

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO PEDAGOGIA

Maria Gabriela de Oliveira

**A NOVA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (2020): um discurso de progresso para o retrocesso**

Florianópolis

2022

Maria Gabriela de Oliveira

**A NOVA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (2020): um discurso de progresso para o retrocesso**

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em
Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da
Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito
para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª Jocemara Triches, Dra.

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra

Oliveira , Maria Gabriela
A NOVA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2020): um discurso de progresso para o
retrocesso / Maria Gabriela Oliveira ; orientadora,
Joemara Triches , 20200.
91 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências
da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 20200.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Formação Continuada de Professores . 3.
Política Educacional. 4. BNC-formação docente. 5. Resolução
n. 1/2020.. I. Triches , Joemara . II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Graduação em Pedagogia. III.
Título.

Maria Gabriela de Oliveira

**A NOVA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (2020): um discurso de progresso para o retrocesso**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de “Licenciada em Pedagogia” e aprovado em sua forma final pelo Curso Pedagogia.

Florianópolis, 21 de fevereiro de 2022.

Prof. Patrícia M. Lima, Dra.
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof^a Jocemara Triches, Dra.
Orientador(a)
EED/CED/UFSC

Prof^a Márcia de S. Hobold, Dra
Avaliador(a)
MEN/CED/UFSC

Prof^a Luciane Volken, Ma.
Avaliador(a)
RME-Fpolis/SC

Prof. Jéferson S. Dantas, Dr.
Suplente
EED/CED/UFSC

Este trabalho é dedicado a todos os educadores, aos meus colegas de classe e aos meus queridos familiares e amigos.

AGRADECIMENTOS

É com grande consideração, que agradeço à minha querida orientadora e professora Jocemara Triches. Sem ela esta pesquisa não seria possível. Desde o meu primeiro contato com ela, estava disposta a me ajudar, fosse como minha orientadora ou não. Suas propostas de adaptação para minha pesquisa despertaram meu interesse e curiosidade, o que foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho, assim como todos os subsídios teóricos que me foram fornecidos. Nossos encontros e conversas foram constantes e sempre motivadores. Foi uma excelente orientação, que irei lembrar com muito carinho! Finalizo esta etapa da minha vida com um sentimento de missão cumprida. A você Prof^a Joce, meus mais sinceros muito obrigada! Espero um dia alcançar tal patamar de profissionalismo, desenvolvimento, postura crítica e segurança, capaz de transpor para meus alunos da mesma forma.

À UFSC e a todos que participaram da minha trajetória acadêmica. Professoras, professores, colegas e supervisores em estágio. Todos aqueles que de alguma forma influenciaram o meu desenvolvimento e na construção de um pensamento crítico em minhas vivências cotidianas além da sala de aula.

À banca, pela disponibilidade e dedicação na leitura do meu trabalho, estou muito contente com o aceite e a participação de todos. À Professora Márcia Hobold, como minha professora, pesquisadora e escritora, seu posicionamento crítico contribuiu fortemente no desenvolvimento deste trabalho. À Professora Luciane Volken, que com muito orgulho pude chamar de chefe, será sempre uma referência profissional para mim.

A todos os funcionários do CEC/SED/PMF-SC com quem desfrutei companhia profissional como estagiária e aprendi muito em meus dois anos de atuação.

Com muito amor, aos meus familiares por quem devo tudo em minha vida. Sem eles nada disso seria possível. Minha querida mãe e amiga, que me apoia em todas as minhas decisões e sempre tem um bom conselho para me dar; Ao meu querido pai que não mede esforços para me ver bem e está sempre à minha disposição; À sua esposa e companheira que tanto fez/faz pela nossa família Oliveira; Aos meus irmãos caçulas, que amo imensamente; Aos meus avôs, que são a base de tudo, que me cuidaram e ensinaram tanto e nunca me deixaram faltar; aos meus tios, tias e primos amados, nossa união me enche de alegria! Por vocês, busco um futuro melhor.

