

A COMPREENSÃO DE DOCÊNCIA NAS ATUAIS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

CURRENT GUIDELINES FOR THE CONTINUING EDUCATION OF BRAZILIAN TEACHERS AND THE PERCEPTION OF TEACHERS' WORK

João Kaio Cavalcante de Morais 1
Ana Lúcia Sarmento Henrique 2

Resumo: O objetivo do artigo é analisar a compreensão de docência nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. O documento está situado no contexto das contrarreformas educacionais de caráter neoliberal que estão sendo desenvolvidas no Brasil. Logo, o significado de docência expresso no texto pode sinalizar para um determinado alinhamento aos projetos de educação e formação docente vinculados aos interesses do capital. Por essa razão, optamos em utilizar o método histórico-dialético como guia, além dos estudos de Orso (2011), Duarte Neto (2013), Kuenzer (2017) e Curado Silva (2018; 2020). Concluímos que a concepção de docência das atuais diretrizes está vinculada ao fazer docente prático, utilitário, eficiente, eficaz e flexível. Há, portanto, um rebaixamento do papel dos saberes teóricos e científicos do professor enquanto intelectual crítico-reflexivo que contribui, a partir do seu trabalho, com transformações individuais e coletivas.

Palavras-chave: Reformas educacionais. Formação de professores. Diretrizes curriculares.

Abstract: The aim of the article is to analyze the understanding of teaching in the Curriculum Guidelines for Teacher Education in Brazil. The document is part of a set of neoliberal educational policies. The meaning of teaching can show a certain alignment of the Resolution to the education project of the capitalists. The method of analysis was historical-dialectical materialism, it is the only one capable of carrying out a radical analysis of the object of study. We consulted the studies by Orso (2011), Duarte Neto (2013), Kuenzer (2017) and Curado Silva (2018; 2020). The results show that the teaching concept of the current guidelines is linked to utilitarian, efficient, effective, and flexible practice. We perceive a lowering of the role of theoretical-scientific knowledge, which distances this view of teaching from the critical-reflective and transformative professional from individual and collective realities.

Keywords: Educational reforms. Teacher education. Curricular guidelines.

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional PPGEP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7422440536702479>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6984-3629>, E-mail: kaio-ca-alcante@hotmail.com 1

Doutora em Educação pela Universidade Complutense de Madrid, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0475297305451211>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1536-7986>, E-mail: ana.henrique@ifrn.edu.br 2

Introdução

O objetivo do artigo é analisar a compreensão de docência nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2020). A Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1, publicada no Diário Oficial da União em 27 de outubro de 2020, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

O documento faz parte de um conjunto de contrarreformas educacionais (RAMOS; FRIGOTTO, 2017) de caráter neoliberal e neoconservador dos governos de Michel Temer e, posteriormente, de Jair Messias Bolsonaro. No âmbito educacional, a Resolução em questão aparece em decorrência da Lei nº 13.415/2017 e, conseqüentemente, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (CNE/CP nº 2/2019) (BRASIL, 2019).

De acordo com Curado Silva (2020), a resolução acerca da formação inicial de professores está pautada nas competências da BNCC, na ênfase dos conhecimentos práticos, no domínio do conteúdo a ser ensinado, bem como no uso de metodologias ativas para resolver problemas práticos dos processos de ensino e aprendizagem na escola. Tal perspectiva, no entendimento da autora, vê a formação inicial de professores com o objetivo de aprender e ensinar competências capazes de relacionar a transposição da matéria a novas habilidades competitivas, o que está em consonância com a lógica mercadológica e neoliberal de educação e formação humana.

Curado Silva (2020) realiza uma discussão inicial importante acerca das diretrizes de formação inicial, classificando-a como reducionista e centrada na visão prática, imediatista e pragmática de docência. Tendo como ponto de partida esse estudo, centramos o nosso olhar na Resolução CNE/CP nº 1/2020, que normatiza a formação continuada. Nesse sentido, questionamos qual a compreensão de docência evidenciada nessas diretrizes de formação continuada, publicadas no ano de 2020, no contexto de pandemia mundial, decorrente da COVID-19.

