

Formação de professores no Brasil: as diretrizes curriculares nacionais e suas implicações

Roberta Abreuⁱ

Dídima Maria de Mello Andradeⁱⁱ

Edson Carlos Andrade de Jesusⁱⁱⁱ

Resumo

Este artigo teve como objetivo analisar e discutir as diretrizes nacionais para a formação de professores da Educação Básica e suas implicações. A discussão analítica mirou a Resolução CNE/CP nº 2/2019. Como questão norteadora, apontou-se: Que implicações as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica acarretarão ao exercício docente? O referencial teórico centrou-se nos documentos oficiais das diretrizes para a formação de professores no Brasil e em obras de pesquisadores da área. A metodologia consubstanciou-se como pesquisa documental. Entre os principais resultados, constatou-se: perda de autonomia docente; diretrizes curriculares que não ajudam a pensar; modelos de gestão que desestimulam a criatividade e a reflexividade, impossibilitando práticas mais democráticas e a formação de professores mais humanos e historicamente referenciados.

Palavras-chave: diretrizes curriculares; formação de professores; mercadorização.

Teacher training in Brazil: national curriculum guidelines and their implications

Abstract

This paper aimed to analyze and discuss the guidelines for Basic Education teacher training in Brazil and their implications. The analytical discussion focused on Resolution CNE/CP no. 2/2019. As a guiding question, it was pointed out: What implications will the national curriculum guidelines for the initial training of Basic Education teachers have on teaching? The theoretical framework focused on the official documents of teacher training guidelines in Brazil and works by researchers in the field. The methodology was consolidated as documentary research. Among the main results, it was found: loss of teaching autonomy; curriculum guidelines that do not help to think; management models that discourage creativity and reflexivity, hindering more democratic practices and the training of more humane, historically referenced teachers.

Keywords: curriculum guidelines; teacher training; commodification.

ⁱ Doutora em educação. Docente da Universidade Federal da Bahia. E-mail: robertamabreu@ufba.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8167-1567>.

ⁱⁱ Doutora em Educação. Docente da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: didima.andrade@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4467-2442>.

ⁱⁱⁱ Graduando em Pedagogia. Educador popular. E-mail: edsoncarlos@aluno.ufrb.edu.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0008-3060-8945>.

La formación docente en Brasil: directrices curriculares nacionales y sus implicaciones

Resumen

Este trabajo tuvo como objetivo analizar y discutir las directrices para la formación de profesores de educación básica en Brasil y sus implicaciones. La discusión analítica se centró en la Resolución CNE/CP nº 2/2019. Como pregunta orientadora se señaló: ¿Qué implicaciones tendrán en la docencia los lineamientos curriculares nacionales para la formación inicial de docentes de educación básica? El marco teórico se centró en los documentos oficiales de directrices para la formación de docentes en Brasil y trabajos de investigadores del área. La metodología se consolidó como investigación documental. Entre los principales resultados se encontró: pérdida de autonomía docente; pautas curriculares que no ayudan a pensar; Modelos de gestión que desincentivan la creatividad y la reflexividad, imposibilitando prácticas más democráticas y la formación de docentes más humanos y referenciados históricamente.

Palabras clave: *lineamientos curriculares; formación de docentes; mercantilización.*

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores é um tema de extrema importância no âmbito educacional atual. Entendemos que a preparação adequada dos profissionais que atuam na área da educação é essencial para garantir a qualidade do ensino e o desenvolvimento pleno dos alunos. Nesse sentido, investir na formação inicial e continuada dos professores é fundamental para que eles possam enfrentar os desafios da sala de aula de maneira eficiente e promover uma educação de qualidade. Tal formação abrange aspectos teóricos, práticos e didáticos, proporcionando aos profissionais conhecimentos necessários para atuar de forma comprometida com o processo de ensino e aprendizagem. É um campo que tem íntima relação com o contexto social, econômico e político de cada período histórico. Assim, podemos afirmar que não se trata apenas de uma discussão teórica e prática, mas de um embate de concepções de mundo, de homem e de educação. Por essa razão, os debates neste campo estão sempre em pauta, evidenciando confrontamentos entre diferentes correntes teóricas e visões de mundo que são expressadas pelas políticas educacionais implementadas no país.

As políticas públicas são uma área onde se inserem as políticas educacionais. Elas traduzem a ação conjunta entre a população livre e suas representações e o Estado, a partir do ordenamento, planejamento, legislações, regulamentações e intervenções, num determinado território. Desse modo, materializa-se como espaço de múltiplas lutas, medição de forças e interesses. Nos últimos oito anos, as políticas públicas que formam

professores no país têm sido um espaço de controle das agendas neoliberais, que impõem seus interesses, em detrimento da qualidade curricular dos cursos de formação inicial.

Observamos uma escalada no controle do mercado sobre o trabalho do professor sob um viés neoliberal, que instaura: um processo de culpabilização dos baixos índices de aproveitamento escolar no ensino básico, diante da sociedade; o excesso de demandas e/ou demandas atribuídas aos professores sem que haja condição de trabalho e formação para suas implementações; a desprofissionalização docente, via apagamento da função social dos docentes; o agravamento do mal-estar docente. Quando a importância do professor é minimizada e sua função reduzida a mera transmissão de conhecimento, ocorre uma desvalorização da profissão e uma diminuição da motivação dos profissionais. Isso resulta em um ambiente de trabalho desgastante e no comprometimento da qualidade da educação oferecida aos estudantes.

A partir deste contexto, o artigo ora apresentado tem como objetivo analisar e discutir as diretrizes nacionais para a formação de professores da Educação Básica e suas implicações. Pontuamos que, nesta discussão, traçaremos a trajetória reflexiva das diretrizes e daremos maior ênfase à Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, em razão de sua vigência. Por meio do estudo e análise do documento citado, tentaremos identificar e refletir a respeito de suas implicações no contexto educacional, mais precisamente no âmbito da formação de professores.

Neste sentido, a questão de pesquisa se impõe: que implicações as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica (20 de dezembro de 2019) acarretarão no exercício docente? Sabemos que a construção de tais políticas estabelece grandes disputas, desafios e contradições, que se tornaram mais acirradas desde o fim do século XX, com a crise do sistema capitalista, que fomentou a criação dos princípios neoliberais, que se traduziram como uma possibilidade econômica e ideológica. Desse modo, caminhamos no sentido de uma construção conceitual e formação de homem e sociedade determinada pelo campo econômico neoliberal e, em seguida, asseverada pelo campo educacional.