Em especial, à minha madrinha, amiga e atual chefe, Michele Oliveira, obrigada por estar sempre ao meu lado me incentivando a ter grandes objetivos. Você é um exemplo de força e caráter para mim.

Com grande afeição, às minhas queridas amigas que me acompanharam, me ouviram e me ajudaram nos momentos de crise e insegurança e me incentivaram a seguir firme sempre. Houve dias difíceis.

Não menos importante a todos os educadores, universidades, organizações e instituições representativas dos educadores, que fazem parte do movimento de luta e resistência por uma educação de qualidade, pela formação de professores e em defesa dos direitos de todas as crianças, jovens e adultos. Agradeço pelos ensinamentos. Este trabalho é dedicado a vocês.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o novo projeto de formação continuada de professores para Educação Básica proposto pelo governo federal via Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020, que instituiu junto da Resolução n. 2 de 2019, novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação docente, tanto para formação inicial quanto continuada e a Base Nacional de Formação dos Professores; ademais essas duas novas Resoluções substituíram a Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015. Trata-se de uma pesquisa de análise documental, na qual realizei uma análise comparativa entre as diretrizes voltadas à formação continuada (2015 e 2020). Entre as questões de pesquisa destaco: compreender qual é o projeto de formação continuada de professores que está sendo proposto pelo governo federal pela Resolução CNE/CP n. 1/2020, identificando aproximações e distanciamentos com a normativa de 2015; desenvolver uma aprendizagem crítica e sólida sobre o conceito de formação continuada e sua finalidade; identificar qual concepção de formação continuada é expressa em ambas as regulamentações oficiais. Ao longo do texto apresento reflexões e definição sobre formação continuada de docentes, passando por uma breve contextualização histórica e política do tema, em um recorte de 2014-2021, sobre os principais movimentos que desencadearam o atual cenário educacional brasileiro. Em seguida apresento as duas Resoluções supracitadas e estabeleço algumas aproximações com eixos comparativos. Também explico algumas das manifestações contrárias e favoráveis à atual Resolução. O estudo me permitiu concluir que: a formação continuada de professores é um direito fundamental e contribui para a valorização e a profissionalização dos docentes; a Resolução em vigor (2020) representa um retrocesso de direitos já conquistados, pois se constatou que a política atual destinada à formação continuada, está sendo implementada sob a justificativa de ajuste às novas demandas da atualidade, fator essencial para o desenvolvimento dos padrões de qualidade, porém, este é um falso discurso de progresso, que sinaliza um retrocesso de direitos já conquistados pelos docentes, tendo em vista as divergências educacionais expressas nesta Resolução, em comparação com a Resolução n. 2/2015.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Política Educacional. BNC-formação docente. Resolução n. 1/2020.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABALF – Associação Brasileira de Alfabetização

ABDC – Associação Brasileira de Currículo

ABRAPEC – Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências

ANFOP – Associação pela Formação de Profissionais em Educação

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação

ANPOF – Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia

ANPUH – Associação Nacional de História

ASBEnBio – Associação Brasileira de Ensino de Biologia

BNC – Formação Continuada - Base Nacional Comum para a Formação Continuada

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNC-Formação – Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

CEC – Centro de Educação Continuada

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

CONSED – Conselho Nacional de Secretários da Educação

CONTEE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

EB – Educação Básica

ES – Ensino superior

FCP – Formação Continuada de Professores

FCPEB – Formação Continuada de Professores da Educação Básica

FI – Formação Inicial

FINEDUCA – Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação

FIP – Formação Inicial de Professores

FORPARFOR – Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PARFOR

FORPARFOR – Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PARFOR

FORPIBIDRP – Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID e Residência Pedagógica
Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio

FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

GFC – Gerência de Formação Continuada

IES – Instituições de Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação

MNDEM – Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio

MPB – Movimento Pela Base

NUFPAEI – Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PNE – Plano Nacional de Educação

