



POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE: O PROJETO DO MEC/CNE EM DISPUTA (2016–2022)

Karlen Galdino Martins (UEMS)¹
Andréia Nunes MILITÃO (UEMS)²

Resumo: A pesquisa em tela está estruturada em torno da análise das políticas de formação de professores em disputa no período de 2016 a 2022. O recorte temporal justifica-se por se tratar de um ciclo marcado pelo que Saviani (2016) denomina de golpe jurídico-midiático-parlamentar, que desencadeou uma série de propostas voltadas à formação docente com orientação técnica e pragmática, em detrimento de concepções mais críticas e históricas da profissão. A investigação tem como finalidade compreender os projetos formativos que se contrapõem nesse contexto. A questão norteadora é: quais são os projetos de formação de professores em disputa, protagonizados pelo MEC/CNE? Para respondê-la, recorreu-se à pesquisa bibliográfica, com o intuito de identificar, na produção acadêmica do campo, contribuições que evidenciem os diferentes projetos formativos em confronto.

Palavras-chave: Reformas neoliberais; Formação docente; Políticas educacionais em disputa.

Introdução

A pesquisa caracteriza-se de tipo qualitativa, de natureza descritiva-analítica, recorre ao seguinte procedimento de coleta e de análise de dados: pesquisa bibliográfica. O percurso metodológico utilizado para a composição da escrita, toma como ponto de partida leitura flutuante em seguida fichamento de artigos.

Para melhor esclarecimento e, sem causar rompimento com a delimitação temporal do estudo, destaca-se que, após 1996 com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB/1996), no campo da formação de professores foram criadas três diretrizes, sendo elas, em 2002 a primeira Diretriz Curricular Nacional, em 2015 a segunda DCN, e a terceira em 2019 publicada pelo MEC em 20 de dezembro.

Política de Formação de Professores em antagonismo

Adentrando-se as políticas de formação de professores convém contextualizar a conjuntura econômica e política presente no ano de 2016, marcado pelo princípio das mudanças normativas no campo das políticas educacionais. Conforme Mancebo

¹ Aluna egressa da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Contato: profkarlen04@gmail.com

² Professora nos cursos de Pedagogia e de Letras (hab. Português e Espanhol) na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade Universitária de Dourados. Contato: andreiamilitao@uems.br



(2018), há um sucateamento da educação e dos demais serviços públicos, sublinhado pela liberdade de trabalho e esforço extremo em torno do capital e a fim do lucro, colocando sobre o âmago as classes dominantes. Na realidade política ocorreu o *impeachment* de Dilma Rousseff, presidenta até aquele momento, mais precisamente, em 31 de agosto de 2016.

Em suma, desde 2016, o Brasil amarga um golpe, uma ruptura democrática, acompanhada por uma grave crise política, econômica e social, com todos os requintes de uma plataforma programática do neoliberalismo extremado. (MANCEBO, 2017 apud MANCEBO 2018, p. 65).

Por conseguinte,

Em 2016, o Brasil atravessaria uma das crises mais sérias do campo político e econômico. A tentativa de destituir o governo, com base em denúncias de corrupção e escândalos, seguidas pela onda do pensamento conservador e reacionário, tem êxito com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Em seu lugar assume o vice-presidente Michel Temer. Logo, o novo governo tenta imprimir reformas em vários setores, num plano de ajustes fiscais, para atender aos interesses de grupos econômicos. (PORTELINHA, 2021, p. 222).

Se nos Governos Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), “marcado por grandes avanços nas políticas educacionais, incluindo os programas de formação inicial e continuada de professores, no âmbito do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado com 20 metas a serem alcançadas em 10 anos” (FILHO et al, 2021, p. 944), com a posse de Michel Temer, que governou de 2016 a 2019, houve uma redução nos recursos destinados à educação que, consequentemente, atingiu as instituições de ensino superior, dentre elas, as licenciaturas.

O atual governo, fruto de um golpe parlamentar, tem adotado medidas que buscam o abastardamento da educação, como cortes no orçamento, intervenção no Conselho Nacional de Educação e o congelamento do orçamento por 20 anos. Além disso, propôs uma reforma do ensino médio via Medida Provisória, alterando a LDB de maneira mais regressiva do que o texto aprovado em 1996 (SAVIANI, 2016, p. 390).

