

IMPLICAÇÕES DAS RESOLUÇÕES CNE/CP n. 2/2019 E CNE/CP n. 1/2020 NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

Implications of CNE/CP RESOLUTIONS n. 2/2019 and CNE/CP n. 1/2020 in initial and continuing teacher training

Hiraldoserra –UFGD*

Resumo: O objetivo desse artigo foi discutir e refletir sobre os impactos das diretrizes curriculares presentes nas resoluções CNE/CP n. 2/2019 e CNE/CP n. 1/2020 para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. A metodologia foi de natureza qualitativa por intermédio de pesquisa bibliográfica e a análise das resoluções supramencionadas. A Resolução CNE/CP n. 2/2015 foi tomada como referencial para diálogo e discussão das proposições de caráter político e pedagógico que estão presentes nas resoluções de 2019-2020 e quanto podem influenciar na formação e no trabalho docente. Os resultados revelaram a existência de pleno alinhamento das atuais diretrizes com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fato que pode trazer consequências nocivas à formação e à atividade docente. Depreende-se que as atuais diretrizes possuem o potencial de transformar o docente em um reprodutor de pacotes pedagógicos e de práticas pré-determinadas, pois favorecem uma formação tecnicista reforçando a racionalidade neoliberal.

Palavras-chave: Competências. Formação docente. Diretrizes curriculares. Educação básica.

Abstract: The aim of this article was to discuss and reflect on the impacts of curriculum guidelines present in CNE/CP resolutions n. 2/2019 and CNE/CP n. 1/2020 for the initial and continuing education of basic education teachers. The methodology was qualitative through bibliographic research and the analysis of the above-mentioned resolutions. Resolution CNE/CP n. 2/2015 was taken as a reference for dialogue and discussion of political and pedagogical propositions that are present in the 2019-2020 resolutions and how much they can influence teacher education and work. The results revealed the existence of full alignment of the current guidelines with the National Common Curriculum Base (BNCC), a fact that can bring harmful consequences to training and teaching activity. It can be insgiven that the current guidelines have the potential to transform the teacher into a breeder of pedagogical packages and predetermined practices, because they favor a technical formation reinforcing neoliberal rationality.

Keywords: Competences. Teacher education. Curriculum guidelines. Basic education.

INTRODUÇÃO

O Brasil conta com longa tradição de promulgar Documentos Oficiais que buscam regulamentar o trabalho educativo, visto que desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou diversas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores, o que tem suscitado a atenção de estudiosos (BAZZO; SCHEIBE, 2019; GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020; BALDAN; DA CUNHA, 2020; PIRES; CARDOSO, 2020).

Em 2002, no governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) foram publicadas a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro (BRASIL, 2002a) e a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro (BRASIL, 2002b)

* Pós-Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar), Sorocaba, São Paulo, Brasil. E-mail: hiraldoserra@ufgd.edu.br. Docente da Universidade Federal da Grande Dourados – MS.

que tiveram vigência de fato nos governos Lula e Dilma no período de 2003 a 2015 (BAZZO; SCHEIBE, 2019).

A Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 veio indicar a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Nessas resoluções é enfatizado o conceito de formação por competências, fortemente defendido a partir da década de 1990 quando da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e de Diretrizes Curriculares, conceito esse apresentado como concepção nuclear na organização dos cursos de formação e dos currículos, convicção a ser seguida como um novo modelo para a formação docente (BALDAN; DA CUNHA, 2020).

No segundo mandato de Dilma Rousseff, tais resoluções foram substituídas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015) com diretrizes para a formação inicial e continuada de professores, as quais foram reconhecidas pela comunidade educacional como de significativa importância em termos de políticas nacionais de formação de professores, sendo considerada um avanço pois vinha a atender aos anseios dos profissionais da educação (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

Em 2019, mesmo com a Resolução CNE/CP nº 2/2015 ainda em fase de implantação, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro (BRASIL, 2019) com diretrizes que contemplaram somente a formação inicial de professores. Nessa resolução é apresentada a proposta da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO), tal Resolução foi alvo de muitas críticas por parte dos estudiosos e de entidades ligadas à área da Educação, por não ter sido discutida com o meio educacional e a sociedade e por possuir um caráter extremamente autoritário, prescritivo e regulador (PIRES; CARDOSO, 2020).