PROIFES – Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino

PUC-Campinas – Pontifícia Universidade Católica de Campinas/SP

RMEF – Rede Municipal de Educação de Florianópolis

SBEM – Sociedade Brasileira de Educação Matemática

SBenBio – Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia

SBenQ – Sociedade Brasileira de Ensino de Química

SEB/MEC – Secretaria de Educação Básica do MEC

SED – Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina

SME/Fpolis-SC – Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis-SC

TCC – Trabalho Conclusão do Curso

UNDIME – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	25
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.....	35
3 COMPARAÇÃO DA RESOLUÇÃO n. 2/2015 COM A RESOLUÇÃO n. 1/2020.....	47
3.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA RESOLUÇÃO Nº 2 DE JULHO DE 2015.....	47
3.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA RESOLUÇÃO Nº 2 DE OUTUBRO DE 2020.....	54
3.3 EIXOS COMPARATIVOS DAS RESOLUÇÕES	76
3.4 DAS MANIFESTAÇÕES FAVORÁVEIS E CONTRÁRIAS À RESOLUÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	76
3.4.1 Dos Favoráveis.....	76
3.4.2 Dos Contrários.....	79
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS	88

1 INTRODUÇÃO

“Cresce a luta dos educadores contra os retrocessos na formação de profissionais para a educação básica”. Este é o título de uma matéria publicada em seis de outubro de dois mil e vinte um, pela Professora Helena Costa Lopes de Freitas, em seu *blog*¹. Por este espaço ela vem, desde 2015 informando à população, em estado de alerta/denúncia, sobre as reformas educacionais em andamento que estão sendo implementadas e defendidas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). O posicionamento político da autora, suas publicações em seu blog e suas obras forneceram materiais e conhecimentos importantes para esta pesquisa e são de grande valia para toda população, pois mostra movimentos políticos educacionais que produziram, produzem e disputam a nossa realidade, dando ênfase e somando forças ao posicionamento dos educadores, comunidade acadêmica e das instituições representativas da área.

Mesmo que o governo esteja sancionando novas políticas educacionais, suas diretrizes não representam avanços, mas sim retrocessos de políticas já conquistadas, tanto para o Ensino Médio como no currículo da educação básica e, principalmente, nas políticas de formação dos professores. Sobre estas políticas, Freitas (2021) alerta que,

As políticas educacionais neoliberais em curso desde o golpe de 2016, pretendem desconstruir os cursos de licenciaturas, minar a produção científica e acadêmica das Faculdades de Educação no campo da ciência da educação e das teorias pedagógicas, rebaixar a formação teórica e prática e submeter o trabalho docente à lógica tecnicista e pragmática da BNCC, comprometendo a formação humana integral da infância e da juventude na educação básica. (FREITAS, 2021, s/p)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) mencionada por Freitas foi aprovada no ano de 2017, e publicada pelo MEC via Portaria nº 1.570 (BRASIL, 2017a). A partir dessa Portaria duas Resoluções instituíram a BNCC para toda Educação Básica, sendo a primeira a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017b), que “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” - destinada à

¹ Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/author/helenafreitas/>. Professora aposentada da Universidade Estadual de Campinas, Freitas desenvolve pesquisas na área de Educação, atuando no campo da formação de professores e políticas de formação. É membro e uma das fundadoras da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Esta Associação tem se destacado nacionalmente por apresentar um projeto de formação docente para o país, tanto inicial como continuada, e por disputar esse projeto junto ao MEC, fazendo duras críticas à política atual de formação em tela.

Educação Infantil e Ensino Fundamental; e a segunda pela Resolução nº 4/2018 (BRASIL, 2018), que *“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.”*

Esses documentos trazem referenciais para a construção do currículo das escolas, a partir da aquisição de competências e habilidades ditas como essenciais à aprendizagem e de direito de todos os estudantes (BRASIL, 2017). Uma das intelectuais-chave do CNE na construção da BNCC e nas políticas de formação de professores, Maria Helena Guimarães de Castro, afirmou no dia da aprovação da Base: “A base é um avanço histórico para a educação brasileira e certamente vai contribuir para reduzir as desigualdades educacionais e promover a qualidade das aprendizagens” (CASTRO apud BRASIL, 2017b).