Em seguida, no ano de 2017, as DCN/2017 foram aprovadas, alterando o Art. 22 da Resolução CNE/CP n. 2/2015 e introduzindo uma nova política de formação de professores, fundamentada pela Resolução CNE/CP nº 01/2017 e CNE/CP nº 4/2018.



No entanto, entidades como a ANPED e a ANFOPE rejeitaram essas políticas, alegando falta de consulta e o não atendimento de suas reivindicações.

No ano de 2018, de acordo com Pereira (2021), deu-se início a terceira normativa:

É importante registrar que essa tramitação para aprovação do Parecer CNE/CP No 22/2019 aconteceu sem discussão com a sociedade civil organizada. Uma “terceira versão” desse Parecer foi aprovada no dia 18 de setembro de 2019, sem que o CNE tivesse divulgado as duas “versões” anteriores! Essa “terceira versão” foi disponibilizada apenas no mês seguinte, em outubro de 2019, e, em menos de 30 dias após a sua divulgação, o Parecer foi aprovado. (PEREIRA, 2021, p. 67).

Alinha-se colocando, um conceito de direito de aprendizagens a serem inseridas de acordo com a BNCC-educação básica, que devem ser cobradas como competências a serem alcançadas pelos professores (BRASIL, 2019, p.08).

[...] a troca dos termos reflete concepções opostas sobre os objetivos educacionais e os projetos societários subjacentes, representando mais uma expressão das propostas neoliberais para a educação. [...] Desde o Golpe de 2016, reformadores empresariais têm atuado no CNE para implementar um conjunto normativo alinhado ao desmonte do Estado e à negação de uma educação pública de qualidade (MILITÃO, 2021, p. 23).

A centralidade é traçada entre competências e habilidades, concepções estas, que são rejeitadas, por aqueles que defendem uma educação com princípios humanos. Também de racionalidade crítica, seja ela de modelo “sócio reconstrucionista”, “modelo emancipatório”, ou “modelo ecológico crítico”, cujo “o professor é visto como alguém que levanta um problema” (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 40).

No ano de 2019, o Presidente Jair Bolsonaro promulgou a Resolução CNE/CP n. 2 de 2019, fundamentada no Parecer CNE/CP n. 22, que discorre sobre a formação de professores. Parecer cujo teor não nomeia as entidades que participaram dos encontros chamados de reuniões com o setor da educação.

Cardoso, Mendonça e Farias (2021) trazem as seguintes indagações sobre a Resolução:

o lugar reservado aos(as) professores(as) é de meros executores(as) do processo educativo. [...] A retomada das competências como fundamentação teórica e curricular, da responsabilização de docentes pela busca do sucesso em exames de larga escala e de uma formação



instrumentalizadora [...]. (CARDOSO; MENDONÇA; FARIAS, 2021, p. 4-5).

O conselheiro do CNE, Mozart Neves Ramos, no dia 24 de novembro de 2019, foi quem assinou o texto do CNE, o que em sentido figurado, porém extremamente real, ocultou e calou a fala de 30 entidades brasileiras que refutam a revogação da Resolução CNE/CP 02/2015. O texto de formação do CNE é voltado e pensado para o setor privado. O controle das decisões está sob o poder privatista, o Conselho Nacional de Educação (CNE) destaca e privilegia a rede privada. (TAFFAREL, 2019).

O processo formativo se coloca como superficial, abreviado, apressado, com menos teoria e mais prática, ou seja, com pouca fundamentação teórica, levando o trabalho docente a se assemelhar a uma máquina de xerox que só replica e não produz nada por natureza própria. LINO (2020) tece críticas que remetem a um modelo de formação nos moldes da padronização curricular de viés neoliberal, centralizado, privatista e mercantilizado.

