



VI Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação

13, 14 e 15
junho de 2022

ISSN: 2525-9571

Vol. 6 | Nº. 1 | Ano 2022

Eixo TEMÁTICO: Formação de
Professores

Marcelo Ricardo Moreira

*Universidade Federal de
Pernambuco - UFPE*
marcelo.rmoreira@ufpe.br

Divane O. de Moura Silva

*Universidade Federal de
Pernambuco - UFPE*
divane.oliveira@ufpe.br

Neide Menezes Silva

*Universidade Federal de
Pernambuco - UFPE*
meide.msilva@ufpe.br

Kátia Silva Cunha

*Universidade Federal de
Pernambuco - UFPE*
katia.scunha@ufpe.br

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NO BRASIL NUMA
PERSPECTIVA DISCURSIVA: uma
análise da Resolução CNE/CP 02/2019

TEACHER TRAINING POLICIES IN
BRAZIL IN A DISCURSIVE
PERSPECTIVE: an analysis of Resolution
CNE/CP 02/2019



RESUMO

O presente estudo insere-se no campo das políticas de formação docente e objetiva analisar elementos que evidenciam concepções e implicações do atual cenário da formação de professores no Brasil, focando na BNC – Formação. Uma política que não pode ser interpretada isoladamente, uma vez que foi mobilizada a partir de uma conjuntura de outras deliberações que vêm se consolidando através da ausência de diálogo no âmbito da educação. Nesse contexto, apontamos como problemática as concepções de formação docente que são produzidas no contexto da BNC-Formação. Para fundamentação teórica, evidenciamos abordagens pautadas por Frangella (2020); Ball (2016); Dourado (2020); Brasil (2019); Secchi (2010). O percurso metodológico, de caráter qualitativo, foi desenvolvido a partir da análise documental (Resolução CNE/CP 02/2019). Os resultados nos apontam uma concepção de formação docente centrada na instrumentalidade, padronização e prescrição, configurando um processo hegemônico quanto à precarização e perda de autonomia do trabalho docente. Dessa forma, refletir acerca das políticas de formação docente é fundamental para compreendermos os contextos de formulação das referidas políticas, seus fazedores, suas intencionalidades e encenação no contexto escolar. Isso nos possibilita problematizar o campo, articular as discussões e refletir acerca das implicações na prática docente.

Palavras-chave: Política. Formação de professores. Resolução CNE/CP 02/2019. Prática docente.

ABSTRACT

This study is part of the field of teacher training policies and aims to analyze elements that highlight conceptions and implications of the current scenario of teacher training in Brazil, focusing on the BNC - Training. A policy that cannot be interpreted in isolation, since it was mobilized from a conjuncture of other deliberations that have been consolidating through the absence of dialogue in the field of education. In this context, we point out as problematic the conceptions of teacher training that are produced in the context of the BNC-Training. For theoretical foundation, we highlight approaches guided by Frangella (2020); Dourado (2020); Brasil (2019); Secchi (2010). The methodological path, qualitative in nature, was developed from the document analysis (Resolution CNE/CP 02/2019). The results point us to a conception of teacher training centered on instrumentality, standardization and prescription, configuring a hegemonic process regarding the precariousness and loss of autonomy of the teaching work. Thus, reflecting about teacher education policies is fundamental for us to understand the formulation contexts of these policies, their makers, their intentionalities, and their staging in the school context. This allows us to problematize the field, articulate the discussions, and reflect on the implications on teaching practice.

Keywords: Politics. Teacher training. Resolution CNE/CP 02/2019. Teaching practice.



1. INTRODUÇÃO

As políticas de formação docente evidenciam-se como foco de análise e discussões em pesquisas no campo da educação, trazendo reflexões sobre sua historicidade, seus avanços, desafios, processos que atravessam esse momento formativo e sua relação com as vivências do professor no contexto escolar, ambiente privilegiado de desenvolvimento profissional.

Assim, conforme Pimenta (2012), “estamos empenhados em ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise” (PIMENTA, 2012, p. 17). Nessa perspectiva:

Formar professores com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem universal, como espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício da cidadania. (FELDMANN, 2009, p. 71)

Evidencia-se, nesse sentido, que o contexto de formação de professores é bastante desafiador, conforme aponta a autora, pensando na atuação docente no espaço escolar, no que diz respeito a sua participação na formação de sujeitos e seu desenvolvimento crítico-social para atuação cidadã.