Desde o princípio, em sua primeira publicação, a BNCC foi alvo de inúmeras críticas, pois seus conteúdos e padrões de qualidade estão sendo ditados de acordo com as novas necessidades do modo de produção capitalista. A sua forma de construção intensifica ainda mais as preocupações e críticas, pois desconsidera as contribuições e produções teóricas e científicas de estudiosos da área da educação, bem como o posicionamento contra a sua implementação e pedidos de revisão de associações representativas, em especial da Associação Nacional pela Formação de Profissionais em Educação (ANFOPE)².

Para atender aos reajustes do capital, utiliza-se a necessidade de uma BNCC como justificativa para o estabelecimento de conteúdos mínimos aos estudantes da Educação Básica (EB), a fim de formar cidadãos preparados para o atendimento das novas exigências do mercado de trabalho. Afirma-se que “O documento estabelece um conjunto de conhecimentos essenciais e indispensáveis às crianças e jovens em cada etapa da educação básica” (BRASIL, 2017c).

O discurso de implementação por trás da BNCC chama ainda mais atenção, pois seus colaboradores investem altas expectativas nas suas inferências, tentando convencer a população de que ela é a melhor política da educação do país. Afirma-se que “Isso significa

² “A ANFOPE resulta de um movimento iniciado no final dos anos 1970 em defesa da formação de qualidade dos profissionais da educação e da gestão democrática em contraposição ao autoritarismo do regime militar. A associação teve três denominações: Comitê Nacional Pró-formação de Educadores (1980-1983), Comissão Nacional de Reformulação dos cursos de Formação de Educadores (CONARCFE) (1983-1990) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) (1990 aos dias atuais). Faziam parte dessas agremiações intelectuais e educadores do país; ao longo de sua trajetória alguns de seus membros líderes saíram por divergências políticas e epistemológicas, especialmente a partir do início da década de 1990, como por exemplo, Libâneo e outros pesquisadores da área. Em 1998 a associação contava com 797 associados, em 2010 com 1.207 (ANFOPE, 1998a). Entre os líderes da ANFOPE estão as intelectuais Helena Costa Lopes de Freitas, Iria Brzezinski, Leda Scheibe e Márcia Ângela da Silva Aguiar”. (TRICHES, 2010, p. 29-30)

que um aluno do Piauí terá acesso ao mesmo aprendizado que o aluno de São Paulo, do Rio Grande do Sul, do Amazonas ou de Pernambuco. A base é um grande passo para diminuir desigualdades educacionais e promover a qualidade das aprendizagens” (MENDONÇA FILHO, 2017). Ainda que não bastasse a imposição de normativas, o governo federal dissemina junto a elas, uma ideia de que serão capazes de solucionar problemas sociais que estão além do alcance da escola.

A BNCC abriu portas para a implementação de novas normativas, inclusive sobre os docentes. Em outras palavras, “isso vai impactar na formação de professores, recursos didáticos e avaliações” (MENDONÇA FILHO, 2017), acompanhadas pelo discurso de ajuste às demandas e “[...] salto de qualidade do ensino no país, condição essencial para melhorar a qualidade de vida das pessoas” (MENDONÇA FILHO, 2017).

Como desdobramento e continuação dessa política, a partir de 2019 o governo Federal vinculou a BNCC às políticas de formação dos professores, através de dois novos documentos oficiais, sendo eles: a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de Dezembro de 2019, que “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)” e a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que “Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e constitui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).” (BRASIL, 2019; 2020). Ambas são introduzidas para substituir a Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015 que definia “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” - mesmo passado apenas quatro anos desde a sua publicação e sendo aprovada e implementada com êxito pelas instituições de ensino superior.