A Resolução CNE/CP nº 1 foi publicada em 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020) se caracterizou por possuir uma redação lacônica trazendo diretrizes somente para a formação continuada de professores, apresentando a proposta da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA), sendo também alvo de críticas por parte das entidades ligadas à área da Educação.

A noção de competências presentes nas narrativas desde a década de 1990 retornam à cena nas atuais diretrizes, como também na BNCC para a Educação Básica, homologada em dezembro de 2017, reconhecida de forma ampla por suas semelhanças (seu assento nas competências) com os PCNs, conquanto influenciou na elaboração da nova política nacional de formação de professores (BALDAN; DA CUNHA, 2020). Segundo as autoras, as Bases Nacionais Comum para a formação de professores contidas nas diretrizes supramencionadas tem por objetivo alinhar a formação de professores à BNCC, pois o vínculo entre estes documentos é claro por estarem fundamentados na perspectiva da formação por competências.

Nessa conjuntura é possível constatar que as atuais diretrizes curriculares nacionais para a formação docente recorrem à uma racionalidade neoliberal baseada em um discurso e pensamento pela lógica das competências, construção de "um currículo que produz subjetividades docentes e discentes alinhadas às regras de mercado" (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 78). Segundo os autores, esse cenário conduz à um reducionismo na concepção da docência, pois tais diretrizes se configuram como estratégias de regulação da prática docente, um discurso que restringe e se limita ao aprender habilidades e competências, numa preocupação que se resume ao saber-fazer.

Desta forma, o objetivo desse artigo é discutir e refletir sobre os impactos das diretrizes curriculares presentes nas resoluções CNE/CP de 2019 e 2020 para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

O caminho metodológico percorrido para realização deste trabalho foi de natureza qualitativa, descritivo e de caráter teórico, o qual se desenvolveu por intermédio de pesquisa bibliográfica, com análise das resoluções supramencionadas. Esse estudo ocorreu com a leitura de variadas obras constituídas principalmente de livros e artigos científicos (GIL, 2019) que discorriam sobre a pertinência do objeto da pesquisa.

A pesquisa buscou problematizar, dialogar e discutir sobre o objeto tratado nesse estudo levando-se em conta diferentes concepções de diversos autores (KUENZER, 1998). A Resolução CNE/CP n. 2/2015

foi tomada como referencial para diálogo e discussão das proposições de caráter político e pedagógico que estão presentes nas resoluções CNE/CP n. 2/2019 e CNE/CP n. 1/2020 e quanto podem influenciar na formação e no trabalho docente.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2/2019

A Resolução CNE/CP n. 2/2019 foi publicada em 20 de dezembro com trinta artigos ao todo que estão distribuídos em nove capítulos e um anexo. No Capítulo I que trata do Objeto, o Art. 1º define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO) que deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente (BRASIL, 2019).

As Diretrizes que constam dessa resolução “rompem drasticamente com conquistas históricas para a formação e valorização profissional docente expressas na Resolução CNE/CP n. 2/2015” (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 366). Segundo as autoras, pela primeira vez na história, havia sido elaborado um documento orgânico com a ousadia de articular a formação inicial e a formação continuada abarcando as Universidades e as Instituições de Educação Básica,

A Resolução CNE/CP n. 2/2015 foi recebida no meio acadêmico como uma grande conquista da área da educação, uma vez que buscou contemplar em seu texto concepções historicamente defendidas por entidades da área, como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR. Isto foi possível, por ter sido um documento construído a partir de um amplo debate realizado com as entidades acadêmicas, universidades, sindicatos, e professores da Educação Básica (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 364).

As autoras destacam importantes proposições presentes na Resolução CNE/CP n. 2/2015 como a ampliação da carga horária para 3200 horas dos cursos de formação inicial, indicação às instituições formadoras da elaboração de um projeto institucional de formação de professores, base comum nacional imbricada à concepção de educação como processo emancipatório e permanente, reconhecimento das particularidades do trabalho docente que leva à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática, ação que considere a realidade dos ambientes educacionais da educação básica e da profissão.

Nesse contexto, Pereira, Rocha e Chaves (2016) indicam que as práticas educacionais presentes nas escolas de Educação Básica e nos cursos de formação de professores necessitam de uma profunda reflexão, pois historicamente veem assentadas em uma pedagogia tradicional, práticas que contribuem para a legitimação de modelos educacionais como a educação bancária tão criticada no passado. Para isso, segundo os autores, torna-se necessária uma profunda problematização sobre a relevância da práxis como movimento que busca propor um diálogo entre teoria e prática, que possa assegurar uma ação docente constantemente refletida e que possa propiciar o surgimento de uma nova escola, um espaço capaz de formar educandas e educandos realmente sujeitos da história.