A fim de cumprir com o objetivo estabelecido, organizamos a pesquisa da seguinte forma: inicialmente, faremos uma retomada das políticas recentes de formação de professores no Brasil; em seguida, construiremos um panorama conceitual reflexivo sobre

a mercadorização das políticas de formação de professores; posteriormente, apresentaremos o percurso metodológico e a análise documental.

2 AS POLÍTICAS RECENTES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO BÁSICO NO BRASIL

Observamos que as políticas atuais que estruturam a formação docente defendem e implementam princípios que compreendem o professor como parte da construção de uma sociedade anti-igualitária, a partir do uso do seu trabalho. Seus primeiros indícios se estabeleceram na década de 1980, época em que a racionalidade mecanicista era reinante e determinava uma lógica formativa irreflexiva e alheia aos modos de configurações políticas e sociais dentro e fora das escolas. Deste modo, referimo-nos ao tecnicismo que, nesse período, era visualizado como a grande alternativa para solucionar os problemas de aprendizagem dos alunos, além de colaborar com o estabelecimento da indústria capitalista no país, desde a sua implementação na década de 1960, contando com o apoio irrestrito dos militares, no período do golpe e da ditadura consumada a partir de 1964.

Em 1980, os movimentos antagônicos à perspectiva dos tecnocratas começam a estabelecer uma frente de crítica e negação diante dos ideais e práticas tecnicistas já existentes nessa década, quando entidades da luta em defesa da valorização dos educadores iniciam um movimento de questionamento e aspiração de mudanças de uma realidade educacional limitante, pragmatista e meritocrática, que estabelecia contradições no âmbito do trabalho docente, controlado pela lógica mercadológica e autoritária.

Para Freitas (2002), as críticas a essas determinações foram feitas por educadoras e educadores que se organizaram para pensar a formação dos professores nesse contexto histórico. A partir daí, iniciou-se um amplo processo de reflexão sobre os interesses implícitos que respondiam a questionamentos referentes à educação, como o movimento em defesa da formação de professores numa perspectiva oposta, que combatia o projeto político e excludente que havia ganhado corpo. Nesse sentido, os professores aprofundaram suas reflexões e argumentos em favor do seu lugar no exercício da docência.

O movimento de sustentação às críticas e pautas relacionadas à atuação e identidade profissional não cessaram. Entidades como a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope, 1990), em 1992, começam a propor uma base comum nacional, com princípios que fortalecessem o reconhecimento do professor, considerando o seu trabalho como uma profissão que demanda uma formação inicial qualificada, específica, estruturada e contextualizada.

As diretrizes para a formação de professores, pensadas a partir desse contexto, colaboraram com o início de contraposições ao que estava sendo estabelecido neste campo. Ao contrário do que vinha sendo colocado e vivenciado do ponto de vista de políticas de formação, havia o desejo de valorização da docência, a partir de um projeto de formação numa perspectiva crítico-emancipadora e, por isso, simbolizava resistência e protesto contra o projeto hegemônico, na busca da garantia de liberdade para as instituições do ensino superior organizarem os currículos de seus cursos, tendo princípios gerais para a formação de professores (Silva; Cruz, 2021, p. 98).

Antes de adentrarmos, mais especificamente, no campo das diretrizes para a formação de professores, é coerente refletirmos sobre o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 (Brasil, 1996), pois é a partir dela que observamos uma referência mais enfática à criação de uma resolução específica para a formação desses profissionais no país. Frisamos que, nos anos de 1990, década em que foi promulgada a mais recente LDB, houve um movimento de convergência das políticas educacionais para uma perspectiva gerencialista, engendrada na reforma do aparelho do Estado.

No entanto, é importante ressaltar que essa perspectiva gerencialista também trouxe desafios e críticas. Algumas pessoas argumentam que a ênfase em resultados e metas quantitativas poderia levar a uma visão reducionista da educação, desconsiderando aspectos qualitativos e subjetivos. Além disso, a privatização e a mercantilização da educação também foram temas de debate e crítica nesse período. Assim, tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 como outras políticas educacionais têm, em seu nascedouro, influências de uma perspectiva neoliberal.

De acordo com Felipe, Cunha e Brito (2021), a partir de tal reforma, as atividades no âmbito da educação, cultura e saúde, mesmo que financiadas com fundo público, não deveriam ser monopólio estatal, e sim compartilhadas com as organizações públicas não

estatais. O argumento que validaria tal direcionamento era o fato de tornar as ações, desenvolvidas por esses campos, mais competitivas, primando por uma suposta qualidade. Assim, com a promulgação da LDB nº 9.394/96, destacamos, em seu artigo 62, a exigência de que a formação de professores para a Educação Básica fosse em nível superior. A partir dessa exigência – e de acordo com a lógica competitiva de mercado –, muitas possibilidades de formação de professores foram apresentadas. Nesse contexto, destacamos os institutos superiores de educação, que compuseram um nicho lucrativo para os grupos privatistas, tendo em vista o grande número de professores que já atuavam na Educação Básica e não possuíam a formação exigida pela lei.

Frisamos que a lei imputou a esses institutos responsabilidades muito amplas no campo dessa formação, estabelecendo dificuldades e desafios quanto ao seu verdadeiro papel. Além disso, impôs um movimento de sobreposição quanto ao lugar e função das universidades, no que dizia respeito à formação dos professores. Voltando-se contra tais imposições, as universidades, por meio de entidades representativas, professores e pesquisadores, apontaram para a grande ameaça de desprofissionalização e desvalorização docente, diante de uma formação fora dos seus espaços, sustentada por uma frágil e superficial estrutura curricular, e submetida a exigências muito mais rúpteis. Diante desse movimento, os institutos superiores de educação não lograram êxito.

Ainda no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, chamamos a atenção para a existência de uma maleabilidade no que concerne à organização curricular dos cursos, a partir das diretrizes curriculares nacionais criadas posteriormente. Diniz-Pereira (2021, p. 57) destaca o fato de que, mesmo antes da promulgação da LDB nº 9.394/96, “[...] a Lei nº 9.131/95, que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), já explicitava, entre as atribuições desse órgão, a deliberação sobre as diretrizes curriculares para os cursos de graduação (artigo 9, parágrafo 2, alínea c)”.

Desse modo, evidenciamos que, a partir da LDB nº 9.394/96, fica estabelecida a normatização de diretrizes curriculares nacionais, e que as instituições de ensino superior têm o compromisso de “[...] fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (Brasil, 1996, art. 53, II). Assim, foi aprovada, em 18 de fevereiro, a Resolução CNE/CP nº 01/2002, instituindo as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior (Brasil, 2002).