Sobre as duas novas Resoluções publicadas sobre a formação de professores no Brasil, em outra notícia publicada no blog de Helena de Freitas, em vinte e três de julho de dois mil e vinte um, ela afirmou que:

Cresce em várias Universidades o movimento de resistência à Resolução 02.2019 e 01.2020 que estabeleceu a Base Nacional Comum da Formação de Professores para formação inicial e continuada respectivamente. O posicionamento firme de inúmeras IES, que em suas faculdades de educação e colegiados de curso vêm mobilizando coletivamente estudantes e professores e seus núcleos docentes estruturantes, contribui para fortalecer e organizar a comunidade universitária para a construção de

propostas em contraposição às resoluções do CNE que, como vimos analisando desde 2019 neste blog, pretendem desconstruir os cursos de licenciaturas, minar a produção científica e acadêmica das faculdades de educação no campo da educação e das teorias pedagógicas, rebaixar a formação teórica e prática e submeter o trabalho docente à lógica tecnicista e pragmática da BNCC e, portanto, comprometendo a formação integral da infância e da juventude na educação básica. (FREITAS, 2021)

Estamos vivenciando um momento político incoerente. Em um lado vemos o poder público discursar em virtude da qualidade das suas reformas educacionais, porém do outro, paradoxalmente, a comunidade acadêmica, organizações representativas da área, inúmeros educadores e estudiosos estão se manifestando contrários às proposições das novas propostas. Muitos movimentos têm sido produzidos pelas duas partes, favoráveis, mas principalmente contrários. Pesquisadores alertam em suas análises sobre a estreita ligação entre os interesses do poder público com os interesses dos meios de produção capitalista, denunciando o falso discurso de implementação e as reais intenções do Estado com a profissionalização docente, ou seja, as reais intenções das diretrizes tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada de professores da Educação Básica (FCP)³.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a formação continuada de professores (FCP), compreendendo-a como parte fundamental da vida dos docentes, que devem estar em constante desenvolvimento profissional, aprimorando os saberes historicamente construídos e tendo oportunidade de construir novos. Entendo que a formação inicial (FI) fornece a base para o exercício da docência, mas pela especificidade do trabalho realizado e em meio a uma sociedade que está em constante transformação, é necessário que os profissionais da educação se mantenham atualizados e preparados para atender aos seus alunos e as demandas que se apresentarem nos contextos escolares, confrontando, complementando e aprofundando os saberes teóricos através de uma prática reflexiva, individual e coletivamente.

Desse modo, pode-se inferir que a formação continuada deve ser algo dinâmico, considerando-se que o processo de aquisição do conhecimento é contínuo, pois se entende que ser professor é estar em permanente constituição, é criar espaços para refletir individual e coletivamente sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano de sala de aula, não bastando apenas acumular teorias; cumpre, sobretudo, saber organizá-las e interpretá-las, de modo a transformar e ressignificar suas práticas. (SILVA; HOBOLD, 2019, p. 297)

Visto que existem disputas de interesses e projetos de formação distintos por trás das políticas educacionais – de um lado encontram-se os movimentos de luta e resistência de

³ Refiro-me aos professores, pois as Resoluções tratam desta forma, porém, compreendo que todos os profissionais da educação precisam e têm direito à formação continuada. Ademais, ao utilizar a sigla FCP estou me referindo a todos os profissionais que atuam na Educação Básica.

educadores pela sua profissionalização e ampliação dos padrões de qualidade da educação; do outro se encontram os interesses do Estado ou interesses privados, movidos pelas regras do capitalismo, que visa somente o aumento dos lucros – esta pesquisa foi motivada pelo interesse em compreender qual é o projeto de FCP que está sendo proposto pelo governo federal através da Resolução n. 1/2020.

Para tal, foi necessário desenvolver uma análise sobre a Resolução n. 1/2020, identificando aproximações e distanciamentos com a normativa anterior – me refiro à Resolução n. 2/2015. Para transcorrer as análises buscou-se suporte teórico em diversos autores da área, especialmente do campo crítico, com o objetivo de encontrar os argumentos contra a implementação tanto da Resolução n. 1/2019⁴ como da Resolução n. 1/2020. Buscou-se seguir uma abordagem crítico dialética, pois se entende que para compreender os acontecimentos que desencadearam o atual cenário educacional brasileiro é necessário conhecer os caminhos e interesses que o fizeram. Contudo, antes de aprofundar o tema, faz-se importante explicar como surgiu meu interesse por ele e inquietações.