A Resolução CNE/CP n. 2/2015 trouxe ainda a definição de que os cursos de graduação de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e os cursos de segunda licenciatura compõe efetivamente os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica em nível superior. Tais deliberações conduzem à necessidade de que a formação de professores seja o espaço-tempo da pesquisa e produção de conhecimentos a partir da educação formal, entendido como um campo altamente complexo no qual devem ser levadas em conta questões históricas, políticas e culturais e jamais ser um espaço de subserviência ao saber a ser transmitido (BALDAN; DA CUNHA, 2020).

Assim, sendo o professor peça-chave e responsável em promover a qualidade do ensino e para que seu trabalho possa corresponder às expectativas sociais depositados na escolarização, torna-se imprescindível que sejam colocados em prática planos que viabilizem a seu desenvolvimento profissional, com ações de implementação e que contribuam para a valorização da carreira docente (JACOMINI; PENNA, 2016). Nessa perspectiva, segundo as autoras, resta saber o quanto efetivamente

existe de espaço nas agendas neoliberais dos governos, projetos que venham contemplar a valorização do magistério, ao invés de políticas que em direção contrária, busquem o controle e direcionamento do trabalho docente.

O Art. 2º destaca o desenvolvimento das competências gerais, pelo licenciando, previstas na BNCC-Educação Básica com vistas à Educação Integral, o Art. 3º enfatiza que o desenvolvimento de competências gerais estabelecidas pela BNCC pode fundar o desenvolvimento de correspondentes competências gerais docentes descritas no anexo BNC-FORMAÇÃO.

Bazzo e Scheibe (2019) salientam que as ações preconizadas nesse artigo deixam claro o total alinhamento das Diretrizes para a Formação Inicial de professores com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC). A BNCC além de ser determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passa a conduzir e a dominar o debate a respeito da formação dos professores para a Educação Básica (BAZZO; SCHEIBE, 2019). Segundo as autoras, o professor nesse momento deve ser formado para atender às prescrições da BNCC, documento com tramitação polêmica pela pouca participação do meio educacional em sua elaboração, levando em conta que sua aprovação aconteceu com o discurso de atendimento a um currículo padrão para todo o País. Ainda segundo as autoras, a BNCC foi elaborada com uma visão tecnicista/instrumental baseada em orientações de grupos empresariais interessados em formar um trabalhador submisso, dada a oferta de um currículo mínimo, lhe é negando o direito à uma formação que propicie o desenvolvimento de sua autonomia e criticidade.

O Art. 4º trata das competências específicas salientando que se referem a três dimensões fundamentais para a ação docente: conhecimento profissional; prática profissional e engajamento profissional. Esse artigo em seus parágrafos 1º, 2º e 3º apresenta de forma detalhada como a formação por competências específicas deve ocorrer observadas tais dimensões, as quais indicam uma visão limitada e instrumental da docência, levando em conta somente uma concepção errônea de formação alicerçada na profissionalização,

A própria ideia da necessidade de profissionalização, presente em documentos e discursos oficiais que visam regulamentar a formação docente, porta aspectos ideológicos que necessitam ser tensionados, pois tais textos, ao estabelecerem certas habilidades especializadas, responsabilidades e compromissos, podem vincular tal profissionalização à implantação de processos de controle externo sobre as ações dos professores. Chega-se mesmo a propor que a formação profissional praticamente se limite a responder às novas circunstâncias e aos interesses e demandas do mercado e dos empregadores (JACOMINI; PENNA, 2016, p. 184).

Para Moreira (2021) a formação docente não pode ser vista apenas como uma atividade prática, resumida a capacitar o professor a dominar técnicas e métodos a serem empregados nas salas de aula esperando-se "sucesso" em tal empreitada. Nesse quadro, torna-se imperativo que no currículo de formação docente seja reservado espaço significativo para que o professor possa avaliar e realizar escolhas sobre o que e como ensinar e que possa estar consciente das razões e das necessidades a que visa atender. Segundo o autor, a formação docente deve ser capaz de habituar o futuro professor aos problemas com os quais os conteúdos curriculares apreendidos possam oferecer soluções provisórias, dessa maneira performando sua iniciação aos grandes desafios a serem enfrentados para a educação na sociedade atual.

