhecimento das desigualdades que privilegiam uns e marginalizam outros afirmando, ainda, que o currículo deve subjetivar-se, não homogeneizando a cultura e os alunos.

Nos termos de Borges e Silva (2020), a autonomia intelectual docente será dificultada em virtude dos pontos centrais da prática pedagógica prescritos à BNCC e que serão consolidados na formação dos professores por intermédio da BNCFP de 2019. Desse modo, a formação dos professores poderá ficar reduzida à execução de tarefas e, por sua vez, carente de apoio teórico e didático, e que poderão ter como resultado a implementação e/ou adoção de programas educacionais elaborados por grandes editoras.

A Proposta para BNCFP surgiu de forma atrelada e alinhada à BNCC e foi elaborada pelo MEC em 2018. O documento contou com 65 páginas e foi enviado ainda em 2018 para apreciação do CNE, porém, em fevereiro de 2019 o MEC solicitou a interrupção do trâmite do documento, que foi aprovado somente em novembro de 2019 (MEC, 2019a). O documento traz uma série de questões e mudanças em relação ao currículo e à formação do professor, cujos pontos principais serão elencados nesta pesquisa.

Com base nas considerações de Luiz Carlos de Freitas, Rodrigues, Pereira e Mohr (FREITAS, 2012 apud RODRIGUES *et al.*, 2020) esclarecem que ao analisar a trajetória dos seis autores da proposta, a saber: Maria Alice Carraturi Pereira (organizadora), Guiomar Nano de Melo, Bruna Henrique Caruso, Fernando Luiz Abrucio, Catarina Ianni Segatto, Lara Elen Ramos Simielli, percebe-se que, conforme os campos de atuação, eles estão ligados “a grupos de ‘reformadores empresariais’ e não a ‘educadores profissionais’” (RODRIGUES *et al.*, 2020, p. 7).

O documento elaborado pelo MEC e revalidado pelos *reformadores empresariais* foi composto por quatro capítulos: 1) Estado da

arte da formação de professores, com 15 páginas e meia; 2) Visão Sistêmica da formação, com 10 páginas e meia; 3) Matriz de competências profissionais, com 14 páginas; 4) Limites e indicações, com 4 páginas e meia, além da apresentação e das referências bibliográficas.

Já no primeiro capítulo, cabe ressaltar, que foi apresentado um histórico da formação de professores seguido de referenciais docentes no Brasil e no exterior. Foi observado que apenas duas páginas foram dedicadas aos referenciais brasileiros, pois segundo seus autores, há uma escassez de representantes brasileiros e, seis páginas e meia foram dedicadas aos referenciais internacionais. Analisando esse aspecto, Rodrigues *et al.* (2020) questionam se há mesmo essa escassez ou se os estudos existentes no Brasil não sustentam o que os formuladores buscam aprovar.

É importante salientar que há um terreno fértil de campos teóricos e epistemológicos que contribuem de maneira significativa para a temática, conforme as ideias de Helena Costa Lopes de Freitas, Ilma Passos de Alencastro Veiga, Joana Paulin Romanowski, Luiz Carlos de Freitas, Mirian Jorge Warde, entre outros.

A análise do terceiro capítulo traz a percepção de que a formação do professor será baseada em competências e habilidades e, como afirma Curado Silva (2019), centralizar o trabalho e a formação do professor nas competências da BNCC alinha o processo à visão neotecnista, enfatizando o saber docente apenas na perspectiva prática, no conteúdo, no uso de metodologias ativas, sendo o trabalho entendido apenas pela epistemologia da prática.

Tal perspectiva, eficientista da BNCFP de 2019 (BRASIL, 2019), atrela-se e serve de base para concretização dos projetos idealizados pelo atual governo, como o projeto Escola sem Partido, *Homeschooling*, reforma do ensino médio, entre outros, em virtude de estabelecer uma formação prática em detrimento da teórica.

Silva e Borges (2016) cunharam a expressão “currículo da mordaca” de maneira exitosa, referindo-se aos possíveis resultados do cerceamento de temáticas de composição dos currículos ante as reformas recém estabelecidas e as ainda em curso. Um dos aspectos a serem mencionados, em especial à luz das bases de sustentação da BNCFP de 2019 (BRASIL, 2019), é o despejo intelectual que resultará numa mordaca no campo da construção curricular, sujeitando-o aos interesses da elite conservadora direitista brasileira.

Ainda de acordo com Borges e Silva (2020) as ações legislativas idealizadas nos últimos quatro anos referentes à educação e ao currículo são fulcrais das tensões e contradições corolárias dessas políticas.