A despeito da sua aprovação no ano citado, as diretrizes instituídas pela Resolução CNE/CP nº 01/2002 são consequência de um contexto no qual se deu a reforma do Estado, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Buscou-se, nesse momento, atender as demandas do processo de globalização, a partir do argumento de que, para tal, seria fundamental tornar o Estado mais eficiente, diante de suas responsabilidades, e isso só seria possível na medida em que serviços, nos campos da educação, cultura e saúde, deixassem de ser monopólio estatal. Ao mesmo tempo em que se utilizasse de recursos públicos, contaria, também, com os recursos de organizações públicas não estatais. Tal medida se justificou a partir da possibilidade de maior competitividade e abertura de espaço, para ação de controle, sob os princípios da lógica do mercado (Felipe; Cunha; Brito, 2021).

Na educação, assim como em outros campos, é importante ressaltar que essa reforma esteve alinhada com os marcos essenciais para o ensino superior, estabelecidos pelo Banco Mundial. Desse modo, o conjunto de políticas oficiais, desde então, tem sido profundamente controlado pelos organismos internacionais, causando um forte impacto no que se compreende por função da escola, concepção do currículo nacional e formação de professores. Nesse sentido, vivemos um processo de internacionalização do sistema educacional, de acordo com aspirações oriundas de organismos (Unesco, BID, Banco Mundial, PNUD, OCDE¹) que se impõem acima dos governos dos países, sobretudo aqueles considerados em desenvolvimento.

Seguindo o planejado propósito de estabelecer uma linha ideológica no campo educacional na realidade mundial, esses organismos internacionais articulam-se no sentido de controlar os sistemas minuciosamente, a ponto de operarem no detalhe de recomendar que os países devem estabelecer com clareza a identidade dos seus professores e do que eles devem ser capazes, ao concluírem a etapa de formação inicial, imprimindo um padrão profissional global. Nessas trilhas, foi construída a *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior* (Brasil, 2000), que previa

Inventar outras instituições de ensino superior, como os Institutos Superiores de Educação; Tornar a formação referenciada nas competências a serem constituídas na educação básica; Considerar a simetria invertida entre situação de formação e de exercício profissional base da formação inicial de professores; Criar sistemas de

credenciamento de cursos e de avaliação, e credenciamento de competências profissionais, condicionando a expedição de diplomas e o exercício da atividade docente a esse sistema; Promover a seleção das melhores instituições privadas e públicas, disponibilizando suporte financeiro e técnico para melhorarem seus resultados (Felipe; Cunha; Brito, 2021, p. 135).

Tais proposições revelam um importante alinhamento com a lógica privatista, quanto às instituições de ensino superior que deveriam abrigar os cursos de formação inicial de professores. Não por acaso, o final da década de 1990 e início da década de 2000 foi um período marcado pela abertura e credenciamento de um grande número de instituições particulares de ensino superior. Além disso, essas proposições apontam a limitada pedagogia das competências, como referenciais para a formação de professores no país. Assim, com base nessa proposta, implementou-se a Resolução CNE/CP nº 01/2002, estabelecendo as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica. É importante frisar ainda que, se, por um lado, tivemos avanço na construção de diretrizes próprias, por outro, a Resolução CNE/CP nº 01/2002 passou ao largo do que propuseram e defenderam/defendem as entidades e associações em defesa dos professores.

Em um novo contexto histórico, foi implementada a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que diz respeito às diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Esta resolução estabelece princípios, fundamentos e procedimentos para a organização curricular das escolas de Educação Básica, visando garantir a qualidade da educação oferecida aos estudantes. Essa resolução abrange desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e orienta sobre aspectos como a definição de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, a organização dos currículos, a avaliação e a formação dos professores. À época, o Brasil estava sob a Presidência de Dilma Vana Rousseff, quando iniciava o seu segundo mandato, em 1º de janeiro de 2015, sendo impedida de finalizá-lo por meio de um golpe parlamentar-jurídico-midiático em 31 de agosto de 2016, assumindo a Presidência, o então vice, Michel Temer.

Ainda no governo da referida presidenta, a formação inicial ganha destaque nas diretrizes curriculares nacionais de 2015, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e o Conselho Pleno (Brasil, 2015), por estabelecer a superação da cisão entre a formação

inicial e continuada, formação e viabilidade do trabalho, remuneração e plano de carreira, apontando recomendações para uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação. Tais diretrizes assinalam a docência como um processo em permanente curso, estabelecendo-se como base da formação de professores e garantindo a integração entre os conhecimentos específicos, pedagógicos e contextuais.

Nesse sentido, é importante dar destaque para alguns pontos colocados na resolução, em seu Capítulo II, intitulado “Formação dos profissionais do magistério para Educação Básica: Base Comum Nacional”. O artigo 5º da Resolução estabelece que

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão [...] (Brasil, 2015, art. 5º).

Notamos uma mudança de perspectiva em relação às diretrizes anteriores, a partir da compreensão da educação como processo emancipatório e permanente, pois tal entendimento aponta para uma formação de sujeitos professores capazes de conhecerem a si próprios, construir uma leitura de mundo, atribuindo sentidos, ao tempo em que percebem o seu lugar neste mundo, bem como sua capacidade de ascensão individual e coletiva. Uma perspectiva que dialoga com estudos de intelectuais que lutam por uma educação libertadora, e que, portanto, reconhecem as diferenças que estão postas em múltiplas realidades. O fato de a práxis estar presente no documento sinaliza uma visão progressista de formação, na medida em que implica uma prática refletida que busca, dentre outros aspectos, compreender as injustiças sociais que atravessam a própria formação.

Ainda chamamos a atenção para os incisos II, VII e VIII, do artigo 5º da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que reforçam a ideia de educação permanente, por meio da pesquisa, da extensão e da inclusão. A pesquisa e a extensão, como campos formativos nessa área, fomentam a construção da autonomia docente, na medida em que assentem à composição de repertórios capazes de interpretar os problemas enfrentados em diferentes contextos, bem como a capacidade de pensar em meios de minoração e até mesmo resolução. A extensão universitária oportuniza aos futuros professores a

articulação dos seus conhecimentos, por meio do diálogo com a realidade, possibilitando a construção e amadurecimento de uma percepção acerca da relação teoria e prática.

Sobre o inciso VIII, evidenciado na citação, ressaltamos que, na medida em que se estabelece o respeito às diferenças, numa política como esta, reforça-se a necessidade de defesa e construção de uma formação de professores, numa perspectiva de educação inclusiva, na qual os sujeitos possam interpretar criticamente a própria realidade e, pela via do diálogo, acolher as múltiplas identidades e culturas que atravessam e compõem a sociedade.