O capítulo IV que trata dos Cursos de Licenciatura, o Art. 10 estabelece que "Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução" (BRASIL, 2019, p.5).

O Art. 11 propõe que a referida carga horária dos cursos de licenciatura devem obedecer a seguinte Distribuição: Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. No Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso

(PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019, p. 6).

Os artigos 10º e 11º ao estabelecerem cargas horárias total e parciais para os Cursos de Licenciatura e indicarem sua distribuição de forma prescritiva, despertam-nos para a necessidade da reflexão e discussão sobre o verdadeiro papel das Universidades e das demais Instituições de Ensino Superior (IES) no contexto da formação do indivíduo para a convivência social e para o mundo do trabalho, de forma que não sejam vistas somente como instituições instrumentais de formação profissional e de utilização política.

Segundo Gonçalves, Mota e Anadon (2020), a distribuição das cargas horárias trazidas de forma tão detalhada por essas diretrizes com relação ao conteúdo e aos anos do currículo, tendem a limitar a autonomia das Universidades e demais IES na organização curricular, padronizando e tornando inflexíveis os cursos de formação para a docência. Nesse enfoque, a autonomia universitária deve estar alinhada às necessidades da sociedade e de posse de uma liberdade didática, estar capacitada a ultrapassar valores ideológicos acentuando a percepção de sua utilidade coletiva na luta incessante pelo desenvolvimento da ciência, podendo propiciar ao cidadão o desenvolvimento moral, científico e tecnológico (GARCIA, 2009).

Art. 13. Para o Grupo II, que compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento, a carga horária de 1.600 horas deve efetivar-se do 2º ao 4º ano, segundo os três tipos de cursos, respectivamente destinados à: I - formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil; II - formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e III - formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Nesse artigo é feita referência à "curso de formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil" e à "curso de formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental", terminologias que não eram utilizadas em resoluções anteriores, além disso tal artigo não faz menção aos cursos de Pedagogia. Diante de tal questão, torna-se importante salientar que a Resolução CNE/CP Nº 1 promulgado em 15 de maio de 2006 instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, definindo ainda que ao curso de Pedagogia se destina à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2006).

Hobolt et al. (2009) fazem referência à ampliação na formação dos pedagogos presentes na resolução supracitada, que pode ser verificada,

[...] principalmente nos artigos 4º e 5º da Resolução CNE/CP n. 1/2006, os quais apontam ao licenciado em pedagogia a possibilidade de construir uma formação pautada na investigação, na reflexão crítica e na experiência, que saiba planejar, executar e avaliar as atividades educativas de forma a contribuir nos mais variados campos de conhecimento tais como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico e o cultural (HOLBOLT et al., 2009, p. 162).

No capítulo VII que trata da Formação para Atividades Pedagógicas e de Gestão, o Art. 22. define que a formação para a Gestão Educacional na Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, podem ocorrer: I - em cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 horas; e II - em cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB.

O parágrafo 1º estabelece que o aprofundamento de estudos de que trata o inciso I será correspondente a 400 horas adicionais às 3.200 horas previstas para o curso de Pedagogia. O parágrafo 2º indica que para o exercício profissional das funções relativas a essas áreas, a experiência docente é pré-requisito, nos termos das normas de cada sistema de ensino, conforme o disposto no § 1º do art. 67 da LDB.

Esse artigo 22º aponta mudanças significativas para a formação de professores para Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional, tratando a formação na área de políticas públicas e gestão da educação como especialidade, conhecimento a ser adquirido pelo licenciando em cursos após a conclusão de sua graduação (PIRES; CARDOSO, 2020). Segundo as autoras, essa diretiva traz de volta o entendimento retrógrado de formação de um docente instrumentalizado para o fazer e de um outro para o pensar.

Holbolt et al. 2009 destacam que a formação dos profissionais de que trata esse artigo tem sido realizada tradicionalmente nos cursos de Pedagogia com diretrizes curriculares específicas definidas na Resolução CNE/CP n. 1/2006. Segundo os autores, essa resolução indica ações diversificadas de formação no sentido de contribuir para a observação, análise, execução e avaliação da ação docente e de suas possíveis repercussões nas aprendizagens, como também orientar práticas na gestão de processos educativos nas instituições escolares. Ainda segundo os autores, tais ações favorecem a organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino gerando, por conseguinte, reflexões com relação à escola, à pedagogia, à docência, à licenciatura e às atividades específicas do pedagogo (HOLBOLT et al., 2009).