Na seção seguinte será analisado o parecer nº 22/2019 (MEC, 2019a), que foi aprovado em 07 de novembro de 2019, e homologado pela portaria nº 2.167 de 20 de dezembro de 2019 (MEC, 2019b).

Sobre o parecer homologado por meio da portaria nº 2.167 de 20 de dezembro de 2019

A elaboração da atual BNCFP (BRASIL, 2019) fora justificada de maneira equivocada pelo parecer, baseando-se na meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado por meio da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014):

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p. 35).

O equívoco é em virtude da desconsideração da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para Educação Básica de 2015, que fora criada com amplo debate de toda a sociedade acadêmica e, já atendendo ao disposto na meta supracitada e que sequer fora possível avaliar os impactos das mudanças sugeridas por ela, em virtude da falta de tempo hábil de materialização nos currículos dos cursos de formação de professores.

O documento é composto de 51 páginas e fora elaborado por Maria Helena Guimarães de Castro (Presidente), Mozart Neves Ramos (Relator), Alessio Costa Lima, Antonio de Araujo Freitas Júnior, Antonio Carbonari Netto, Aurina Oliveira Santana, Francisco César de Sá Barreto, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, Luiz Roberto Liza Curi, Nilma Santos Fontanive e Suely Melo de Castro Menezes. Freitas (2018) assinala que todos os autores do documento em questão estão alinhados às políticas neoliberais e conservadoras de extrema direita e ao pensamento e perfil do atual governo brasileiro.

O Parecer CNE/CP nº 22/2019 evidencia que:

[...] a aprendizagem passa a ser a principal incumbência do professor” e cita em seu texto que a “centralidade do tradicional processo de ensino e aprendizagem não está mais na atividade meio, mas na atividade fim (MEC, 2019, p. 5).

Além disso, este mesmo documento aponta que “a finalidade primordial das atividades está nos resultados de aprendizagem” (MEC, 2019, p. 5), fato que é contraditório, pois a aprendizagem tem de ser tratada como processual e não como um produto.

Tal perspectiva remete aos aspectos da escola tecnicista, que se baseia na eficiência e eficácia, bem como numa perspectiva produtivista de ênfase aos resultados, tornando “a escola e o currículo importantes instrumentos de controle social” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 26).

As análises evidenciadas são aportadas em experiências internacionais e que apontam a necessidade de se trabalhar sob a égide do cientificismo. O documento ainda ratifica a necessidade de que a formação do professor esteja alinhada aos mecanismos de avaliação de larga escala como elemento de controle curricular. Resgata enfoques da Pedagogia Meritocrática sugerindo a utilização de certificações, avaliações e aumentos salariais por produtividade. Admite-se em seu texto a adoção de caminhos diversos para o alcance de um objetivo comum, aceitando pedagogias diversas, mas em nenhum momento, aparentemente, cita o processo de elaboração das diretrizes, fato esse também contraditório.

A autonomia docente relacionada à *modelagem curricular* (SACRISTÁN, 2017) e às práticas pedagógicas emancipadoras e que, de fato, democratizam a educação, ficam anuladas pelos mecanismos de controle, que serão adotados a exemplo das avaliações externas. Em relação à *modelagem* do currículo, Sacristán (2017, p. 104) afirma que “o professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita”.

O parecer ainda elucida que há um alto índice de desistência nos cursos de formação para professores. A procura por tais cursos é ínfima e usa como argumento principal a “baixa qualidade” e, como coadjuvante, a desvalorização social da profissão do professor e os baixos salários, mas minimiza esse enorme aspecto citando apenas a lei do piso salarial nacional vinculando-a das metas 17 e 18 do atual PNE, que dispõe sobre a equiparação salarial dos profissionais da educação com as demais categorias de nível superior. Em nenhum momento faz um comparativo entre os salários das demais categorias de nível superior, silencia, ainda, as condições físicas e estruturais das unidades escolares e a ausência de políticas públicas com vistas à melhoria da qualidade da educação.

De acordo com Gatti (2013) devem ser considerados os aspectos referentes à qualidade da formação inicial e continuada, às formas de acesso e progressão na carreira, à implementação do estágio probatório previsto em lei e o desenvolvimento de uma cultura do valor da profissão no Brasil. A importância dos professores é também cultural e política em virtude de serem responsáveis pelos processos de socialização e formação, que são cada vez mais distendidos e interpostos pela escolaridade. A despeito disso, a carreira e a remuneração docente no Brasil são desprestigiadas, e a formação defendida pela BNCFP de 2019 (BRASIL, 2019) está longe de atender às necessidades e exigências majoritárias em jogo

na sociedade brasileira.