Dessa forma, pensar a formação de professores como um movimento no campo da política, leva-nos a refletir sobre o processo da formação de agendas políticas, a partir das reflexões propostas por Secchi (2010). Segundo o autor, devemos refletir acerca das influências no processo de delimitação e transformação de uma política numa agenda. Assim, a formação da agenda precisa considerar a atenção que a política tem, levando em consideração o número de pessoas e/ou sua abrangência na sociedade. Refletir também acerca do planejamento do processo de atuação da política (SECCHI, 2010).

Entendemos, a partir de Secchi (2010) a política como contexto de exercício de poder e política como contexto de processos decisórios, sendo o segundo voltado às questões das políticas públicas.



No que se refere ao papel do analista de políticas públicas e seu fazer, destaca-se que está pautado na organização material e na clareza sobre os elementos essenciais daquilo que por ele está sendo investigado. O processo analítico (direcionado para a ação) diferencia-se do processo avaliativo, porque este é considerado retrospectivo e aquele, prospectivo. Secchi (idem) aponta duas abordagens no processo de análise das políticas, sendo a racionalista, mais tradicional, a partir de um conjunto de técnicas e uma abordagem argumentativa, que busca mediar os sentidos em disputa na política. Esse processo analítico apresenta quatro funções básicas: informativa, criativa, argumentativa, no sentido de mediação, e a legitimação.

No atual cenário, deparamo-nos com políticas de formação de professores que trazem o aligeiramento do processo formativo, a precarização e perda de autonomia do trabalho docente e uma relação de padronização, instrumentalidade e hegemonia nesse cenário, centrando, no/a professor/a, todos os problemas de aprendizagem dos estudantes, sem levar em consideração o contexto de produção da docência e de vivência dos alunos. São diretrizes formuladas e implementadas para o professor, apresentando o que e como “devem” fazer, sem que haja sua participação nas discussões e construções. Nesse contexto, intensificar o debate e as problematizações desses movimentos contribui para que possamos resistir contra retrocessos no que se refere ao processo de formação docente.

1.1. Metodologia

Este estudo utiliza a técnica da análise documental que se configura numa rica fonte de evidências do objeto de estudo pesquisado no campo, surgindo num determinado contexto, evidenciando informações desse contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Os dados foram analisados a partir da abordagem política proposta por Stephen Ball, contribuindo para uma análise crítica e contextualizada no campo das políticas educacionais (MAINARDES 2006), com suas disputas, hibridizações e ressignificações. Nessa conjuntura, utilizamos também a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, na análise dos aspectos discursivos, nas dimensões conflituosas e indeterminadas da política (LOPES, 2018).

Nesse contexto, buscamos refletir sobre as políticas de formação docente enquanto



elemento atravessado também pelo campo discursivo. São discursos de produção da política, discursos de articulação, contingência e hibridizações no campo da educação. Nesse sentido, o processo de interpretação é construído durante a leitura do texto, havendo, por exemplo, implicações do contexto, dos interesses pela leitura, entre outros aspectos.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. Atual configuração da formação de professores no Brasil

Discutir a atual configuração da formação docente no Brasil nos imbrica trazer ao debate dois elementos que nos foram “postos” e atravessam o processo formativo - a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e a BNC-Formação – uma vez que são documentos norteadores no contexto da educação. Como apontado na própria BNCC:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada de professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte dos profissionais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para implementação eficaz da BNCC (BRASIL, 2017, p. 21).

Percebe-se, nesse contexto, o início de uma descaracterização do processo de formação docente, a fim de torná-lo instrumentalizado, hegemônico, metódico e padronizado, objetivando seguir parâmetros, o que o torna estático, ditador, configurando-se elemento base para ações de políticas públicas em desenvolvimento no país. Esse cenário de alinhamento da formação docente à BNCC configurou na materialização da Resolução¹ n° 2/2019, do Conselho Nacional de Educação - CNE, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica –BNC-Formação.