O capítulo VIII é dedicado a abordagem do Processo Avaliativo Interno e Externo, o Art. 23. Indica que as avaliações da aprendizagem e das competências devem ocorrer de forma contínua e serem previstas como parte indissociável das atividades acadêmicas. O Art. 24. instrui as IES deverão organizar um processo de avaliação dos egressos de forma continuada e associada com os ambientes de aprendizagens.

O Art. 25. estabelece que caberá ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) elaborar um instrumento de avaliação *in loco* dos cursos de formação de professores, em até 2 (dois) anos, a partir da publicação desta Resolução e o Art. 26. define que caberá ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) elaborar o novo formato avaliativo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de formação de professores, também até 2 (dois) anos, a partir da publicação desta Resolução (Brasil, 2019).

Nesse capítulo que trata do Processo Avaliativo Interno e Externo é possível notar a explícita tendência de padronização do currículo buscando fixar parâmetros para o ato de avaliar, conseqüentemente ficando expresso que não se busca a qualificação da formação docente, mas sim a avaliação (PIRES; CARDOSO, 2020). Nessa conjuntura, torna-se importante o reconhecimento das Universidades e demais IES como representantes da consciência crítica da sociedade, sempre estando comprometidas com o desenvolvimento científico e social, possuindo uma estrutura humana capaz de indagar, questionar, investigar, propor caminhos e avaliar no sentido de um contínuo exercício da criação, conservação e transmissão da cultura (GARCIA, 2009).

Assim, a avaliação das IES e nas IES passa a representar a atividade de exercitar uma permanente construção alicerçada em um espírito crítico e de forte caráter social, a qual necessita ser realizada de forma democrática, com vasta participação dos sujeitos envolvidos, caracterizando-se como um processo estruturado e permanente na busca pela melhoria da instituição e da formação de seus entes. Essa melhoria perpassa pelo respeito à diversidade de seu currículo tendo em vista que a IES possui relevante conexão com a realidade, o que fortalece o reconhecimento da necessidade de contínua evolução, na qual a avaliação assume um papel de fomento à promoção da autoconsciência com a participação de todos os atores nesse processo (GARCIA, 2009).

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA RESOLUÇÃO CNE/CP N. 1/2020

A Resolução CNE/CP n. 1/2020 foi publicada em 27 de outubro de 2020 contendo dezesseis artigos que estão distribuídos em cinco capítulos e um anexo. No Capítulo I que trata do Objeto, o Art. 1º dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores, que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), constante do anexo desta Resolução, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2020).

Essa resolução foi recebida com grande insatisfação por entidades nacionais da área da Educação como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Associação

Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação – ANPED, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, Fórum Nacional de Diretores de Faculdades Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR, Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação que subscreveram um manifesto de repúdio e indignação ao que classificaram como mais um ato de desmonte e desqualificação da formação de professores no Brasil (ANPED et al., 2020). No referido documento, as entidades supracitadas esclarecem que,

Assim, considera-se inaceitável que, neste contexto, sejam aprovadas normativas que negam o conhecimento científico no campo da educação, dada a ausência de debate e consultas públicas às entidades acadêmico-científicas, desconsiderando as produções no campo da formação, da política educacional e do currículo. Persistem atitudes que contrariam a legislação, pois estão desconectadas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), que deveria ser considerado pelos CNE/MEC, buscando a articulação, especificamente, entre formação inicial e continuada e entre esta e as demandas da escola e seus profissionais (ANPED et al., 2020, p.1)

Ainda segundo o Manifesto, torna-se necessário evidenciar o atual cenário político no imbricamento das crises sanitária e econômica, quando ocorre a notória negação do conhecimento científico do campo da educação e da legislação e que por meio de uma ação de caráter autoritário é imposta uma normativa anacrônica sem o devido diálogo com as entidades acadêmicas.