Para responder a tal questão, no decorrer dos meses de novembro de 2020 a janeiro de 2021, realizamos algumas leituras nas diretrizes (BRASIL, 2020), com o intuito de identificar nos artigos, incisos e parágrafos, elementos que pudessem nos dar suporte para problematizar a compreensão de docência evidenciada no documento e suas implicações para a formação continuada de professores que atuam na educação básica. Após o processo de leituras, construímos 3 (três) categorias analíticas, sendo elas: (1) o professor democrático, (2) o professor eficiente, eficaz e resiliente e (3) o professor prático e flexível.

Como suporte teórico para as nossas análises, recorreremos aos estudos de pesquisadores das áreas de educação e de formação docente como Orso (2011), Duarte Neto (2013), Kuenzer (2017), Rodrigues (2017) e Curado Silva (2018; 2020), o que configura essa pesquisa como bibliográfica e documental, a partir de uma abordagem qualitativa.

O método adotado para alcançar o objetivo do estudo e responder à questão de pesquisa é o materialismo histórico-dialético, proposto inicialmente por Marx e Engels (2019) no século XIX. Em nossa compreensão, esse método é o único capaz de compreender o objeto de estudo em sua raiz, tendo em vista que não desarticula o problema de pesquisa dos condicionantes sociais, políticos e econômicos que o envolve na totalidade (TONET, 2013). Logo, o entendimento de docência que localizaremos nas diretrizes está intimamente relacionado com os projetos de formação humana e de educação escolar da sociedade capitalista, não podendo ser analisado de forma desarticulada.

Além da introdução, e pensando em atender ao objetivo do texto e à questão de pesquisa, construímos 3 (três) seções com suas respectivas subseções. No próximo, discorreremos, mesmo que brevemente, a respeito dos projetos de formação docente em disputa no Brasil do século XXI. Em seguida, analisaremos especificamente o entendimento de docência na Resolução CNE/CP nº 1/2020 e, por fim, nas considerações finais, refletiremos acerca dos resultados encontrados, retomando o objetivo e a questão de pesquisa.

As concepções de docência em disputa no Brasil do século XXI: breves apontamentos

Nesse momento, apresentamos as 2 (duas) concepções de docência em disputa no Brasil do século XXI. Vinculada aos interesses do capital e da lógica empresarial, a primeira compreende o professor como um sujeito da prática, dotado de competências e habilidades que facilitam os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, vistos como futuros trabalhadores que engendrarão a lógica do capital. A segunda, ligada a um projeto contra-hegemônico de sociedade, se contrapõe a essa perspectiva ao defender o professor como um profissional crítico-reflexivo e transformador de realidades individuais e coletivas.

Os estudos de autores como Orso (2011), Duarte Neto (2013), Kuenzer (2017), Rodrigues (2017) e Curado Silva (2018; 2020) pontuam que a formação e o trabalho dos professores no Brasil estão ancorados e imbuídos da lógica neoliberal¹. A visão de docência, nessa perspectiva, é regulada pelo pragmatismo mercantil da eficiência e eficácia, ou seja, os professores devem possibilitar que os alunos aprendam de forma rápida e competente, à semelhança do preconizado para a produção dos bens materiais no regime de acumulação flexível.

O regime de acumulação flexível surgiu como uma resposta do próprio capital para superar a rigidez do regime de acumulação taylorista-fordista. O padrão dessa acumulação de capital se fundamentou num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolveu-se uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo frequentemente à desconcentração produtiva e às empresas terceirizadas (ANTUNES, 2009).

Segundo Kuenzer (2017), o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais professores flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, em vez de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência, o que estava na base do taylorismo-fordismo².

De acordo com Curado Silva (2018), a formação para o trabalho, e, neste caso, o trabalho docente, até então entendida como a apropriação de um determinado conjunto de conhecimentos – específicos e técnicos –, inerente ao regime de acumulação taylorista-fordista, é substituída pela construção de capacidades cognitivas flexíveis relacionadas ao saber fazer, sobretudo no contexto do século XXI. Essas capacidades, em tese, permitem que o professor resolva rapidamente os problemas da prática escolar cotidiana e adaptar-se ao universo produtivo que muda rápido e constantemente. Há, desta forma, para a formação de professores, uma adaptação às necessidades da reestruturação produtiva, com o intuito de formar um novo perfil de trabalhador e consumidor mais flexível e adaptativo, relacionados com o regime de acumulação flexível (CURADO SILVA, 2018).