As propostas de padronização curricular, com a imposição das bases nacionais curriculares para a educação básica e para a formação de professores, são a principal política educacional do MEC pós-Golpe de 2016. Críticas à BNCC apontam sua centralidade no projeto neoliberal, promovendo padronização, controle, mercantilização e privatização. Além disso, o modelo de competências retroage a uma concepção ultrapassada, presente nas DCNs de Formação de Professores de 2002, revogada pela Resolução CNE n. 2/2015 (LINO, 2020, p. 48).

As políticas educacionais para a formação docente, geridas pelo Governo Bolsonaro (2019-2022), menosprezam as lutas que perduram há 40 anos, pelas entidades e sindicatos. Um protótipo de educação internacional é imposto desrespeitando a realidade e os verdadeiros anseios do país, são elas idealizadas por órgãos como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), e o já referido CNE.

Hobold e Farias (2021) postulam que a nova Resolução reforça e valoriza o desmonte, democracia em risco, padronização curricular, centralização, ataque a direitos constitucionais, que segundo as autoras, na perspectiva do documento, uma educação aparentemente significativa é de responsabilidade do professor.



Portanto, configuram o oposto das políticas de valorização docente numeradas na Resolução CNE/CP n. 02/2015 (BRASIL, 2015) como discorre Dourado (2015).

As diretrizes aprovadas enfatizam a necessária articulação entre educação básica e superior, bem como, a institucionalização de projeto próprio de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, por parte das instituições formadoras, tendo por eixo concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional que redimensiona a formação desses profissionais a partir de concepção de docência que inclui o exercício articulado nos processos ensino e aprendizagem e na organização e gestão da educação básica. (DOURADO, 2015, p. 316).

De acordo com Lima e Leite (2019), tal Resolução é resultado de reflexões e estudos aprofundados, que se preocupam em devolver à rede básica por intermédio da formação, profissionais que colaboram para a transformação da sociedade. Profissionais estes, capazes de problematizar, pesquisar e refletir. Para isto, busca-se uma política nacional de formação orgânica. É a partir daí que se torna oportuna as discussões coletivas das entidades que se tornam contrárias à fragmentação do curso.

Retornando ao documento (BRASIL, 2019), de maneira divergente, a análise do texto normativo indica no Parágrafo Único cerca de 14 competências sendo elas subdivididas no Artigo 4º que contém três parágrafos (GONÇALVES et al, 2020). Dentre elas, pode-se mencionar: Conhecimento Profissional, Prática profissional, conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades, comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional, entre outras citadas. A palavra competências que é um substantivo feminino, que segundo o dicionário de português, significa capacidade de fazer algo, aparece 50 vezes na Resolução CNE/CP n. 02/2019, já o termo habilidades que expressa aptidão ou se refere a uma pessoa hábil, se repete 23 vezes.

Em algumas partes do texto usa do termo criativo e metodologias inovadoras o que deixa certa contrariedade quando já durante a formação inicial a uma imposição de campos de experiências em torno de um currículo inflexível, e com exigência, de pensar suas futuras aulas sintonizadas com a BNCC. Em que, uma das maneiras dos licenciados serem avaliados é, a partir da maneira com que as competências por eles são desenvolvidas. Ainda conforme BRANDT e colaboradores (2021, p. 59):



A Resolução CNE/CP nº 2/2019 rompe com a perspectiva de articulação entre formação inicial e continuada, princípio defendido pelo movimento dos educadores nas últimas décadas, no tocante ao modo de conceber e desenvolver políticas curriculares. De igual modo, favorece o acirramento de ideias e pressupostos que, de algum modo, se fizeram presente nas DCNCLPe/2006. Sobre isso, Triches (2016) assevera que é possível perceber, por meio da leitura e da identificação das palavras usadas nesse documento, entre outros aspectos, o alargamento das funções docentes, com abordagem utilitarista, aligeirada e mercantilista.

Seguindo esta linha, no que tange a formação continuada de professores, a BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020), se organiza em um quadro de 10 Competências Gerais Docentes e uma exclusiva sobre as Competências Específicas. Mais uma vez enuncia as frases análise crítica, criatividade e, ainda, planejar práticas pedagógicas desafiadoras, o que não harmoniza com o que se observa em todo o seu desenrolar escrito.