O que nos inquieta e nos leva a debates e constantes problematizações - que são movimentos necessários e fundamentais no contexto da educação - é que se tratam de documentos discutidos, produzidos e implementados sem a participação dos/as professores/as, que estão na escola, espaço privilegiado de desenvolvimento profissional, desenvolvendo

¹ <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>



práticas e construindo o processo de ensino e aprendizagem, em contextos e situações diversos e de repente sentem-se “recipientes” de uma Base que apresenta “comandos” do que e como desenvolver as ações; que evidencia uma padronização, no entanto todo processo de padronização configura-se em exclusão.

Nesse contexto, nos aponta Frangella (2020):

A falácia das justificativas, que apontam que a existência da BNCC da Educação Básica exige que se faça a adequação e alinhamento da formação de professores a essa, se erige na possibilidade de traçar uma trajetória sequencial que culmine num determinado ponto, no caso, a busca da qualidade na educação que, em sua transparência, parece se constituir numa máxima para qual convergem todas as ações e se dá a partir de passos objetivos, racionais, num sentido unívoco que congrega e direciona uniformemente os esforços para consecução desses objetivos. (FRANGELLA, 2020, p. 183).

Percebe-se a ideia da sequencialização, racionalidade e um movimento construído de maneira homogeneizada, sem reflexões, interações, partilhas, que pensa apenas no fim, no resultado, mecanicamente, sem levar em consideração o processo, a construção, o contexto de produção da docência e do desenvolvimento da aprendizagem. Deparamo-nos com um esquema de “receita” a ser seguido e um “padrão” estendido a todos/as os/as professores e alunos/as.

Em se tratando dessa relação e atrelamento BNCC/BNC-Formação, Frangella (2020) aponta:

[...] o que assistimos é uma cadeira articulada de projetos submetidos a uma lógica de entendimento de qualidade mensurável, balizada por índices de desempenho e controle, além do adensamento do caráter instrumental das políticas curriculares contemporâneas, que se expressam ainda mais na própria BNC-Formação como estratégias de disseminação da BNCC da Educação Básica. (FRANGELLA, 2020, p. 183).

Nesse sentido, o que se configura nesses movimentos que atravessam a formação de professores hoje não é a relação dialógica entre propostas para a Educação Básica e Formação de professores, mas uma imposição que reduz a formação a ser portadora da BNCC (FRANGELLA 2020). Uma redução que empobrece o processo formativo e conseqüentemente as relações de ensino e aprendizagem e precariza o trabalho docente, que se limita a seguir imposições.



Em 2018, numa versão preliminar da Base Nacional Comum da Formação de professores da Educação Básica – BNC-Formação entregue ao Conselho Nacional de Educação – CNE, já se discutia os distanciamentos entre essa construção e a Resolução CNE/CP nº 2/2015², evidenciando possibilidade de seu esvaziamento ou até sua revogação.

Nesse contexto, intensificam-se os debates em defesa da manutenção CNE/CP 2/2015, mais especificamente a partir da apresentação do novo texto-referência para a produção da BNC-Formação, mesmo se apresentando não como alteração, mas como adequação da referida Resolução ao cenário pós-promulgação da BNCC da Educação Básica. Assim, diferentes entidades nacionais lutam pela defesa da manutenção CNE/CP 2/2015, enfatizando:

Reafirmamos nossa posição em defesa da Resolução CNE nº 02/2015, pois esta fortalece uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores para formação, carreira e condições de trabalho e representa um consenso educacional sobre uma concepção formativa da docência que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio- histórica, emancipadora e inclusiva, defendida pelas entidades acadêmicas do campo da educação. (Disponível em: <https://www.anpae.org.br/website/noticias/483-em-defesa-da-res-022015?tmpl=component>)

Para tanto, a BNC-Formação evidencia e privilegia uma dada concepção de docência, conhecimento, educação, com características instrumentalizadoras e homogeneizadoras, que ganham força nessa disputa (FRANGELLA 2020). Concentra-se em estruturar, padronizar, descrever, determinar, delinear competências para formação docente, configurando-se como retrocesso, retomando modelos já criticados nos fins dos anos 1990 e 2000, no que se refere às reformas curriculares para formação de professores, em que o foco central da formação centra-se na dimensão prática, no como ensinar.