1 O neoliberalismo parte da ideia de recuperação e renovação do liberalismo, do livre mercado e da derrota do socialismo. A partir desses pressupostos, mostra-se contrário à intervenção do Estado na economia e à adoção de políticas amplas de cunho social, tal como o faz o Estado de bem-estar social. Na prática, o neoliberalismo se consolidou no contexto das transformações econômicas em escala mundial, durante o final dos anos 1970 e anos 1980, períodos marcados por uma aguda crise econômica no mundo capitalista avançado e pela crise do socialismo real (na Alemanha e na União Soviética). O colapso das economias socialistas, que se desenvolveram sob uma forte intervenção do Estado, e a crise das economias de países de orientação socialdemocrata, que, no período pós-Segunda Guerra Mundial, defenderam maior controle do Estado sobre o mercado, contribuíram, de forma marcante, para o fortalecimento das teses que santificavam o mercado como o regulador das relações econômicas e sociais. Nessa dinâmica, constrói-se a base intelectual do liberalismo, fornecendo uma justificativa ideológica do mercado como uma preciosa forma de ordem social, o que implica em reformas no Estado e, conseqüentemente, na educação. (CABRAL NETO, 2012).

2 Harvey (2014) esclarece que a data inicial simbólica do taylorismo-fordismo aconteceu em 1914 por Henry Ford. O autor ainda comenta que as inovações tecnológicas e organizacionais eram mera extensão de tendências bem estabelecidas, como é o caso do próprio taylorismo. No que concerne às implicações para o trabalho, percebemos, por decorrência desse cenário, uma acentuada racionalização de operações realizadas pelos trabalhadores, combatendo o desperdício na produção, reduzindo o tempo e aumentando o ritmo de trabalho, visando à intensificação das formas de exploração. O trabalho, nesse sentido, tornou-se parcelar e fragmentado, o que reduziu a ação operária a um conjunto repetitivo de atividades cuja somatória resultava no trabalho coletivo. (ANTUNES, 2009).

Especificamente sobre a formação de professores, assiste-se, segundo Curado Silva (2018), desde 1990, às

reformas dos cursos de Licenciatura, vinculadas às amplas mudanças educacionais em curso, trazendo em geral para o trabalho [e, conseqüentemente, para a formação continuada], do professor as novas características do trabalho apontadas anteriormente. Tais propostas que têm sido implementadas nos cursos de Licenciatura evidenciam uma alteração epistemológica na concepção de formação de professores, com maior evidência para a prática imediata. Muitos pesquisadores têm denominado esse movimento no campo da formação docente de neotecnismo [...]. Desta maneira, a formação na/para a prática referenciada pela epistemologia da prática tem sido a perspectiva dominante nas novas políticas de formação, ecoando, evidentemente, nas reformas curriculares. A qualificação docente é preconizada como um exercício prático baseado na experiência, na atividade, sendo aparentemente considerado o eixo da formação docente. Entendemos que essa qualificação fragiliza a formação para um viés pragmático do fazer como referência ao utilitário (CURADO SILVA, 2018, p. 10).

Nesse sentido, o elemento crucial das políticas de formação de professores nas últimas décadas é sua fixação numa visão que enfatiza a dimensão instrumental, pragmática e neotecnista da docência em detrimento de uma perspectiva crítica, reflexiva e transformadora, alinhada à práxis. Essa visão de docência está vinculada aos interesses dos capitalistas no mercado de trabalho, expressando sua defesa em relação à educação escolar e à formação humana dos estudantes.

Contrapondo-se a essa lógica de concepção de docência vinculada ao regime de acumulação flexível, defendemos que o professor receba formação inicial e continuada alinhada aos interesses da classe trabalhadora, tendo em vista que essa formação está inserida na totalidade social das disputas entre projetos societários distintos. Logo, urge a necessidade de evidenciar um projeto de formação contra-hegemônico e que atenda às necessidades da classe trabalhadora brasileira.

Nesse projeto, as discussões envolvendo a organização da sociedade, o sentido ontológico do trabalho, bem como a compreensão acerca das disputas de classes que estão presente na sociedade capitalista são fundamentais, seja na formação inicial ou continuada. Um outro fundamento importante é que a formação do professor não deve hierarquizar e nem separar teoria e prática, ou seja, precisa ser construída na perspectiva da práxis.