Além de evidenciar uma tendência mais progressista e contextualizada que o documento anterior, as diretrizes em questão determinaram o prazo de dois anos, a partir da data de sua publicação, para que as instituições que abrigassem os cursos de formação de professores implantassem as novas diretrizes curriculares. No entanto, pouco mais de um mês para findar este prazo, em 9 de maio de 2017, o Ministério da Educação, juntamente com associações e representações docentes solicitaram ao Conselho Nacional de Educação a dilatação do prazo, estendendo-o por mais três anos, para que as instituições se adaptassem às novas orientações (Diniz-Pereira, 2021).

Considerando um contexto político de golpe de Estado, conforme evidenciamos anteriormente, o Ministério da Educação, com uma nova composição, aprovou, em 20 de dezembro de 2019, a Resolução CNE/CP nº 2, que definiu “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”. Chamamos a atenção que esta Resolução revogou a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Sem que houvesse diálogo e discussões com as representações docentes e instituições de ensino superior, foi determinado que todos os cursos deveriam ser adaptados, desconsiderando o trabalho que vinha sendo implementado, a partir das diretrizes de 2015 (Diniz-Pereira, 2021).

A democracia, portanto, foi ferida, indicando um total desprezo às representações docentes, pesquisadores e universidades. A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, nasceu, então, por meio de processos que evidenciam um aligeiramento para que fosse aprovada, ao excluir entidades representativas de professores, universidades públicas e sociedade, da própria organização dos percursos acontecidos até a autorização

da “sociedade” ao documento. A favor de quais interesses a caminhada precária das diretrizes nacionais curriculares de 2019 estava sendo arrumada dessa forma? A isto, nós nos dedicaremos a compreender a seguir.

3 A MERCADORIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A influência do mercado, na gênese de políticas públicas educacionais no país, tem se tornado cada vez mais latente, desde a década de 1990, por meio do Banco Mundial e dos grandes conglomerados empresariais que estabelecem, como princípio de atuação, a “[...] desregulação, privatização e liberalização dos mercados, implementando uma suposta modernização do Estado, apostando na equação: mais mercado e menos Estado” (Abreu; Cruz; Soares, 2023, p. 3).

No campo da educação, tal princípio se estabelece, via políticas públicas, de modo articulado e avassalador. Não se trata de implementações isoladas, e sim de um conjunto arquitetado de políticas, que age por meio da padronização e controle do trabalho do professor, impondo sua visão de sujeitos, de mundo e da finalidade da educação, que habita do lado oposto de uma concepção humanista e plural.

De acordo com Leher (1998), as reformas instauradas a partir da década de 1990 são cruciais para a diminuição da pobreza e regulação social no viés econômico. Vale ressaltar que estas reformas foram asseguradas e estabelecidas pelo grupo político que governava o país na época, e que defendia as medidas econômicas neoliberais e globais de educação, firmando concordância com os grandes conglomerados empresariais. Segundo o autor, o período que marca as deliberações do Banco Mundial, no âmbito educacional, e sua ação privatista, com vistas às políticas sociais, que eximia cada vez mais o Estado, teve como ponto de partida o documento *Financiamento da educação nos países em desenvolvimento: uma exploração das opções políticas*, de 1986, do Banco Mundial.

Salientamos que as medidas impostas pelo Banco Mundial se sustentam no argumento da “[...] equidade, a justiça e a inclusão em busca de uma educação que prospere em aliviar a pobreza [...]” (Abreu; Cruz; Soares, 2023, p. 6). À primeira vista, tal argumento se mostra como plausível, travestindo-se, inclusive, de um caráter humanista. No entanto, é necessário um acompanhamento minucioso e reflexivo frente às

implementações impostas pelo Banco Mundial, para que possamos entender o cerne de suas propostas. Na medida em que constatamos sua íntima relação com os grandes conglomerados econômicos e observamos seu intenso e concatenado movimento, mirando as políticas voltadas, sobretudo, para a educação nos países em desenvolvimento, sob o argumento de que a efetividade da educação é imprescindível para a minimização da pobreza, ressaltamos que, nesse contexto, a minimização da pobreza é norteadada pelo princípio de que ela mesma gera um resultado negativo nos processos de globalização e geração de lucros. Assim, os esforços são envidados no sentido de, por meio de políticas públicas, adequar os processos educacionais às exigências do capital mundial.

De acordo com Thiesen (2018), as medidas implementadas ganhavam força e bifurcavam-se em fóruns, como as declarações de Jomtien, em 1990; de Nova Delhi, em 1993 e de Dakar, em 2000. Vale destacar, também, os documentos financiados pela United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco), pelo United Nations International Children's Emergency Fund (Unicef), pelo Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

É importante salientar que agências de planejamento econômico, como o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), interessam-se pela educação no sentido de utilizá-la como instrumento de salvaguarda dos modelos de reprodução que garantam a movimentação e fixação de empresas pelo mundo visando a privilégios nas relações de competição e valorização. Assim, dedicando-se à produção de modelos mundiais de políticas no campo da educação, essas agências correspondem às aspirações do capital internacional, no sentido de produzir trabalhadores que componham e reforcem a lógica do mercado em seus países (Shiroma, 2018).

Cabe refletir que a lógica economicista reduz a educação a um produto no qual se processa mera reprodução. Assume um caráter técnico de produção de recursos humanos em série, a fim de garantir a produtividade. Deste modo, a educação, como agente econômico, dissemina a ideia de poder, capaz de promover o “milagre” da equalização social em todas as suas dimensões, assumindo a formação do “trabalhador flexível” (Laval, 2004), cuja principal iniciativa é de aprender a aprender com autodisciplina. Vale ressaltar

que, sendo o sistema neoliberal ordenado pela geração e acúmulo de riquezas, a grande massa trabalhadora passa a ter uma grande importância, pois assegurará a mão de obra necessária à produção dessas riquezas, sem, evidentemente, o seu justo usufruto.

No Brasil, as agendas dos organismos multilaterais ganham terreno em 1992, quando da construção do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, no qual suas metas locais foram concebidas e alicerçadas a partir do acordo firmado em Jomtien (1990), ao tempo em que sinalizava uma aderência a esses princípios (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000).

Ao aderir a essas determinações, experienciamos, nos dias de hoje, a implementação de políticas reguladoras, padronizadoras, autoritárias e tecnicistas que, aliadas a outros tipos de políticas, tornam a educação pública cada vez mais vulnerável e desvirtuada daquilo que deve ser sua principal busca: a humanização (Abreu; Cruz; Soares, 2023, p. 6).