O interesse pela FCP, foco desta pesquisa, surgiu durante minha graduação a partir da atuação em estágio não-obrigatório em 2019, auxiliando por um ano a Gerência de Formação Continuada (GFC), órgão designado como responsável pela oferta e organização dos cursos oferecidos no Centro de Educação Continuada (CEC) pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SME/Fpolis-SC). É neste local que acontecem formações, seminários, cursos e eventos destinados aos profissionais que atuam na Rede Municipal de Educação de Florianópolis (RMEF).

Foi através do convívio diário com os profissionais que atuavam no CEC – participando da organização das formações e tendo a oportunidade de assistir, como estagiária e estudante do Curso de Pedagogia, a diversos eventos destinados aos profissionais da Rede, assim como a reuniões e processos seletivos que organizam RMEF –, que despertou meu interesse em pesquisar sobre a FCP. Ademais, essa experiência me influenciou a acreditar e entender a importância dos profissionais do magistério manterem-se em um movimento constante de aprimoramento, compartilhando vivências e experiências entre si, dialogando sobre teorias e práticas pedagógicas com outros profissionais qualificados e em ambientes favoráveis. Também compreendi que ter o apoio e suporte dos órgãos públicos responsáveis pela educação é um direito dos profissionais do magistério, fornecendo as devidas condições

⁴ Esta Resolução também se articula com o tema desta pesquisa, porém por falta de tempo não foi colocada nas análises.

para a sua efetivação é imprescindível! Saliento que este sentimento adveio da admiração que criei pelo comprometimento, respeito e responsabilidade com a educação assumida pelos profissionais que pude acompanhar em minha trajetória dentro do CEC, na RME-Fpolis-SC.

As FCP presenciais que acontecem no CEC são realizadas na hora/atividade⁵ dos professores da RME-Fpolis-SC. A Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) divulga todos os anos os eventos, cursos e seminários que serão ofertados e que devem ser realizados durante a hora/atividade do profissional do magistério. A participação nessas atividades formativas gera certificação que se somam ao currículo dos profissionais e podem ser consideradas no plano de carreira e progressão salarial.

A ideia inicial da pesquisa era um estudo sobre a formação continuada presencial dos professores da educação infantil que acontecem no CEC, cujo objeto de estudos era o caderno de formação⁶ do ano de 2018, produzido e executado pelo Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (NUFPAEI), que segue as orientações da bibliografia oficial da SME⁷. Pretendia-se analisar os conteúdos e metodologias que foram abordadas ao longo do ano, buscando compreender suas demandas e possíveis lacunas formativas, na intenção de contribuir com a NUFPAEI na qualificação das formações.

Devido aos acontecimentos no ano de 2020, causados pela pandemia COVID-19, a suspensão das aulas presenciais na Universidade e o início das aulas *online* que se estende até hoje, foi necessário adaptar a minha pesquisa. Após algumas trocas de e-mail com algumas professoras, perguntando sobre o possível interesse na minha pesquisa e disponibilidade de orientação, decidi formalizar minha pesquisa com a professora Jocemara Triches, que sempre auxiliou e me incentivou em minha trajetória na UFSC. A professora logo de início demonstrou interesse por meu projeto, porém propôs alguns ajustes, pois sua área de formação específica é voltada mais para política de formação e para os anos iniciais da Educação Básica.

⁵ A hora-atividade é uma parte da jornada de trabalho dos professores prevista na Lei n.11738/2008 (conhecida como lei do piso do magistério) (BRASIL, 2008). É um tempo de trabalho sem os estudantes. É um direito, espaço de tempo destinado à organização do trabalho pedagógico, como também, para dar continuidade a sua formação.