A formação de professores deve priorizar a indissociabilidade teoria e prática, bem como a tomada de consciência das contradições internas do modo de produção capitalista, com o intuito de superá-lo, como apontamos no parágrafo anterior. O objetivo não é apenas conhecer os conteúdos e expô-los num determinado momento aos alunos, como na perspectiva técnica e instrumental de formação docente vinculada ao projeto do capital, mas realizar a mediação pedagógica, o que exige do professor um amplo leque de conhecimentos: da história e das finalidades sociais e políticas da educação escolar; dos conteúdos escolares; dos processos psicológicos e de aprendizagem e dos métodos e técnicas didáticas de forma consciente e crítica (CURADO SILVA, 2017).

Além disso, a formação docente, em uma perspectiva emancipatória, segundo Curado Silva (2018),

[...] ao desenvolver a capacidade de pensar criticamente a realidade, fundada na ética, respeitando a dignidade e a autonomia dos sujeitos, envolve a estratégia do professor como intelectual transformador e da escola como espaço de

contestação e construção de uma visão crítica da sociedade. (CURADO SILVA, 2018, p.47).

Ao defender uma formação docente crítica, transformadora, emancipatória e centrada na classe trabalhadora, acreditamos que não sobram espaços para dúvidas do sentido teleológico e intencional da formação docente. A contar do momento em que resgatamos o sentido da práxis, estamos evidenciando concepções delimitadas (jamais fechadas) de homem, sociedade, natureza, ciência, tecnologia e cultura que se contrapõem de forma explícita aos interesses dos proprietários dos meios de produção da existência humana.

A compreensão de docência nas atuais diretrizes de formação continuada para a educação básica

Nesse momento, analisaremos a compreensão de docência expressa nas atuais diretrizes curriculares para a formação continuada de professores no Brasil. Além disso, buscaremos refletir sobre as possíveis relações dessa compreensão nos projetos de formação de professores.

Como sinalizamos na introdução, as Diretrizes que nos propomos a analisar foram publicadas no último trimestre do ano de 2020, no contexto do governo neoliberal e neoconservador de Jair Messias Bolsonaro. O texto apresenta 5 (cinco) capítulos e 16 (dezesesseis) artigos que devem orientar os cursos e processos de formação continuada de professores nos próximos anos. Além da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), BNCC (BRASIL, 2017b) e as diretrizes da formação inicial (CNE/CP nº 2/2019) (BRASIL, 2019), a Resolução CNE/CP nº 1/2020 (BRASIL, 2020) utiliza-se dos arts. 13 (treze) e 62 (sessenta e dois) da LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), bem como das metas 15 (quinze) e 16 (dezesesseis) do Plano Nacional de Educação - 2014/2024 (BRASIL, 2014) para justificar a sua publicação.

Em anexo, a Resolução CNE/CP nº 1/2020 apresenta a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Apesar disso, para o presente artigo, analisaremos apenas a resolução, pois acreditamos que ela é suficiente para alcançar o objetivo traçado na introdução.

De acordo com o art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1/2020, as diretrizes são voltadas para a formação continuada de professores que atuam na educação básica, o que engloba também as modalidades educacionais, como por exemplo, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Apesar disso, o art. 8º esclarece que elas exigem saberes e práticas contextualizadas, logo, a formação dos professores que atuam nessas modalidades devem atender às respectivas normas emanadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Nesse sentido, a Resolução CNE/CP nº 1/2020 negligência as especificidades das modalidades de ensino e a formação do professorado para atender aos sujeitos da EJA e da EPT.

De acordo com Machado (2008), historicamente, a formação oferecida aos professores que atuam na EPT no Brasil vem sendo construída de forma marginalizada, a partir de cursos emergenciais e sem continuidade, o que é reforçado nas atuais diretrizes, tendo em vista que não é designado nenhum artigo, inciso ou parágrafo para discorrer a respeito das necessidades formativas dos milhares de professores que atuam na EPT vinculada à Educação Básica.