Estando na contramão de uma proposta educacional plural, autônoma, inquiridora e humanista, a mercadorização da educação vem ditando as políticas curriculares no país, proporcionando o aprofundamento da precarização do trabalho docente, além de desconsiderar as particularidades locais, que engendram o diverso cenário cultural brasileiro. Nesse sentido, Shiroma (2018) nos chama a atenção de que, no ano de 2012, o Banco Mundial (BM) divulgou o livro *Achieving World-Class Education in Brazil: the next agenda*, manifestando explicitamente o seu desejo em gerenciar o sistema de ensino, de acordo com três aspectos fundamentais que, segundo o próprio Banco, estão sob sua responsabilidade:

i) desenvolver as habilidades da força de trabalho para o crescimento econômico sustentado; ii) contribuir para a redução da pobreza e desigualdade, fornecendo oportunidades educacionais para todos, e iii) transformar os gastos com educação em resultados educacionais - acima de tudo, aprendizagem do aluno (Banco Mundial, 2001, p. 4).

Podemos inferir que o primeiro princípio, centrado na construção de habilidades para o mundo do trabalho e crescimento econômico, pode parecer novidade, mas não passa de uma remodelagem que revisita a antiga e reificada pauta capitalista, que origina, na pauta neoliberal, o cerne economicista da Teoria do Capital Humano, estabelecendo a interdependência entre educação e desenvolvimento econômico e social. Vale ressaltar que essa pauta desconsidera os aspectos fundantes que estabelecem as diferenças de

classe, supervalorizando a atuação individual como aspecto fundamental na condição de cada sujeito em sociedade.

Em seguida, a redução da pobreza e o acesso de todos à educação são manifestados como um outro aspecto central. Sobre a redução da pobreza, é necessário refletir em que termos, pois é possível seguir, a partir desta lógica, permanecendo na condição de trabalhador extremamente explorado e ainda assim participante direto da perpetuação de determinadas lógicas. No que concerne a oportunidades educacionais para todos, vale a pergunta: quando a educação da população foi, realmente, prioridade das agendas governamentais no país? No contexto brasileiro, vive-se a realidade da publicização das leis e, paralelamente, *do que é possível fazer*, sob o eterno argumento de que não há recurso financeiro para que as leis sejam cumpridas. Portanto, seria o Banco Mundial o fator determinante dessa mudança, estabelecendo seus aspectos fundamentais? Finalmente, o aspecto que diz respeito à transformação de gastos em aprendizagem dos alunos toca, diretamente, na atividade docente que, nos relatórios das avaliações internacionais em larga escala, apontam os professores como fator determinante.

Assim, esse gerenciamento dos sistemas de ensino alcança as políticas de formação de professores expressadas em publicações da OCDE, como: *Professores são importantes: Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*, de 2008, e *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers International Practices*, de 2009. Shiroma (2018) aponta que essas perspectivas política e econômica alcançam os professores quando da aplicação dos exames em larga escala, realizados por recomendação desses organismos multilaterais. O intuito não está centrado em, tão somente, avaliar os estudantes, mas valer-se dos maus resultados para apontar a profissionalização docente, como um eixo a ser reconfigurado, de acordo com o que esses organismos acreditam. Sob esse argumento, o gerencialismo e a profissionalização consubstanciaram uma base de racionalização do ensino, tornando-o ainda mais burocratizado e padronizado, ocasionando a perda de autonomia docente.

A rigor, a classe docente se constitui como uma das mais numerosas no serviço público de uma sociedade e, por consequência, assume uma parte significativa da receita do orçamento público. Por ser uma classe numerosa, é uma das poucas que ainda

consegue resistir a determinadas reformas. Assim, na tentativa de controle desse grande número de professores, o Estado implementa uma série de políticas de formação inicial, continuada, atualização, certificação etc. (Shiroma, 2018).

Nesse sentido, a lógica neoliberal age com sua maquinaria de controle engenhosa, incidindo sobre uma produção desejante a respeito do professor ideal. Uma lógica que fomenta a insaciável busca por mais, em lugar da satisfação; uma defesa da modernização da educação pela via de enxugamento de custos, imprimindo a perspectiva empresarial, que visa ao estabelecimento máximo possível de uma educação *on-line*, cuja política é despolitizar o cotidiano.

Ressaltamos que tais políticas contribuem para o aprofundamento da precarização, na medida em que considera o professor como um mero executor de tarefas, apresentando a já superada pedagogia das competências como principal alicerce, estabelecendo propostas curriculares reducionistas, desmobilizadoras de uma reflexão crítica, autonomia epistêmica, que vislumbra as crianças e adolescentes como os trabalhadores produtivos do futuro, sem que se enfatize concretamente o ser do presente. Além desse esvaziamento teórico-crítico, impõe uma formação de professores técnicos, desprovidos de autonomia e incapazes de estabelecer os objetivos de ensino e aprendizagem.

Ainda chamamos a atenção para o fato de as determinações desses organismos multilaterais justificarem suas agendas a partir de duras críticas aos cursos de formação inicial de professores, alegando um distanciamento da prática da sala de aula e excesso de conteúdos teóricos. Direcionam severas críticas às universidades, argumentando que excesso de teorias não formam um bom professor. Alegam, ainda, que a estrutura curricular dos programas de formação inicial, tal qual se encontram, não promovem impactos positivos no processo de aprendizagem dos estudantes. Desse modo, constroem um enredo que culpabiliza os professores pelos baixos índices de aproveitamento na educação.

Deste modo, podemos depreender que os interesses econômicos pela formação de professores e pela educação pública não está vinculado à compra de escolas, de prédios públicos. Trata-se de mercadorizar serviços dentro do sistema público, oferecendo-os com menor qualidade à população, para que se obtenha maior lucro possível. Além disso, podemos afirmar que tais políticas agem de modo articulado, no

sentido de determinar os princípios curriculares de todo o país, pois entende-se que currículo está relacionado a identidades e, ao imprimir sua lógica na formação dos sujeitos, existem maiores possibilidades de manipulação e manutenção de privilégios, mantendo viva a prática de ter o Estado como cliente.

4 PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DOCUMENTAL

Esta pesquisa situa-se no campo da abordagem qualitativa, uma vez que trata de fenômenos sociais advindos das relações humanas, preservando e respeitando o seu acontecimento em ambiente natural. Neste contexto, situamos a análise documental como metodologia apontada pelo nosso objeto de estudo, uma vez que colabora para a compreensão do fenômeno pesquisado. Esta metodologia faz uso de análises de documentos, no sentido de entender como estes podem interferir, ou não, no curso da vida humana, extraindo informações e proporcionando uma imersão no tema levantado (Flick, 2009).