Num momento em que o Brasil enfrenta uma grave crise sanitária em função da pandemia da Covid-19 e diante de tantas dificuldades que os profissionais da Educação encontram na execução de seu trabalho, causa espanto que o Conselho Nacional de Educação aprove a Resolução CNE/CP 1/2020 que associada à Resolução CNE/CP 2/2019 venha a materializar a cisão entre formação inicial e continuada de professores. As referidas resoluções trazem um conjunto de normatizações que buscam a implementação de uma política de caráter tecnocrático na formação docente e que têm como objetivo um maior controle sobre o trabalho pedagógico.

Nesse aspecto, existe o entendimento de que se deveria dar prosseguimento ao projeto de Formação de Professores estabelecido pela Resolução CNE/CP n. 2/2015, projeto que foi elaborado com ativa participação de entidades, associações e movimentos de defesa da educação, e que agora, se desarticula em prol de um propósito oposto ao que era defendido e que foi construído coletivamente.

Torna-se possível verificar que o artigo que encabeça essa resolução é bastante sucinto ao dispor sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores, ao contrário do que se pode verificar no artigo 16 do capítulo VI da Resolução CNE/CP n. 2/2015 que trata da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério. Esse artigo enfatiza que a formação continuada compreende dimensões coletivas, o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, considerando atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, a formação continuada deve contribuir para a manutenção, criação e alteração das relações estruturantes e estruturadoras que são essenciais para o desenvolvimento profissional do coletivo docente na instituição escolar (ALVORADO-PRADA, FREITAS, FREITAS, 2010). Segundo os autores, a formação docente necessita ser vista como um caminho capaz de fornecer inúmeras oportunidades aos professores de transitar livremente na busca pelo desenvolvimento e construção de relações, valorizando de forma contínua seus próprios conhecimentos e os de seus pares, associando-os com suas trajetórias e experiências pessoais.

Ainda segundo os autores, a formação docente deve ser entendida como uma incessante caminhada dos profissionais da educação e que nesse caminhar possam estar presentes as dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, inatas de seres integrais potenciais autores de sua própria formação. Nessa perspectiva de formação, torna-se necessário o entendimento de que o saber docente não pode ser constituído somente pela prática, esse saber depende do crucial diálogo com a teoria, permitindo o repensar do processo pedagógico. Nesse prisma, o saber docente necessita ser visto como "um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou

menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (TARDIF, 2007, p.36).

Portanto torna-se imprescindível a compreensão sobre a fundamental importância da articulação entre teoria e prática construída também nas experiências e relações docentes, pois a mesma pode oferecer perspectivas de análise sobre o todo do trabalho docente. Nesse âmbito, "o professor é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos" (TARDIF, 2007, p. 39).

O Art. 2º da Resolução CNE/CP n. 1/2020, destaca que as presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, articuladamente com a BNC-Formação Continuada, têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) tal como ocorre na Resolução CNE/CP n. 2/2019 da BNC-Formação Inicial (BRASIL, 2020). Segundo o Manifesto das Entidades Nacionais da Área da Educação (ANPED et al., 2020), tal diretriz revela o caráter padronizador e o propósito de controle da formação continuada ao focar no conhecimento do conteúdo limitado pela BNCC, negligenciando uma formação ampla e crítica que é considerada fundamental para o exercício da docência comprometida com a garantia do direito à educação com qualidade social.

Ainda segundo o documento, essa diretiva reduz o direito à educação e direito à aprendizagem centrando-se apenas nos resultados com prejuízo de uma perspectiva processual e formativa, tal perspectiva é evidenciada quando intenciona articular a ideia de competência profissional docente ao atendimento dos objetivos de aprendizagem prescritos pela BNCC e aos resultados das avaliações de larga escala tendo como decorrência os processos de avaliação do desempenho docente.

As diretivas apresentadas na BNCC expressam uma concepção de formação docente baseada no "saber fazer" e que se centraliza em ensinar os professores a "como fazer", concepção que reforça os modelos de uma prática educativa instrumental e tradicional que se distancia de princípios de uma sólida formação teórica e interdisciplinar (NOGUEIRA; BORGES, 2020). Segundo os autores, torna-se impossível pensar na BNCC fora das relações de poder, o documento possui uma estrutura arraigada no neoliberalismo que manifesta um pensamento alicerçado nos desejos do mercado, deixando em segundo plano os princípios e possíveis ações que deveriam privilegiar a qualidade da educação.