Na organização do texto, observamos 5 (cinco) capítulos, a saber: (I) do objetivo; (II) da política de formação continuada de professores; (III) dos cursos e programas de formação continuada de professores; (IV) da formação ao longo da vida e das (V) das disposições finais. O último deles, o art. 15, fixa o prazo limite de até 2 (dois) anos, a partir da publicação da Resolução, para implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, o que traz fortes desafios para as instituições de ensino superior que formam professores, sobretudo por decorrência do atual contexto de pandemia da COVID-19.

Após essa breve caracterização, discutiremos a compreensão de docência apresentada na Resolução CNE/CP nº 1/2020, a partir das 3 (três) categorias analíticas. Elas foram constru-

ídas a partir das leituras realizadas nos textos e na ocorrência das palavras, como por exemplo, prática, eficiência, eficaz, resiliência e democracia. Compreendemos que essas palavras expressam sentidos que, quando analisados de forma conjunta, podem evidenciar as bases epistêmicas que alicerça a compreensão de docência presente na Resolução.

O professor democrático

No capítulo II da Resolução CNE/CP nº 1/2020, que trata da política de formação continuada de professores, observamos uma defesa em torno do professor com perfil democrático, aberto ao diálogo com a comunidade escolar e a diversidade. Os artigos e incisos do capítulo que trazem essa defesa estão centrados na prerrogativa do alinhamento do fazer docente aos pressupostos da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e de outros documentos, como por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Na Resolução, fica evidente uma defesa em torno do professor que respeita os fundamentos e objetivos da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), como pode ser observado no excerto do art. 5º

I - Respeito aos fundamentos e objetivos da Constituição Federal (artigos 1º e 3º) em sua atuação profissional, honrando os princípios de soberania nacional, cidadania e dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, além do pluralismo político, de forma a contribuir para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que garanta o desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e da marginalização, reduzindo desigualdades sociais e regionais, para promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; (BRASIL, 2020, n.p).

Segundo o trecho, a política de formação continuada de professores deve contribuir para uma atuação de profissionais docentes que estejam em consonância com os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, além do pluralismo político. Cumpre salientar que o documento não esclarece o entendimento acerca do trabalho, nem o que significa livre iniciativa. Esses são conceitos importantes que estão presentes em nossa sociedade e, dependendo de sua definição, podem corresponder a projetos societários antagônicos.

O trabalho, por exemplo, pode ser compreendido em 2 (duas) dimensões, a histórica e a ontológica. Em nosso entendimento, o trabalho faz parte da própria constituição do ser humano, posto que é pelo trabalho que homens e mulheres produzem linguagem, ciência, tecnologia e cultura. Logo, no sentido ontológico do trabalho, há uma relação indissociável entre o ser humano, o trabalho e a natureza. Quando esse trabalho é desapropriado dos homens e mulheres por outros homens e mulheres, ele passa a ser compreendido em seu sentido histórico. Na sociedade capitalista, os homens e as mulheres vendem sua força de trabalho no mercado para os proprietários dos meios de produção, ou seja, os capitalistas.

Na sociedade capitalista, os professores são trabalhadores, tendo em vista que a única forma deles sobreviverem é vendendo a sua força de trabalho especializada para os donos do capital ou para o Estado. O trabalho docente é regulado por um contrato de trabalho, podendo ser temporário ou efetivo, mas ambos relacionados com uma quantia recebida pelo trabalhador professor para desenvolver essa atividade produtiva. No cotidiano, os professores não desempenham um trabalho material, tendo em vista que o objeto decorrente do seu fazer é subjetivo, pois não é possível quantificar a aprendizagem dos estudantes em sua integralidade³.

3 As diversas avaliações de larga escala ainda não conseguem qualificar a aprendizagem dos estudantes e verificar o real sentido dos processos de ensino e aprendizagem no âmbito escolar.

Nesse sentido, estamos ressaltando que mesmo que o trecho da Resolução evidencie uma preocupação com os princípios da cidadania e dos valores sociais do trabalho, isso não garante que essa política de formação continuada esteja em consonância com um projeto contra-hegemônico de educação. Além disso, a livre iniciativa, defendida no excerto, pode estar em conformidade com as prerrogativas da liberdade do indivíduo em suas iniciativas econômicas (em sentido restrito do conceito de economia utilizada pelos cientistas burgueses), sem qualquer interferência do Estado, dimensão que constitui uma das bases epistêmicas do neoliberalismo.