Neste sentido, é importante suscitar-mos que, de acordo com Cellard (2008), o conceito de documento está relacionado às histórias passadas e vivenciadas pelos indivíduos em épocas diversas, tendo o poder de fornecer evidências descritivas, temporais, políticas, econômicas e sociais. Segundo o estudioso, o termo incorpora o senso de prova como um dispositivo escrito, que é fiel àquilo que pronuncia. Deste modo, vale recuperar a questão de pesquisa deste trabalho, para que possamos enunciar nosso documento a ser analisado: que implicações as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica (20 de dezembro de 2019) acarretarão no exercício docente?

No intuito de refletir e apontar respostas para esta questão de pesquisa, assumimos como documento a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, conhecida como BNC-Formação. Trata-se de um documento de domínio público, institucional, que “[...] compreende comumente: os arquivos governamentais (federais, regionais, escolares ou municipais), os arquivos do estado civil, assim como alguns arquivos de natureza notarial ou jurídica” (Cellard, 2008, p. 296).

Seguindo o que orienta a metodologia da pesquisa documental, realizamos a fase 1 (*Uma análise preliminar para conhecer quem escreveu tal documento e o saber de sua autenticidade*). Nesta fase, levantamos dados que apontavam a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, como um documento gestado e publicado pelo Ministério da Educação brasileira (MEC), juntamente com o Conselho Nacional de Educação (CNE). Vale ressaltar que o CNE tem atribuição normativa e deliberativa, no que concerne à criação e implementação de diretrizes curriculares para os cursos de graduação no país. Deste modo, o documento traduz-se num “[...] ato administrativo e normativo, cujo objetivo é regulamentar ou explicitar uma lei” (Belletati; Pimenta; Lima, 2021, p. 6).

A fase 2 (*Contexto em que foi escrito e publicado*) foi considerada de fundamental importância, pois o momento histórico determina os princípios e os fins da resolução em questão. É importante destacar que, no período entre 2015 e 2018, o país passou por uma grande e intensa reforma em suas políticas educacionais, encabeçada pelo MEC. Uma das metas dessa reforma foi a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que mobilizou a criação de um sistema de gestão denominado Todos pela Educação, composto por organizações sociais como Cátedra Instituto Unibanco, Fundação Lemann, Fundação Itaú, dentre outras (Felipe; Cunha; Brito, 2021). Desse modo, o movimento pela implementação da base, liderado por essas organizações, engendrou uma perspectiva de fins mercadológicos na estrutura curricular do ensino básico e, conseqüentemente, implementou o seu projeto de sociedade e formação de sujeitos. Ainda sobre a contextualização, apontamos que, com o Golpe de 2016 e a recomposição do CNE, o setor empresarial passou a comandar maior campo, reeditando políticas educacionais, como a Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular e a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BNC-Formação).

Ao iniciar a fase 3 (*Perceber quais são os conceitos-chave que mais aparecem*), fizemos uma leitura minuciosa do documento da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que nos permitiu compreender a sua estrutura, sua proposta e os conceitos-chave que a norteiam. Neste movimento, constatamos a pedagogia das competências e a perspectiva da mercadorização da formação como bases norteadoras.

Sobre a pedagogia das competências, é importante frisar que Coll *et al.* (1998) e Perrenoud (2002) foram os principais representantes, no que diz respeito ao campo pedagógico e formativo. O termo pedagogia das competências tem íntima relação com o

ensino técnico, pois parte-se de situações concretas, lançando mão do conhecimento científico disciplinar, quando necessário, para resolver problemas. Segundo Perrenoud (2002), competência é a condição de construir atitudes eficientes num contexto específico, a partir de conhecimentos, sem que se restrinja a eles.

A despeito de considerar a fluidez dos processos educacionais e formativos, é importante considerar a imprecisão do termo *competência* na própria literatura científica. Referimo-nos a um termo com múltiplos significados que, na área da educação, apresenta-se vinculado à ideia de desempenho, muito semelhante à perspectiva assumida pelos discursos e implementações financistas neoliberais.

É importante ressaltar que a escolha da pedagogia das competências como estruturante dos currículos que formam os professores diz respeito a uma tendência, em grande parte do mundo, que submete suas agendas educacionais às políticas neoliberais, que transformam a educação em produto comercializável via organismos internacionais, o que deve ser implementado nos países em desenvolvimento. A pedagogia das competências tem sido criticada por enfatizar demais o desenvolvimento de habilidades técnicas em detrimento do conhecimento teórico. Além disso, propõe-se a uma fragmentação do currículo, com disciplinas isoladas e desconectadas entre si. Então, questionamos a ênfase excessiva na avaliação por competências, que pode levar a uma visão reducionista do processo educativo. Ademais, a pedagogia supracitada negligencia a importância do desenvolvimento socioemocional dos estudantes, focando apenas em habilidades cognitivas. Por fim, argumentamos que essa abordagem pode reforçar desigualdades sociais, uma vez que nem todos os alunos possuem as mesmas oportunidades de desenvolver determinadas competências. A despeito de incontáveis argumentações, é certo que este modelo não logrou um descolamento de suas raízes no comportamentalismo e no tecnicismo (Nóvoa, 2017).

A perspectiva da mercadorização da formação, como o segundo conceito-chave da resolução em questão, remete-nos à reafirmação de que esta política se estabelece sob forte influência dos organismos internacionais, ocasionando um grande impacto na natureza da formação e do trabalho docente. Entendemos que a formação de professores deve ser pautada em valores e práticas pedagógicas éticas, e não apenas em estratégias de mercado. É necessário refletir sobre os impactos dessa mercadorização na qualidade

da educação e buscar alternativas que priorizem o desenvolvimento integral dos estudantes.

De acordo com Libâneo (2012, p. 40), uma das recomendações mais recorrentes nos documentos emitidos pelo Banco Mundial é a “[...] institucionalização de políticas de alívio da pobreza expressas numa concepção de escola como lugar de acolhimento e proteção social, em que um de seus ingredientes é a implementação de um currículo instrumental”.

De certo modo, observamos a imposição de uma alternativa de atendimento à população oprimida, por uma via que não busca maior igualdade da distribuição de renda, nem tão pouco a diminuição da exploração do trabalho. A alternativa imposta pelo Banco Mundial, via política pública, que atribui à escola e seus coletivos a missão de lidar com os múltiplos e profundos danos sociais e econômicos causados por ele próprio, é problemática. Isso coloca uma carga excessiva sobre as instituições educacionais, desconsiderando outros fatores sociais e econômicos que influenciam o desempenho escolar.

Ademais, essa abordagem ignora a necessidade de investimentos adequados em infraestrutura, formação de professores e políticas sociais mais amplas, para garantir uma educação de qualidade, ao tempo em que impõe uma estrutura curricular que determina a formação de sujeitos passíveis de maior exploração. Nesse contexto, o professor é igualmente desfigurado e sofre exploração do seu trabalho.