O parecer sustenta que os currículos dos cursos de formação de professores devem estar articulados em torno de dez competências gerais docentes articuladas às competências específicas vinculadas ao conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, e para cada competência são descritas habilidades, tornando o currículo baseado em habilidades e competências, com a sobreposição da prática em detrimento da teoria, e com a desconsideração do contexto histórico, político e da diversidade étnica e econômica que constitui a sociedade brasileira.

Sobre a Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019

Após a elaboração da Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (MEC, 2018) e do Parecer que homologou a proposta surge a Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019 (MEC, 2019a), cabe ressaltar que a resolução trouxe os mesmos parâmetros elencados nos documentos que a antecederam.

Curado Silva (2019) analisou a resolução por meio de três eixos: a concepção de professor, onde se observou o caráter neotecnista fundamentado no saber fazer; a formação inicial e continuada, baseada no aprender e ensinar com vistas ao domínio de competências; e o trabalho docente que, segundo a autora, torna-se limitado.

Como pontua Ghedin (2009), compreender o professor apenas como prático leva a crença de que ele não reflete sobre a sua ação e ainda afirma que quando o professor é entendido dessa forma, ele não produz o conhecimento de maneira autônoma. No entanto, o profissional docente jamais pode abrir mão da prática reflexiva.

Saviani (2012) salienta que teoria e prática são aspectos inseparáveis e formam uma unidade. Para o autor, a prática sem teoria torna-se um ativismo, ou seja, um agir sem rumo. Já a teoria sem prática torna-se um verbalismo, o que o autor chamou de culto da palavra oca. Diante de tais aspectos, não há que se falar em formação de professor baseada apenas no saber fazer, pois a prática é determinada pela teoria.

Conforme o Todos pela Educação (2018), a premissa da proposta da BNCFP (BRASIL, 2019) fundamenta-se nos recorrentes resultados insuficientes de aprendizagem dos estudantes e na baixa qualidade da formação dos docentes. Em geral, os cursos contam com muita teoria e pouca prática, falta de aprofundamento na formação inicial para a educação infantil, alfabetização e anos iniciais, além de estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação com as escolas, aspectos simplórios e reducionistas da formação docente.

O Todos pela Educação (2018) teceu comentários positivos

referentes a BNCFP (BRASIL, 2019), alinhados à visão reformista empresarial da educação, desconsiderando o protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo educativo e enfatizando a aprendizagem

Segundo manifesto do GT 08 e ANPED (ANPED, 2020), ao analisarem a BNCFP (BRASIL, 2019), identificam que a formação de professores ficará reduzida a *uma nota só*, sendo padronizada e inflexível e que desaprecia a diversidade do pensamento educacional brasileiro, desconsiderando a indissociabilidade entre teoria e prática, além de estimular uma formação *fast food*, desconsiderando a autonomia dos educadores na construção curricular. Afirma, ainda, que a formação sustentada em habilidades e competências centra-se num processo de formatação e padronização, refutando a pluralidade de formações e atuações dos professores.

De acordo com o manifesto da ANFOPE (2021), a BNCFP (2019) é a materialização da “reforma empresarial” (FREITAS, 2018) e que é um mecanismo explícito de padronização curricular com vistas a aumentar o controle político e ideológico, controlados por meio de avaliações de larga escala censitária e que desconsidera a produção e o pensamento educacional brasileiro.

Enfim, pensar a formação de professores sob a ótica da BNCFP (BRASIL, 2019) é reviver um retrocesso da educação brasileira, uma vez que retoma os referenciais de formação do magistério à luz do modelo educacional implementado durante a Ditadura Militar (1964-1985), em que previa a prática acima dos aspectos teóricos e que não vislumbrava um professor crítico, autônomo e capaz de identificar e perceber as ideologias presentes nas políticas públicas da época, sendo um mero executor de ações mediante um modelo pré-estabelecido.

A materialização das ideias previstas na BNCFP de 2019, apresentadas em forma de competências, retomam aspectos da Didática Instrumental, quando o documento ressalta como primeira competência geral do docente [...] “Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade” (BRASIL, 2019, p. 13) percebe-se que isso retrata de certa forma os ideais da escola sem partido, do tecnicismo e do professor sem o devido senso crítico.