Nesse contexto, o art. 5º, inciso V, da Resolução pontua a necessidade do “[...] reconhecimento e valorização da materialização objetiva do direito à educação dos alunos como principal função social da instituição escolar, da atuação profissional e da responsabilidade moral dos docentes, gestores e demais funcionários” (BRASIL, 2020, n.p). O trecho é importante, tendo em vista que ressalta o direito à educação dos estudantes, entretanto, responsabiliza as instituições de ensino e os professores, mas esquecem do papel do Estado na garantia desse direito.

O inciso VII pontua que os membros das famílias dos alunos, de suas comunidades de origem e da sociedade são importantes coadjuvantes no fazer cotidiano dos professores, conforme o art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Segundo a Resolução, é preciso que o professor desenvolva um trabalho de respeito e colaboração mútua, com vista ao pleno desenvolvimento de cada aluno, buscando o preparo desses estudantes para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Além disso, o art. 6º esclarece que o professor necessita desenvolver uma

[...] capacidade gestora (gestão inclusiva e democrática) de equipes, instituições e redes de ensino, de forma a construir e consolidar uma cultura institucionalizada de sucesso e eficácia escolar para todos os alunos e membros das equipes, levando em consideração as características institucionais, as normativas, os costumes, o contexto sociocultural das instituições e das redes de ensino, bem como a sua clientela e o seu entorno;

Nesse sentido, observamos que a Resolução aponta para uma formação continuada de professores que busca articular o trabalho do professor a uma sociedade democrática, justa e igualitária. Nessa sociedade, a escola desempenha um papel importante, tendo em vista que contribui na/com a formação de estudantes eficazes, capazes de se incluírem em atividades produtivas. Logo, inferimos que a sociedade democrática em questão é guiada pelos fundamentos do neoliberalismo e da lógica do capital. O professor é um sujeito importante, pois contribui na formação de novos trabalhadores que venderão, futuramente, a sua força de trabalho no mercado de trabalho.

O professor eficiente, resiliente e eficaz

No decorrer da Resolução, observamos uma preocupação expressa pelo normativo no que tange à eficiência, eficácia e resiliência da prática docente. Nesse contexto, o art. 7º do documento explica que

A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as [sic] características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica [...] (BRASIL, 2020, n.p).

Sendo assim, fica explícita a defesa em torno da formação continuada enquanto alicerce para a melhoria da prática docente. As características da melhoria e eficácia da prática estão centradas no conhecimento pedagógico do conteúdo, uso de metodologias ativas, trabalho colaborativo e duração prolongada da formação continuada. Há, portanto, um rebaixamento do papel dos conhecimentos historicamente construído da disciplina ou da área de conhecimento do professor em detrimento à formação pedagógica acerca dos conteúdos de ensino. A formação continuada ofertada ao professor deve ser direcionada para os conhecimentos pedagógicos do conteúdo a ser ensinado, não havendo necessidade de aprofundar seu olhar nas especificidades da própria área do conhecimento.

A perspectiva do trabalho colaborativo exposta na resolução apresenta uma dimensão de diálogo e reflexão, sempre mediados pelos professores mais experientes, numa espécie de tutoria, o que também é localizado no art. 13. O texto da Resolução defende que “adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela qual formações curtas não são eficazes” (BRASIL, 2020, n.p). Nesse sentido, é preciso que a formação seja contínua, sendo o diálogo entre professores essencial, assim, “a formação em serviço na escola é mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor” (BRASIL, 2020, n.p).

O art. 8º, por sua vez, assegura que a formação continuada de professores se desenvolva com base em “cursos e programas flexíveis, entre outras ações, mediante atividades formativas diversas, presenciais, a distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais” (BRASIL, 2020, n.p). Localizamos, a partir do excerto, uma contradição interna no documento, tendo em vista que o art. 7º esclarece que a formação docente, para ter impacto positivo na prática pedagógica, necessita ser prolongada, coerente e sistêmica. Logo, questionamos como uma formação pode ser sistêmica, prolongada e coerente, se poderá ser desenvolvida a partir de vários arranjos e sem intencionalidades delimitadas a um projeto de escola coerente e sistêmico?

Nesse sentido, compreendemos que a formação defendida pelo documento é flexível, voltada para uma escola flexível, com professores flexíveis em uma sociedade guiada por um regime de acumulação flexível, ligado aos interesses do capital e distantes das necessidades da classe trabalhadora e do professor como trabalhador.