Freitas (2019) critica a Resolução CNE/CP n. 2/2019 por tratar a formação docente de maneira prescritiva, como uma "bula de remédios", recuperando o conceito de currículo mínimo obrigatório, superado pela DCN e pela LDB. A Resolução foca principalmente na formação inicial, mencionando apenas três incisos sobre a formação continuada.

Já a Resolução CNE/CP n. 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 a BNC-Formação Continuada. No seu Art. 3º, as competências se dispõem em conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, para delinear a formação docente continuada (BRASIL, 2020). Rodrigues e colaboradores (2021) elucidam fatores que levam a Resolução a ser rejeitada.

[...] 2 - Fragmentação da formação – Essa formulação rompe com a perspectiva de organicidade e com a articulação necessária prevista na Resolução CNE/CP nº 2/2015. [...] 3 - Conhecimento reduzido às competências negação da pedagógica na unidade teoria e prática [...] 4 - Esvaziamento da formação como direito a ser garantido pelas políticas públicas. [...] 9 - Consolidação de reformas e programas escolares calcados na relação de baixo custo e performatividade, que



favorece a privatização da formação continuada. (RODRIGUES et al, 2021, p. 1499-1500).

Em encadeamento, no capítulo III, em seu Art. 9º nos incisos I e III, traz as expressões “Atualização” e “Aperfeiçoamento” (BRASIL, 2020) através de cursos, atividades ou programas formativos para o profissional docente. Cujo caracterizam-se como a

Atualização tem o sentido de “tornar atual” o conhecimento do professor, considerado desatualizado, pela rotina do dia-a-dia[...] Aperfeiçoamento tem o sentido de tornar perfeito, completar ou acabar o que estava incompleto; adquirir maior grau de instrução. Este significado nos remete a pensar no processo educativo como aquele capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito e concluído. Há inadequações no significado desse termo, pois os seres humanos poderão tentar a melhoria, quer na vida, quer no trabalho, mas a perfeição, que significa não ter falhas, é humanamente impossível. (HYPOLITTO, 2000, p. 102).

Conforme Hypolitto (2000), a atualização sugere que o professor, ao se deparar com saberes novos, deve analisá-los criticamente antes de adotá-los em sua prática. Já o aperfeiçoamento implica na busca pela perfeição, algo inalcançável para o ser humano, e constrói uma utopia no processo educativo.

É perceptível que tais termos são contrários ao que Paulo Freire chama de formação permanente, e ao que as organizações docentes proclamam.

A partir do pensamento de Freire, a formação continuada é concebida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor, onde a formação inicial e continuada é concebida de forma inter articulada, em que a primeira corresponde ao período de aprendizado nas instituições formadoras e a segunda diz respeito à aprendizagem dos professores que estejam no exercício da profissão, mediante ações dentro e fora das escolas. (SILVA; ARAÚJO; 2005).

Repetitivamente, e mais uma vez, da página 8, até o final do documento, profere uma quantidade excessiva de competências gerais, específicas e habilidades práticas, que mais expressam uma lista, a ser colocada como *checklist*, no instrumento de controle, do que algo que enriquece um sólido conhecimento.

Segundo Masschelein e Simons (2013 apud GONÇALVES et al, 2020), as competências se tornam uma problemática quando se centralizam na escola como maior propósito. As demais prioridades saem, e passa-se a ter um padrão, que circula



sob foco da aprendizagem como produto final mensurável. Para isto, a formação deve ser calcada em um molde aplicacionista, em que o profissional se norteia pelo fazer replicado ao estalão, dentro de técnicas arbitrárias.

Na visão analítica de Taffarel e Carvalho (2021), a crítica preponderantes aos projetos em embate é: “(b) o esvaziamento teórico de conhecimentos clássicos da área das teorias pedagógicas críticas [...]” (TAFFAREL; CARVALHO, 2021, p. 117). As autoras defendem uma formação docente baseada na gestão democrática, autonomia universitária, cursos presenciais com sólida base teórica e contínuo desenvolvimento tecnológico e científico. Criticam a formação fragmentada e propõem a integração entre formação inicial e continuada, unindo teoria e prática de forma articulada.