Nesse sentido, estamos diante de movimentos que não privilegiam o contexto socioeconômico dos/as alunos/as e professores/as e não se discute as condições contextuais de produção da docência, havendo evidência por uma lógica de desempenho, de resultados e o

² 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.



pensar apenas na aprendizagem, sem levar em consideração o processo de construção e as relações no contexto escolar.

Assim, há uma responsabilização quase que exclusiva do professor em relação ao aprendizado do estudante. “[...] a centralidade do tradicional processo de ensino e de aprendizagem não está mais na atividade meio, ou no simples repasse de informações, mas na atividade fim, uma vez que sua finalidade e do ensino está nos resultados de aprendizagem” (CNE, 2019, p. 7). Nesse contexto, cabe ao professor apenas a dimensão da execução, o saber-fazer em contextos metodológicos e qualquer problemática que emergir estará sempre relacionada à ordem da execução, a práticas ineficazes.

Nesse sentido, Frangella (2020) aponta:

o direito de aprender se coloca como marco regulatório da ação docente e tendo em vista que há a definição clara e precisa do que ensinar, há então a definição clara e precisa do que se trata a ação docente. De certa forma, a BNC-Formação, ao flertar com tal perspectiva, poderia transmutar-se em possibilidade de operar como estratégia de assunção de uma lógica restritiva e que fere a autonomia docente, regulando e impondo interditos à prática docente. (FRANGELLA, 2020, p. 190).

Nessa perspectiva, observa-se a descaracterização da formação docente e sua atuação profissional, com a implementação de uma Base que instrumentaliza, limita e regula a ação do professor.

Percebe-se, no caminhar da discussão, dois movimentos em jogo no campo de disputa: CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015) e a CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019). A primeira, centra-se numa perspectiva de formação de professores que privilegia os processos sociais; uma concepção de formação que relaciona teoria e prática, fortalece as relações culturais e sócio-históricas e evidencia uma política de valorização profissional dos professores para formação, carreira e condições de trabalho. A segunda, atrelada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem-se uma política de formação centrada no retrocesso e na descaracterização da formação de professores, que “encontrou ressonância em um projeto de governo” (DOURADO, 2020, p. 846).

Nesse sentido, como nos aponta Dourado (2020):



Retirar dos profissionais da educação a tarefa de pensar a relação sociedade-educação-conhecimento e converter sua formação ao domínio de conteúdos definidos a partir de uma base nacional comum curricular é empobrecer o papel das universidades e do sentido de uma identidade/formação comprometida com um projeto de nação socialmente mais justo e democrático. (DOURADO, 2020, p. 853).

Para tanto, é pensar a educação numa perspectiva estática, limitada e padronizada, sem levar e consideração os sentidos produzidos nas relações imbricadas entre professor e aluno no contexto escolar. É não pensar o sujeito enquanto integrante de uma sociedade dinâmica e interativa e suas relações no processo de construção cidadã.

3. RESULTADOS

Após avanços e conquistas no campo da educação, em relação ao processo de formação de professores, decorrentes de muitas lutas e debates, sua atual configuração se mostra com perspectivas de retrocessos, por implementações de bases – a partir de uma política de governo – que instrumentalizam e restringem a formação docente, secundarizando o professor nessa construção e fortalecendo um projeto formativo técnico, mecanizado.

Assim, o contexto da BNC-Formação evidencia-se numa política em que a concepção de formação docente centra-se na instrumentalidade, padronização e prescrição, configurando um processo hegemônico quanto à precarização e perda de autonomia do trabalho docente.

Nesse sentido, uma política de formação docente deve ser pensada, articulada e desenvolvida a partir da análise do contexto, uma vez que ele implica no desenvolvimento de atividades no espaço escolar (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016), dos sujeitos envolvidos no processo e dos objetivos propostos para seu campo de atuação, evidenciando a escola como espaço de partilha, troca e, também, de construção de saberes.

Para tanto, ainda nos deparamos com políticas de formação continuada lacunadas, evidenciadas como campo de disputas e, na maioria das vezes, desenvolvidas a partir de interesses próprios, relacionada a uma política de governo. De acordo com Freitas (2007), são



iniciativas frágeis, que evidenciam apenas os aspectos técnicos/instrumentalizados da formação e não atingem necessariamente a profissão.