O professor prático

A defesa em torno da prática está presente em todo o conteúdo do documento analisado. O art. 3º exige do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem, objetivando o pleno desenvolvimento dos educandos a partir de três dimensões da ação pedagógica: (a) conhecimento profissional; (b) prática profissional; (c) engajamento profissional.

Em nossa compreensão, o conhecimento exigido fica restrito diretamente ao fazer docente na escola, desconsiderando o professor como trabalhador e intelectual, como ser histórico-social, como ser político, capaz de promover mudança por meio da práxis educativa, desconsiderando a educação como prática social.

Ao dialogar acerca dos fundamentos pedagógicos da formação continuada, a Resolução aponta, no art. 6º, que as instituições de educação básica são os espaços necessários para o desenvolvimento das práticas docentes e da pesquisa, tendo em vista que, por decorrência da reflexão, espera-se que o professor produza conhecimento prático e utilitário para resolver as demandas do cotidiano escolar.

A Formação Continuada em Serviço deve ser estruturada, segundo o art. 12, mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivas realizadas pelos professores nas escolas.

É esperado que o professor construa competências e habilidades permanentes na sua área de atuação (conforme prescrito na BNCC), quanto ao conhecimento prático sobre a lógica curricular dessa área do conhecimento em que atua e das questões didático-pedagógicas

(como planejar o ensino, criar ambientes favoráveis ao aprendizado, empregar linguagens digitais e monitorar o processo de aprendizagem por meio do alcance de cada um dos objetivos propostos), mantendo o alinhamento com as normativas vigentes e aplicáveis quanto às expectativas de aprendizagem.

De acordo com Curado Silva (2011), a formação docente centrada no desenvolvimento de competências e habilidades para o currículo escolar está alinhada a proposta do professor reflexivo, que atende as demandas das atuais políticas educacionais. Essa questão fica evidente ao passo que o ideário do professor reflexivo aponta para uma inovação curricular e metodológica com poucos custos e com responsabilização do docente sobre sua formação, como podemos visualizar nas atuais diretrizes curriculares de formação continuada de professores.

Nesse sentido, a compreensão de docência expressa na Resolução está ligada ao projeto de sociedade, formação humana e educação escolar do capital. Espera-se um professor prático e que recebe formação continuada para atender a essa prática utilitária e flexível. O objetivo dessa dimensão é garantir que o docente melhore os índices de aprendizagem dos estudantes, visando às avaliações educacionais de larga escala, sejam elas internacionais, nacionais, regionais ou locais.

Nessa lógica, o professor é um sujeito da prática e das necessidades imediatas que estão presentes no contexto dos processos de ensino e aprendizagem das escolas de educação básica do país. Não é esperado um profissional professor dotado de conhecimentos teóricos e práticos da sua disciplina e da área de conhecimento em que atua, bem como sobre as ciências da educação. Ao contrário, deseja-se um docente prático, utilitário, eficiente e resiliente, pois, não é de interesse do capital o profissional renitente.

Considerações Finais

O objetivo do artigo foi analisar a compreensão de docência presente na Resolução CNE/CP nº 1, publicada no Diário Oficial da União em 27 de outubro de 2020 e que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Para isso, realizamos algumas leituras no documento e consultamos autores da área da formação de professores para analisar os dados levantados. Utilizamos, como método de pesquisa, o materialismo histórico-dialético.

Após o processo de leitura, construímos 3 (três) categorias de análise. Na primeira delas, verificamos que a Resolução (CNE/CP nº 1/2020) aponta para um professor democrático, aberto ao diálogo e que respeita a liberdade econômica dos sujeitos. A segunda traz trechos do documento em que se defende o professor eficiente, eficaz e resiliente para atuar em uma escola que prepara os estudantes para uma sociedade em constante mudança (flexível). Na última categoria, reiteramos a defesa da Resolução no que diz respeito ao professor prático, pragmático e flexível, o que está em consonância com o que se exige do profissional professor pelo regime de acumulação flexível do capital.