Por fim, é imprescindível ressaltar que, recentemente, o CNE, na data de 06 de julho de 2022 (BRASIL, 2022), publicou uma nota com o intuito de explicar a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019). No íterim de tais idealizações no texto já mencionadas, busca-se uma

[...] proposta contra-hegemônica, a concepção da epistemologia da práxis, historicamente defendida como projeto de formação emancipador e quizar revolucionário, pretende romper com o pragmatismo e neotecnicismo, por isso concebe a formação de professores como um *continuum* entre formação inicial e continuada com caráter emancipatório, que permita a auto-organização dos professores para a construção de um projeto coletivo de educação, o qual venha a contribuir para a resistência ativa ao modelo de sociedade capitalista. (SILVA; CRUZ, 2018, p. 243).

Silva e Cruz (2018) destacam a disputa entre MEC/CNE e entidades científicas nas políticas de formação docente, levantando a questão da resistência a um projeto orgânico e unitário. Elas sugerem a necessidade de ações públicas e contrapropostas críticas que desafiem as medidas governamentais, defendendo uma formação docente mais reflexiva e crítica.

Considerações Finais

Percebe-se por fim, a relevância contextual no sentido que as práticas e concepções contemporâneas são influenciadas por contextos históricos passados. Depreende-se que as normativas vigentes, após o ano de 2016, não incluem a participação das entidades acadêmico-científicas e dos próprios professores na



definição das políticas de formação de professores, colocando-as sob domínio dos empresários da educação. Aportados em uma concepção técnica, cujo preâmbulo são as competências e habilidades, no qual não se fala em valorização docente, não propõem melhorias e avanços para o campo da formação de professores.

Reivindica-se uma formação que afirma a valorização do profissional docente, sua intelectualidade, contribuições para a transformação da sociedade. Cujo as políticas são pensadas dentro da unidade teoria e prática, rompendo com mercantilização, e modelos neoliberais, aligeirados e superficiais. Contudo, que afirme aspectos humanos, democráticos, que favoreçam a autonomia.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2/2015**. 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, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 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). Brasília, 2019.

CARDOSO, Nilson; MENDONÇA, Sueli Guadalupe; FARIAS, Isabel Maria Sabino. O “ovo da serpente” na formação docente: as diretrizes paulistas como esteio da contrarreforma nacional. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 1-26, 2021.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade**, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 299-324, 2015.

FICHTER FILHO, Gustavo Adolf; DE OLIVEIRA, Breyner Ricardo; COELHO, Jiannelnes Fialho. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 940-956, 2021.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020.



HOBOLD, Márcia; FARIAS, Isabel Maria Sabino. Apresentação do dossiê temático formação de professores: projetos em disputa. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 1-8, 2021.

LIMA, Alexandra Garcia Ferreira; LEITE, Vânia Finholdt Angelo. As políticas de formação docente e curriculares de um curso de pedagogia: em defesa da articulação de conhecimentos e da produção coletiva. **Revista Formação em Movimento**, v. 1, n. 2, p. 546-571, 2019.

LINO, Lucilia Augusta. Desafios da formação de professores no cenário atual: resistências e proposições aos projetos de desmonte e descaracterização. **Revista Didática Sistêmica**, v. 22, n. 2, p. 40-56, 2020.

MANCIBO, Deise. O golpe de 2016 e os impactos para a educação superior brasileira. **Revista Educação em Questão**, v. 56, n. 49, p. 62-84, 2018.

MILITÃO, Andréia Nunes. Inserção da terminologia “direito à aprendizagem” no arcabouço legal da formação de professores. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 1-25, 2021.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 1-19, 2021.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de Pedagogia. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 1-21, 2021.

SAVIANI, Dermeval. O vigésimo ano da LDB: As 39 leis que a modificaram. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento-diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação): Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. **Revista Formação em Movimento**, v. 1, n. 2, p. 600-607, 2019.

TAFFAREL, Celi Zulke; CARVALHO, Marize Souza. Crise conjuntural e estrutural do capitalismo: luta pela base nacional comum na formação de professores ANFOPE. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 1-22, 2021.