⁶ O caderno de formação é composto por cursos que foram organizados em quatro categorias: Formação de base; Formação de Aprofundamento; Formação para ampliação de repertórios e Seminários, os quais serão apresentados em um quadro geral e em seguida com informações mais específicas acerca de seus objetivos e ementas. (FLORIANÓPOLIS, 2018, p.5)

⁷ Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil e o Currículo da Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2010, 2012, 2015.).

Na nossa primeira reunião, a professora Jocemara me apresentou o cenário em que a educação brasileira se encontra, marcado por um processo que gradativamente vem implementando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como reforma curricular da Educação Básica, impactando na formação inicial e continuada dos professores da educação básica, por meio de quatro novos documentos oficiais publicados pelo CNE e MEC: Resolução CNE/CP nº 2/2017, Resolução nº 4/2018, Resolução CNE/CP nº 2/2019, Resolução CNE/CP nº 1/2020 (BRASIL, 2017b; 2018; 2019; 2020)⁸. Na ocasião fiquei com a possibilidade de manter meu projeto original ou adaptar o recorte da pesquisa. O que acabou acontecendo pois, suas ideias despertaram meu interesse e curiosidade como estudante e pesquisadora.

Com o interesse de pesquisar sobre FCP e com a ajuda da professora Jocemara, chegamos a um objetivo final de pesquisa: Compreender qual é o projeto de FCP que está sendo proposto pelo poder público atualmente. Uma pesquisa que se consistiria em analisar a Resolução CNE/CP nº 1/2020 destinada a FCP de professores da Educação Básica, em comparação com a Resolução que estava em vigência anteriormente, às DCNFP nº 2/2015, sendo estes os principais documentos desta pesquisa, ou seja, empírica primária, em uma abordagem crítica. As questões que motivaram esta pesquisa partem da perspectiva de que documentos são produtos de uma intencionalidade (EVANGELISTA, 2012, p. 6), portanto qual o objetivo da Resolução CNE/CP nº 1/2020, ou seja, sua intenção? Quem se quer formar? Quais compreensões podem ser tiradas no que (não) está sendo dito? Quais os impactos dessas mudanças para a formação dos professores? O que dizem os princípios da BNCC, aos quais a FCP está sendo submetida? Qual o verdadeiro interesse do poder público para com a profissionalização docente? Quais serão os reais setores beneficiados por ela? Quais os argumentos que estão sendo usados para justificá-la?

Como cidadã brasileira, estudante do Curso de Pedagogia, pesquisadora e futura professora, me dediquei a este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), na intenção de me formar e informar, de ampliar meu conhecimento e contribuir com a comunidade, com meus colegas e professores, expondo o discurso presentes nos documentos oficiais e suas possíveis intencionalidades, pois mostra-se cada vez mais forte o interesse do Estado em homogeneizar o sistema educacional dentro dos padrões da BNCC. Neste sentido, tenho por base os

⁸ Relembrando que esses documentos tratam da BNCC e da nova política de formação de professores para Educação Básica, apresentados anteriormente.

ensinamentos de Evangelista (2008), ao nos lembrar que documentos são produto de uma intencionalidade.

Em outras palavras, são expressão e resultado de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos. São constituídos pelo e constituintes do momento histórico. Assim, ao se tratar de documentos de política é preciso ter clareza de que não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e não representam seguramente a realidade. Sendo, pois, fontes de concepções, de valores, de argumentação, podem permitir a captação da racionalidade da política, desde que adequadamente interrogados. A interrogação metódica do documento deve ter em vista apreender suas incoerências, seus paradoxos, seus argumentos cínicos ou pouco razoáveis. Trata-se de desconstruí-los, interpretá-los, captar aspectos da política educacional da qual são, simultaneamente, expressão e proposição. (EVANGELISTA, 2008, p. 6)