Ao estabelecer políticas públicas educacionais voltadas para o grande mercado, teremos escolas, currículos e professores sendo formados nesta mesma perspectiva, pois lidamos com um projeto articulado em prol da mercadorização da educação. Assim, o professor é descaracterizado por meio da perda de autonomia nos processos de criação de sua prática, do enfraquecimento da capacidade de ler o mundo criticamente e da imposição de limitações da sua capacidade intelectual. A exploração do seu trabalho se estabelece, dentre outros modos, na medida em que a escola assume o papel de proteção social, sem o devido apoio do Estado, vivenciando um acúmulo de funções, além de colocá-lo como peça descartável de uma engrenagem. Deste modo, observamos uma relação de fins e meios entre a mercadorização da educação e as competências, no bojo da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

Finalmente, a fase 4 (*Realização da análise de dados conforme todo o estudo feito acerca do documento, a fim de conclusão da pesquisa*) nos oportunizou um mergulho detalhado, no intuito de buscar alguns apontamentos à questão de pesquisa aqui levantada, e que nos orientou no sentido de analisar a relação das diretrizes com a lógica da mercadorização da educação e quais suas implicações para a formação de professores. Buscamos dados relevantes sobre a implementação das diretrizes curriculares, que atendessem nossos objetivos e respondessem à questão de pesquisa, a fim de incluir informações por meio de leituras realizadas de forma clara e compreensível. Buscamos ainda compreender o perfil da formação de professores, apresentado pelas diretrizes, bem como as discrepâncias que possam indicar o impacto destas na educação. Isso pode incluir melhorias no desempenho dos alunos ao longo do tempo, mudanças nos métodos de ensino ou outros indicadores relevantes.

Nesse sentido, evidenciamos que, em diversas passagens da estrutura da resolução, existe a preocupação em explicitar que o eixo da formação tem como convergência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tal articulação se mostra bem planejada, pois a construção curricular está diretamente ligada à construção de identidades e, por esta razão, constitui-se como uma discussão central e permanente na sociedade. Em se tratando da implementação da BNCC, esta exige que os docentes se atualizem e se adequem às novas diretrizes, porém, muitas vezes não há recursos financeiros. A falta de investimento financeiro e estrutural na formação continuada dos professores impossibilita oferecer atualização e apoio adequados aos professores. Isso pode comprometer a efetividade da formação.

Sendo assim, é importante ressaltar que a formação de professores não pode se limitar apenas à transmissão de conteúdos relacionados à BNCC. É necessário também desenvolver habilidades socioemocionais, como empatia, resiliência, trabalho em equipe, criticidade, que são fundamentais na implementação da prática docente. Estes quesitos devem ser abordados de forma integrada à formação, garantindo uma visão holística/política/reflexiva do professor como educador.

Vale lembrar que tal articulação dita acima é parte de um processo de reforma educacional vivido pelo Brasil, que teve início, conforme já evidenciamos anteriormente, em 1990. Ao longo deste período, acompanhamos a implementação de perspectivas e

práticas gerencialistas, aliadas às competências performáticas nos processos educativos e, sobretudo, no trabalho docente. A resolução vigente expressa essa pragmática de modo explícito, impactando diretamente nas práticas docentes, sob forma de um gerencialismo empresarial e competitivo.

Neste sentido, ressaltamos que a Resolução nº 02/2019 diz estabelecer suas dimensões fundamentais calcadas na profissionalização docente, a saber: “I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional” (Brasil, 2019, p. 2). Estas dimensões, que reverberam ao longo de todo o texto, indicam uma vinculação à concepção clássica de profissionalismo, na qual a profissão constitui-se como um estruturante moral das relações em sociedade, ao tempo em que faz enlace com um tipo de profissionalidade no qual os professores assumem uma postura acrítica e passiva diante de uma formação técnica.

Percebemos que o termo profissionalização – que contém as categorias do profissionalismo e da profissionalidade – é utilizado de modo enviesado, sem considerar sua construção teórico-prática, desprezando que ali habita a possibilidade de reconhecimento de um campo do conhecimento que oportuniza ler a fundo o próprio território de atuação. Uma leitura que promove a identificação de problemas, contradições, desafios e potência do coletivo docente, enquanto classe trabalhadora, capaz de articular-se frente às determinações impostas pelo mercado educacional. De acordo com o que preconiza o texto da resolução, a profissionalização se torna um meio de forjar os processos educacionais – aqui destacando a formação docente –, como um reflexo do mundo do capital (Silva; Cruz, 2021).

Estes processos educacionais foram simplificados pela mercadorização à mera condição de produção, de “capital humano”, como um meio de criação de recursos humanos para o processo de produção. A ideia de educação, na perspectiva de fator econômico, além de postular uma milagrosa equalização social e econômica, trata de subordinar a sua função social de forma controlada, para responder às demandas do capital (Frigotto, 2005). Professores que vivem o processo de profissionalização sob esta lógica não experienciaram uma formação inicial e continuada pautada na valorização de sua função social, reconhecendo-se como classe trabalhadora e intelectualmente produtiva. Assim, é imperioso pontuarmos que, num movimento oposto ao que prega a resolução em voga, acreditamos na profissionalização docente como um processo no qual

os trabalhadores ascendem o seu regimento e crescem no que se refere a uma construção de autonomia.

Ainda nesta análise, ressaltamos a composição da carga horária dos cursos de licenciatura, que devem dedicar cinquenta por cento do seu total ao trabalho com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Já colocamos a relação que existe entre o conjunto de políticas educacionais e o projeto neoliberal no atual cenário brasileiro; no entanto, é necessário fazermos uma referência a Mészáros (2005, p. 260), quando diz: “As relações sociais de produção capitalistas não se perpetuam automaticamente”. Ou seja, é necessário sujeitar a função social da educação de modo vigiado, para corresponder às reivindicações do mercado. Embora essa proposta da carga horária tenha sido implementada com o objetivo de garantir a qualidade e a uniformidade do ensino no país, alguns pontos merecem críticas.

Em primeiro lugar, a exigência de dedicar metade do tempo dos cursos de licenciatura à BNCC pode limitar a formação dos futuros professores. A educação é um campo complexo, subjetivo, com muitas disciplinas e metodologias que podem enriquecer a prática docente. Ao direcionar tanto tempo à BNCC, corremos o risco de negligenciar outros aspectos fundamentais para a formação dos professores, como a Didática, a Psicologia Educacional e o desenvolvimento de habilidades de liderança, entre outros.