Ao analisar a sexta competência geral do docente, onde se lê “valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização em sua área e afins” (BRASIL, 2019, p. 13), verifica-se que em nenhum momento a formação continuada está expressa dentro de uma política educacional. Desse modo, é possível conjecturar que a responsabilidade pela formação continuada recai sobre o próprio professor.

A partir da análise de discurso explícita no documento, algumas palavras foram selecionadas com base na quantidade de repetições ao longo do texto, visto que, segundo Orlandi (2005, p. 22) o “discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é

possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o sujeito ao objetivo, o processo ao produto”. Portanto, observou-se no discurso que a palavra *habilidades* se repetiu por 23 vezes, *competências* por 51 vezes, o termo *prática* apareceu 64 vezes, enquanto o vocábulo *teoria* foi citado apenas 4 vezes. Pode-se reiterar a ideia relacionada ao saber fazer, incorrendo-se no risco da teoria esvaziada e na supervalorização da prática.

Essas ideias fortemente desenvolvidas nas escolas brasileiras, que corporificavam os aspectos epistemológicos da teoria tradicional de currículo com forte ênfase aos aspectos de formação técnica demandadas pela globalização econômica e acordos firmados entre Brasil e Estados Unidos na década de 50, foram legitimadas a partir do estabelecimento da Lei 5.692/1971 (BRASIL, 1971), que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de formação profissional precisa levar em conta as questões que permeiam a amplitude geográfica, a complexidade e a diversidade brasileira, atentando-se para a realidade do país, ou seja, regiões, estados, cidades e comunidades, pois as decisões tomadas na implementação de documentos que regem a formação profissional e, em específico, a do professor requerem, também, que sejam pautadas na realidade dessas localidades.

Nesse sentido, os profissionais de educação e a comunidade escolar devem ser ouvidos, visto que todas as decisões tomadas repercutem sobre eles e suas respectivas vidas, assim como na vida dos estudantes.

Como agentes do processo educativo que atuam junto aos alunos na busca pelo conhecimento, os educadores sofrem as maiores pressões sociais de órgãos superiores de controle, da sociedade, de seus pares e, até mesmo, da comunidade, daí a necessidade primordial de sua participação no processo de elaboração e avaliação das normativas, currículos e demais políticas públicas.

- Após leitura e análise dos documentos, foi possível levantar algumas críticas e retrocessos na BNCFP:
- A docência é vista como uma execução de tarefas e uma atividade mecânica de implementação da BNCC para o sucesso em avaliações externas. O parecer de 2019 afirma que “a finalidade primordial das atividades de ensino está nos resultados de aprendizagem” (MEC, 2019a, p. 5). O mesmo documento declara que “os referenciais de formação do professor devem dialogar com as 10 competências da BNCC” (MEC, 2019a, p.11);
- A ideia praticista de que a prática prevalece sobre a articulação com a teoria. O parecer de 2019, além de elencar que os princípios norteadores do currículo da formação de professores devem estar em consonância com a BNCC, ainda enfa-

tiza a necessidade de estarem alicerçados na “prática escolar” (MEC, 2019a, p. 14);

- Retorno ao tecnicismo disfarçado de uma ideia de inovação. A Resolução nº 02 de 2019 lista como primeira competência geral docente “Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade” (BRASIL, 2019, p. 13). Essa competência apresenta um viés tecnicista e aplicacional da profissão docente onde o professor apenas aplica fazeres já instruídos, ou seja, a formação docente fica limitada aos aspectos de instrumentalização técnica;
- Ausência de argumentos vinculados à diversidade e emancipação humana, não abrindo espaço para formação de um sujeito crítico;
- O documento traz uma visão simplista da profissão docente, na medida em que prioriza a prática no processo formativo e na medida em que retoma o ideário das competências.

Quando se conjectura mudanças, por mais bem-intencionadas que sejam, a transparência do processo deve estar em evidência, o que não foi demonstrado durante a elaboração da BNCFP (BRASIL, 2019), visto que como mencionado neste artigo, a participação das entidades representativas no contexto de elaboração foi suprimida no percurso de construção da resolução.

Cabe ressaltar que é necessário fortalecer os movimentos de resistência e de debates coletivos nos espaços acadêmicos e escolares, utilizando-os para rediscutir e analisar todas as propostas que transpõem o campo educacional. Assim, é de suma importância protagonizar o papel dos sindicatos como espaço de luta e fortalecimento dos ideais sociais majoritários.