Assim, intensificar debates, evidenciar as problematizações e buscar compreender as concepções trazidas por essa Base, não apenas ocupando o espaço da recepção e execução na escola, fortalecem a luta por uma educação e formação docente sem retrocesso.

4. CONCLUSÕES

Pensando na relevância do professor no processo de mediação para construção do conhecimento, torna-se fundamental discutirmos sobre o processo de formação docente e suas implicações nas práticas desenvolvidas no contexto escolar.

Assim, pensar numa política de formação de professores articulada à prática docente, possibilita-nos refletir sobre o contexto de produção da docência e de vivência dos/as estudantes e assim vivenciar momentos formativos que contribuam para o desenvolvimento da ação docente no contexto da sala de aula, concebendo o processo formativo não como “aplicação da teoria”, mas como articulação teoria/prática no contexto discursivo.

Nessa conjuntura no campo da política, vale-nos salientar, ainda, de acordo com Muller (2002) que a política pública não está restrita apenas aos textos legislativos e de regulamentações, uma vez que se encontra articulada a movimentos e dimensões complexos na esfera social, o que nos impossibilita de apontarmos uma exata/estranha definição de políticas públicas.

Para tanto, o referido estudo evidencia relevantes contribuições ao campo da educação, no tocante ao contexto das políticas de formação docente, possibilitando reflexões acerca desse processo e de suas implicações no fazer docente. Nesse contexto, intensificar o debate e as problematizações desses movimentos contribui para que possamos resistir contra retrocessos no que se refere ao processo de formação docente no Brasil.

5. REFERÊNCIAS



BALL, Stephen J.; MAGUIERE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: UEPG, 2016

BRASIL. Resolução n. 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 247, p. 115-119, 23 dez. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Proposta para a base nacional comum para a formação de professores da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 842-857, set./dez. 2020. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>

FELDMANN, Marina Graziela (org.). **Formação de Professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

FRANGELLA, Rita C. P. Políticas curriculares, formação de professores, (im)possibilidades formativas e... o que há no meio do caminho? In: **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas** / organização: Giseli Barreto da Cruz; Claudia Fernandes; Helena Amaral da Fontoura; Silvana Mesquita. - 1. ed. - Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP et Alii, 2020.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, Especial out. 2007.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de Currículo em um Enfoque Discursivo: notas de pesquisa. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (Orgs.). **A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação**: possibilidades teórico-estratégicas. Recife: Ed. da UFPE, 2018. p. 133-167.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas. **Educ. Soc.**, vol. 27, p. 47-69. 2006a.



**VI Jornada Ibero-Americana de Pesquisas
em Políticas Educacionais e
Experiências Interdisciplinares na Educação**

13, 14 e 15
junho de 2022

MULLER, Pierre e SUREL, Yves. O que é uma política pública? IN: **A análise das políticas públicas**, pelotas: Educat, 2002. (p.11-30;53-76)

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In. PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SECCHI, L. Ciclo de políticas públicas. In: SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. p. 33-60.

Marcelo Ricardo Moreira

Mestrando em Educação Contemporânea / UFPE e integrante do grupo de Pesquisa: LAPPUC - Laboratório em pesquisa de políticas públicas, currículo e docência. Professor da Secretaria Estadual de Educação - PE

Divane Oliveira de Moura Silva

Mestranda em Educação Contemporânea/ UFPE e integrante do grupo de Pesquisa: LAPPUC - Laboratório em pesquisa de políticas públicas, currículo e docência. Professora da Secretaria Estadual de Educação - PE.

Neide Menezes Silva

Doutoranda e Mestra em Educação/UFPE. Integrante do grupo de Pesquisa: LAPPUC Laboratório em pesquisa de políticas públicas, currículo e docência. Pedagoga na UFPE.

Kátia Silva Cunha

PhD em Educação - Proped UERJ. Doutora e Mestra em Educação/UFPE. Coordenadora do grupo de Pesquisa: LAPPUC - Laboratório em pesquisa de políticas públicas, currículo e docência. Professora Associada e Diretora de Gestão Acadêmica na UFPE.