Além do mais, a BNCC é um documento que estabelece os objetivos de aprendizagem para todas as etapas da educação básica. Embora seja importante que os professores estejam familiarizados com esses objetivos, é igualmente essencial que eles tenham flexibilidade para adaptar o currículo às necessidades e interesses dos alunos. Ao focar tanto tempo na BNCC, pode-se limitar a autonomia dos professores e restringir a diversidade de abordagens pedagógicas.

No caso desta política específica, observamos que grande parte das competências e habilidades a serem construídas ao longo da formação de professores tem como cerne a composição de profissionais produtivos, competitivos, capazes de dilatar a própria capacidade de produção, performando no atendimento de múltiplas demandas. O caráter prescritivo soma-se à responsabilização dos professores pela própria formação continuada, sem que se espere do Estado a implementação de algum tipo de coparticipação.

Portanto, chamamos a atenção para o fato de que a designação dos objetivos e função do trabalho docente, em princípio, sofre impactos determinantes do conjunto de perspectivas que ordenam os documentos em questão. Quando consideramos o processo educacional sob uma mirada macro, é possível perceber que esse impacto reverbera até mesmo na construção do planejamento de ensino – objetivos de aprendizagem, seleção de conteúdos, metodologia de ensino, avaliação da aprendizagem –, que espelha as tensões e conflitos de interesses econômicos e sociais. Deste modo, podemos afirmar que a adequação da função docente às necessidades econômicas configura-se como um dos maiores desafios educacionais do nosso tempo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores mostra-se como um campo determinante nos processos educativos do país, pois seu exercício profissional é, em grande parte, resultado destes processos. O modo como os professores fazem a leitura e análise da realidade; o tipo de relação que estabelecem com os estudantes, suas famílias e comunidade; os modos como pensam e implementam seus planejamentos; sua postura ética e profissional enquanto sujeito individual e coletivo; a forma como vivem o coletivo de sua classe como trabalhadores, são alguns dos aspectos a serem diretamente influenciados pelos currículos de formação inicial. Deste modo, é fundamental frisarmos que lidamos com uma trajetória de construção atravessada por tensões, conflitos, contradições e descontinuidades.

Neste contexto, para encaminhar nossas considerações finais, recuperamos a questão norteadora desta pesquisa: que implicações as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica (20 de dezembro de 2019) acarretarão no exercício docente?

Nossas análises apontam para alguns possíveis encaminhamentos – que não são definitivos – a esta questão. Inicialmente, ressaltamos a posição em que os professores são colocados pelo Estado, em função da criação e implementação da Resolução nº 2/2019 enquanto uma política pública educacional. Observamos o caráter prescritivo deste documento, eivado de uma série de imperativos no que concerne à construção de competências e habilidades. Em meio a exigências e imperatividades, os professores são

colocados, reiteradamente, num lugar de vulnerabilidade, pois o mesmo Estado que exige não oportuniza condições para que essas construções sejam materializadas, haja vista as condições das escolas e universidades públicas. Além da vulnerabilidade, os professores são abandonados à sua própria impotência, diante de problemas que não lhes cabe resolver. Tal resolução não propõe uma formação que dialoga e vive com as realidades, fomentando um adestramento docente para a vigência do seu projeto neoliberal. Este adestramento promove uma assustadora passividade que encerra o professor no lugar da descartabilidade e apagamento de sua importância social.

Um outro encaminhamento que explicitamos para a nossa questão norteadora está centrado na perda de autonomia docente, que vem sendo gradativamente estabelecida em função de modelos gerencialistas empresariais imputados aos processos educativos. Lidamos com diretrizes curriculares que dão muito a conhecer, para que não se possa pensar. Lidamos com modelos de gestão que implementam muitos artifícios de controle, para que os professores sejam impedidos de exercitar sua capacidade de criação e adaptação às suas condições e realidade. Trata-se de um cerceamento que atinge violentamente o trabalho docente, impossibilitando práticas mais democráticas e a formação de professores mais humanos e historicamente referenciados.

Enfim, com todas as implicações, entendemos, ainda, que a atual resolução, que implementa a estrutura curricular dos cursos de formação de professores, representa um expressivo retrocesso do ponto de vista de sua base teórico-prática, e uma perigosa articulação com o projeto neoliberal, pois, além de estabelecer a formação de sujeitos produtivos – do ponto de vista do capital – e bem adaptados à sua lógica, assume a educação como produto comercializável, contribuindo para a segregação e aumento da desigualdade econômica e social.

REFERÊNCIAS

ABREU, Roberta; CRUZ, Lorames Bispo dos Santos; SOARES, Emanuel Lima Silva. Políticas públicas em educação e o mal-estar docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, e280023, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280023>. Acesso em: 25 mar. 2023.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Estatuto**. Belo Horizonte: Anfope, 1990. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/>. Acesso em: 16 jun. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Relatório da Primeira Infância: Foco sobre o Impacto das pré-escolas.** Relatório nº 22841-BR. Washington, DC: World Bank, 2001. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1185895645304/40441681186326902607/08Portugues.pdf>. Acesso em: 30 maio 2012.

BELLETTATI, Valeria Cordeiro Fernandes; PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Vanda Moreira Machado. Formar professores intelectuais crítico-reflexivos nos cursos de licenciatura apesar das diretrizes nacionais: transgressões possíveis. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 32, e021026, p. 1-32, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8706>. Acesso em: 19 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República: [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **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, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE/CP, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **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: CNE/CP, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: CNE/CP, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior.** Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H.; LAPPERIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Alvares. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

COLL, César; IGNACIO POZO, Juan; SARABIA, Barnabé; VALLS, Enric. **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 53-71, jul./set. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8916/5833>. Acesso em: 6 jul. 2023.

FELIPE, Eliana da Silva; Cunha, Emmanuel Ribeiro; Brito, Ana Rosa Peixoto de. O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 127-151, jul./set. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8920>. Acesso em: 6 jul. 2023.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre processos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2005.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/>. Acesso em: 12 março. 2023.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843>. Acesso em: 9 dez. 2022.

PERRENOUD, Phillipe. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da educação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. **Momento: Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 27, n. 2, p.

88-106, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093/5344>. Acesso em: 9 dez. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeira da; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 89-104, 2021. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8918>. Acesso em: 9 dez. 2022.

THIESEN, Juares da Silva. Quem girou as chaves da internacionalização dos currículos na educação básica? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e194166, p. 1-20, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/RQYkMyR9SQRrRvptQtGsyLF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 abril. 2023.

NOTA:

¹ Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Recebido em: 02/01/2024

Aprovado em: 13/06/2024

Publicado em: 19/11/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.