Por conseguinte, pensar a perspectiva da formação humana requer um olhar holístico para as relações sociais e para as finalidades da educação e, torna-se necessária a realização de amplos debates com toda a comunidade e que sejam democratizadas, de maneira consciente, as intenções e prováveis reflexos de tais mudanças, uma vez que o currículo é território de disputa ideológica e importante mecanismo que favorece a constituição de sujeitos críticos, conscientes e emancipados ou subservientes e que harmonizam e silenciam as problemáticas sociais. Notadamente, a pesquisa evidenciou que as reformulações nas políticas educacionais recentes, inclusive na BNCFP, ratificam os ideais liberais que permearam o cenário pedagógico brasileiro na maior parte da História da Educação do Brasil.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Documento final do XX Encontro Nacional da Anfope – Política de formação e valorização dos profissionais da educação:** resistências propositivas à BNC da formação inicial e continuada. Brasil: Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação, 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: 16 mai. 2022.

ANPED. **Manifesto GT 08 e ANPED | parecer CNE para BNC-Formação Continuada.** Brasil: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/manifesto-gt-08-e-anped-parecer-cne-para-bnc-formacao-continuada>. Acesso em: 22 mai. 2022.

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo.** 3ª ed. Porto Alegre: Artmed 2006.

BORGES, Livia Freitas Fonseca; SILVA, Francisco Thiago. A reforma da caneta: reflexões curriculares acerca do ensino médio profissional no Brasil atual. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências**, [S. l.], v. 5, n. 1 e 2, p. 87-100, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1489>. Acesso em: 26 abr. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasil: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 maio. 2022.

BRASIL. **Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasil: Câmara dos Deputados, 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: 26 abr. 2022.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. **Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (...) e 11.494, de 20 de junho 2007 (...); revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasil: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. **Lei Federal no 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral ... Brasil: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 21 maio 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 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). Brasil: MEC; CNE; CP, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. **Resolução 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. Brasil: MEC; CNE; CP, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 18 abr. 2022.

COUTINHO, Maria Chalin; KRAWULSKI, Edite; SOARES, Dulce Helena Penna. Identidade e trabalho na contemporaneidade: repensando articulações possíveis. **Psicologia e Sociedade.** v. 19, Edição Especial 1, p. 29-37, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/nN9wNGSfzdr9VxZkRSJqjmk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2022.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular.

Diálogos Críticos: v. 2. p. 102-122. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GHEDIN, Evandro. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. **Anais do Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar (4 CONPEF)**. Universidade Estadual de Londrina, 7-10/06/2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/evandroghedinconferenciaabertura.pdf>. Acesso em 26 jan. 2021.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fagundes. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2011.

MEC – Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 2/2019, aprovado em 20 de dezembro de 2019. D.O.U. de 10/02/2020, Seção 1, p. 87, 2019a.

MEC – Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019**. Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE). D.O.U. de 20/12/2019, Seção 1, p. 142, 2019b.

MEC – Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, 2018**. Brasil: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bncf-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 maio 2022

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso – princípios e procedimentos**. São Paulo, Pontes, 2005.

RODRIGUES, Francelene. **Dicionário inFormal**. São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/usuario/id/31565/>. Acesso em: 12 maio 2022.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): dez razões para temer e contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 1-39, 2020. Disponível em: <https://>

periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205. Acesso em: 22 abr. 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi; MADEIRA, Felícia R.; FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. (Orgs.). **Novas Tecnologias, trabalho e Educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, Vozes, 1994.

SILVA, Francisco Thiago; BORGES, Lúvia Freitas Fonseca. O CURRÍCULO DA MORDAÇA: POLITICAS DE REGULAÇÃO E CONTROLE DA ESCOLA PÚBLICA, In: **XII Colóquio sobre Questões Curriculares/VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo/II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares**, Recife, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEDESCO, Juan Carlos. Presentación. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; BORDÓN, José Octavio; CAVAROZZI, Marcelo, et al. **Políticas educativas y territorios**: modelos de articulación entre niveles de gobierno. Buenos Aires: IIPE/UNESCO, 2010. p. 1-4.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **2018 foi movimentado**: o que houve na Educação do Brasil em 10 pontos. Brasil, 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/retrospectiva-2018-o-que-houve-na-educacao-do-brasil-em-10-pontos/>. Acesso em: 11 maio 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação já**: Política Nacional de Valorização e Profissionalização Docente. Brasil, 22/01/2020. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/252.pdf. Acesso em: 11 maio 2022.

TRINDADE, Rui. Educação, formação de professores e suas dimensões sócio-históricas: desafios e perspectivas. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 231-251, maio/ ago. 2011. Disponível em: <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/123694/2/364367.pdf>. Acesso em: 11 maio 2022.