Ainda segundo os autores, a BNCC tem por objetivo padronizar as dinâmicas curriculares, descaracterizando o fundamento principal da formação continuada que é desenvolvimento profissional e pessoal dos profissionais da educação, momento esse que permite aos professores a troca de experiências e o diálogo sobre suas dificuldades e anseios, propiciando o aprendizado de novos conhecimentos e culturas.

O Art. 3º da Resolução CNE/CP n. 1/2020 trata das competências profissionais a serem exigidas do professor indicadas na BNC-Formação Continuada e ressalta as três dimensões fundamentais; conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, tal como ocorre na Resolução CNE/CP n. 2/2019 da BNC-Formação Inicial. Nesse cenário, é capital a reflexão de que "as competências do professor, na medida em que se trata mesmo de 'competências profissionais', estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir" (TARDIF, 2007, p. 223).

O autor salienta que a questão do saber docente deve ser reconhecida em um sentido mais amplo, pois necessita ter um grau de abrangência que possa envolver os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes; atributos que devem ser transformados em elementos constitutivos do saber, saber-fazer e saber-ser. Diante do desafio da formação profissional imposto ao professor, torna-se necessário o entendimento de que a essa formação está incorporada toda uma vivência de experiências educacionais que compõe o chamado saber docente.

Tardif (2007) cita dois elementos de extrema importância para a formação docente: o primeiro leva em conta que os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício e o segundo, que o professor considere que o seu trabalho cotidiano, além de um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, é também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios.

No parágrafo único do artigo 3º dessa resolução é ressaltada a relevância do desenvolvimento das Competências Gerais e que estas são essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a

ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes (BRASIL, 2020).

Se valendo do argumento que o desenvolvimento de competências gerais pelos professores é indispensável para se alcançar a aprendizagem significativa, tais diretrizes na verdade reforçam ditames e prescrições que visam consolidar a formação do alunado voltada exclusivamente para o trabalho, direcionada ao atendimento das necessidades contemporâneas do mercado, da produção de bens e serviços (MOREIRA, 2021).

Segundo o autor, tais instruções tendem a estabelecer que a formação profissional dos docentes deve destinar-se somente a responder às novas conjunturas, interesses e demandas do mercado e dos empregadores, rejeitando assim a condição imperiosa da formação continuada docente no meio escolar como dinâmica de aperfeiçoamento, de crítica e de pesquisa. Ainda segundo o autor, torna-se vital que se considere a relevância das interações interpessoais que possam vir a fortalecer a atividade docente como prática mobilizadora e transformadora, que tenham o poder de associar o político, o intelectual e o acadêmico, ações que possibilitem a não subordinação da formação e da atividade docente à lógica do mercado.

Nessa conjuntura, existe a necessidade de rejeição ao ideário pragmático e neoliberal das competências pois "o neoliberalismo captura as subjetividades ao encetar o mercado como princípio de inteligibilidade, medida e verdade da sociedade" (BALDAN; DA CUNHA, 2020, p. 61). Entendem as autoras que os futuros professores e os professores atuantes estão acercados pela nova política de formação inicial e continuada, sujeitos à ditames que direcionam a que refaçam o seu trabalho e reconstruam o seu conhecimento, adequando sua forma de atuação e conduta numa expressão da mensuração e da técnica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse momento de conclusão, torna-se importante salientar a importância da discussão e reflexão sobre a complexidade existente na implantação de diretrizes educacionais relacionadas à formação dos profissionais da Educação Básica, pois tal implantação adquire inquestionável relevância ao configurar-se em um grande desafio no que diz respeito à definição do real papel do professor e sobre as especificidades de seu trabalho.

Ressalto novamente aqui a importância da implantação das diretrizes curriculares da Resolução CNE/CP n. 2/2015, pois a mesma teve como grande qualidade a abrangência das Formações Inicial e Continuada de professores da Educação Básica, visto que propiciou a organização interna e tornou possível adequações nas realidades das Universidades e demais IES, valorizando os processos formativos e a criação de espaços de reflexão tão significativos para a consolidação da formação de professores. A revogação de tal resolução não se justificou uma vez que sua implantação era relativamente recente e que não houve tempo suficiente para a avaliação dos resultados de sua efetivação nos cursos de licenciatura, não sendo possível também a verificação de sucessos ou falhas oriundas de sua implementação.