Nesse sentido, entendemos que a compreensão de docência, evidenciada na Resolução CNE/CP nº 1/2020, está ancorada numa visão prática, imediatista, flexível e pragmática, ligada à lógica do capital. Defende-se, portanto, um professor formado a partir da prática, sem conexões com a teoria e aberto as mudanças decorrentes da dinâmica da sociedade capitalista. Perde-se, com isso, a dimensão intelectual da profissão docente, tendo em vista que não é de interesse um profissional crítico, reflexivo e transformador, mas sim um sujeito que tenha formação para saber resolver os problemas práticos da prática pedagógica.

A formação, conforme estabelecido no documento analisado, está centrada basicamente em questões curriculares, desvinculando a ação educativa do professor de uma prática social mais ampla. Com isso, esses processos formativos não envolvem nenhum aspecto do professor como trabalhador, como sujeito histórico, ser político e capaz de transformação.

A Resolução (CNE nº 1/2020) preconiza uma formação continuada em cursos flexíveis para profissionais professores que também são flexíveis. As diretrizes buscam um perfil de professor alinhado aos pressupostos das “leis” fundantes do mercado e do capital, mas se restringem a fazer isso a partir de mudanças curriculares, o que também observamos nos outros documentos das contrarreformas educacionais dos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro

(RAMOS; FRIGOTTO, 2017). Nessa lógica, busca-se resolver “o problema da educação escolar brasileira” a partir do currículo, mas sem alterar as condições reais em que os profissionais do ensino e os alunos se encontram.

Em nossa compreensão, os desafios da educação escolar não serão resolvidos com alterações curriculares, posto que existe uma histórica lacuna nas condições reais em que homens e mulheres são formados. É preciso investir em educação escolar pública, laica, gratuita e de qualidade socialmente referenciada para os estudantes, o que perpassa investir também na formação de professores, seja ela inicial e/ou continuada. É importante salientar que essa formação deve contribuir com a prática de docentes intelectuais, reflexivos, transformadores e que se reconheçam enquanto parte da classe trabalhadora, alinhados aos interesses dessa classe e contrários aos fundamentos da lógica perversa do capital.

Referências

ANTUNES, R. Século XXI: Nova era da precarização estrutural do trabalho. *In*: ANTUNES, R; BRAGA, R. (Org.). **Infoproletários**: degradação real e virtual do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009. p. 231-239.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 2 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.0005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017a**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 13 set. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017b**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, [2017]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCA-OCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 9 dez. 2020.

BRASIL. **Resolução 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, DF: Conselho Nacional de Educação, [2019]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, [2020]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 12 jan. 2020.

CABRAL NETO, A. **Mudanças socioeconômicas e políticas e suas repercussões no campo da política educacional**. Natal: Ufrn, 2011.

CURADO SILVA, K. A. C. P. C. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-33, jan. 2011.

_____. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico emancipadora. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 31, n. 2, p. 121-135, set. 2017.

_____. **Epistemologia da Práxis na Formação de Professores**: perspectiva crítico-emancipatória. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

_____. (de)Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, A. M. C.; LIMA, Á. M.; SENA, I. P. F. S.; (Orgs.) **Diálogos críticos**, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 102-122.

DUARTE NETO, J. H. Epistemologia da prática: fundamentos teóricos e epistemológicos orientadores da formação de professores que atuam na educação básica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 21, p. 48-69, jan, 2013.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. Tradução Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

_____. **D. A Condição pós-moderna**. 14 ed. São Paulo: Loyola. 2014.

KUENZER, A. Z. Trabalho e Educação: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2020.

MARX, K. ENGELS, F. E. **A Ideologia Alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner. Petrópolis: Vozes, 2019.

MORAIS, J. K. C. **Os saberes docentes necessários ao trabalho do professor de Biologia no Ensino Médio Integrado**. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

ORSO, P. J. O desafio da formação de educadores na perspectiva do marxismo. **Revista Histedbr**, Campinas, v. 1, n. 41, p. 58-73, abr. 2011.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, [s.l.], v. 22, n. 46, p.26-47, 31 dez. 2017.

RODRIGUES, M. M. **Formação de professores da educação básica na segunda conjuntura do neoliberalismo de Terceira Via no Brasil (2007-2014)**. 2014. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/pdf/965-2776-1-pb.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

TONET, I. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

Recebido em 19 de janeiro de 2021.

Aceito em 22 de abril de 2021.