No decorrer deste trabalho foi destacado o caráter prescritivo e impositivo das diretrizes contidas nas Resoluções CNE/CP n. 2/2019 e CNE/CP n. 1/2020 dado que em suas elaborações não houve consultas à sociedade e ao meio educacional, ficando assim demonstrada desconsideração aos conhecimentos científicos no campo da educação, às produções relativas à formação, à política educacional e ao currículo. As instruções presentes nessa resolução fazem parte de uma política de caráter tecnocrático na formação do professor que visa o controle sobre o trabalho pedagógico e por consequência, a desqualificação do trabalho docente no atendimento a interesses políticos neoliberais e a práticas conservadoras.

Os resultados obtidos e citados neste trabalho por meio dos estudos realizados revelaram a existência de pleno alinhamento das atuais diretrizes com a BNCC, fato que pode trazer consequências nocivas à formação e à atividade docente. Depreende-se que as atuais diretrizes possuem o potencial de transformar o docente em um reproduzidor de pacotes pedagógicos e de práticas pré-determinadas, pois favorecem uma formação tecnicista reforçando a racionalidade neoliberal. É imperativo reafirmar que a formação para a docência não pode estar alicerçada em pressupostos neotecnicistas que defendem tão somente o saber-fazer baseado em currículos mínimos pautados na BNCC, os quais

operam para que a formação profissional dos professores se resume a responder aos interesses e demandas do mercado em detrimento da qualidade da educação.

Diante do exposto é possível compreender que as diretrizes contidas nas atuais resoluções representam retrocessos e enormes prejuízos ao debate educacional sobre a formação docente e às conquistas alcançadas, desta forma fica evidente a necessidade de que a sociedade e o meio educacional demonstrem indignação e se disponham a lutar pela reversão desse quadro.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, L.E.; FREITAS, T.C.; FREITAS, C.A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Rev. Diálogo Educ., Curitiba*, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.

ANPED et al. *Contra a Desqualificação da Formação dos Professores da Educação Básica -Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020*. Disponível em: <https://anped.org.br/news/manifesto-contradesqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>. Acesso em 20 de maio de 2021.

BALDAN, M.; CUNHA, E.V.R. Povoando subjetividades na "nova" política para a formação de professores no Brasil: uma discussão acerca das competências. *Série-Estudos, Campo Grande, MS*, v. 25, n. 55, p. 51-71, 2020.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro...retrocessos na atual política de formação docente. *Revista Retratos da Escola*, v. 13, n. 27, p. 669-684, 2019.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Brasília, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&aliasrcp001-=159261-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 de maio de 2021.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Brasília, 2002b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&aliasrcp002-159251-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 de maio de 2021.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de maio de 2006*. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 20 de maio de 2021.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015*. Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13673-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 de maio de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 20 de maio de 2020.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Brasília, 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 20 de maio de 2021.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020*. Brasília, 2020. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 de maio de 2021.

GARCIA, J. Avaliação e aprendizagem na educação superior. *Est. Aval. Educ., São Paulo*, v. 20, n. 43, p. 201-213, 2009.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

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. *Formação em Movimento*, v.2, n.4, p. 360-379, 2020

JACOMINI, M.A.; PENNA, M.G.O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. *Pro.posições*, v. 27, n. 2 (80), p. 177-202, 2016.

HOBOLD, M. et al. As diretrizes curriculares nacionais dos cursos de pedagogia para a formação docente: processo de implantação da Resolução CNE/CP nº 1/2006. *Psic. da Ed., São Paulo*, v. 1, n. 28, p. 151-168, 2009.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. p.55-75. Petrópolis: Vozes, 1998.

MOREIRA, A.F.B. Formação de professores e currículo: questões em debate. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, v.29, n.110, p. 35-50, 2021.

NOGUEIRA, A.L.; BORGES, M.C. A Base Nacional Comum Curricular e seus impactos na formação continuada de professores da Educação Básica. *Educação em Revista, Marília*, v.21, n. 2, p. 37-50, 2020.

PEREIRA, D.A.; ROCHA, S.F.M.; CHAVES, P.M. O conceito de práxis e a formação docente como ciência da educação. *Revista de Ciências Humanas e Educação*, v. 17, n. 29, p. 31-45, 2016.

PIRES, M.A.; CARDOSO, Lí.R. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. *Série-Estudos, Campo Grande, MS*, v. 25, n. 55, p. 73-93, 2020.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Recebido em: 10.01.2021

Aprovado em 10.04.2021