Sobre esta lógica, esta pesquisa documental investiga a FCP, a partir das duas últimas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN’S) sobre o assunto (BRASIL, 2015; 2020), em um recorte do ano de 2015 a 2021, que se justifica por ser o período em que foi implementada a primeira Resolução, até o ano de publicação da atual Resolução em vigência. Explicitamente, os objetivos da pesquisa são:

- **Objetivo Geral:** Compreender qual é o projeto de FCP que está sendo proposto pelo governo federal com a Resolução CNE/CP n. 1/2020, identificando aproximações e distanciamentos com a Resolução n. 2/2015.
- **Objetivos específicos:**
 - Conhecer o contexto histórico de construção de ambas as regulamentações;
 - Entender o conceito de FCP e sua finalidade;
 - Identificar qual a concepção de FCP é expressa em ambas as regulamentações oficiais;
 - Verificar de que forma a política atual visa assegurar o direito do professor à FCP;
 - Mapear os argumentos usados como justificativa para a reforma na formação de professores;
 - Conhecer quais são os movimentos que estão sendo feitos para se contrapor e apoiar às novas Resoluções e quais instituições estão apoiando;

Para o desenvolvimento desta pesquisa buscou-se suporte em diversos estudos e pesquisas, *lives*, notícias e regulamentações oficiais. Os autores selecionados como referencial teórico compartilham do mesmo posicionamento crítico sobre a educação. As obras principais selecionadas para referenciar o conceito central da pesquisa – formação continuada – e o

recorte feito – sobre a política atual – foram: Freire (1996), Mazzeu (1998), Freitas (2002; 2003; 2004; 2007; 2021), Silva e Araújo (2005), Gatti (2008), Dourado (2019).

Alguns desses autores e suas obras merecem destaque. Paulo Freire (1921-1997) professor e filósofo brasileiro, em *Pedagogia da Autonomia* (1996) e Prof. Dr. Everson Melquiades Araújo Silva juntamente com a Prof^a Dra Clarissa Martins Araújo, no estudo *Reflexão em Paulo Freire: Uma Contribuição para a Formação Continuada de Professores* (2005), foram importantes nesta pesquisa, pois contribuíram na construção de uma reflexão crítica e sólida de desenvolvimento e sobretudo, na compreensão do conceito de FCP.

O artigo *Ações de Formação Continuada: Percepções de Docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* (2019), escrito pelas autoras Prof^a Valdiléia Machado da Silva e Prof^a Dra Márcia de Souza Hobold, foi importante, pois, além de expressar uma definição para o conceito de FCP, as percepções expressas pelos docentes, são similares às questões pessoais que inicialmente motivaram esta pesquisa.

As obras da Prof^a Dra Helena Costa Lopes de Freitas influenciaram grande parte deste trabalho, além dos quatro trabalhos utilizados como referência na ampliação das compreensões do conceito de FCP e seus desdobramentos históricos: *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação* (2002); *Certificação Docente e Formação do Educador: Regulação e Desprofissionalização* (2003); *Certificação de Professores: Regulação e Desprofissionalização do Trabalho Docente* (2004) e *A (nova) Política de Formação de Professores: A Prioridade Postergada* (2007). Ademais, a autora mantém seu blog ativo, disseminando informação à população sobre os movimentos políticos em curso e soma força ao movimento dos educadores e das instituições representativas da área, dando ênfase ao posicionamento contrário às novas reformas neoliberais, contribuindo de forma essencial na construção deste trabalho.

Não menos importante a de se destacar as contribuições do Prof. Dr Luiz Fernandes Dourado (2013; 2015; 2016; 2017; 2019) que além de toda a informação e conhecimento proporcionado por suas obras, faz parte do movimento de luta e resistência dos educadores em prol da sua profissionalização e defesa dos padrões de qualidade da educação. Posicionando-se sempre contrário à implementação das Resoluções de 2019 e 2020 e em defesa da Resolução n. 2/2015, na qual participou do seu processo de construção junto ao CNE. Desde a implementação da Resolução n. 2/2019 tem participado de entrevistas e *lives*, disseminando informação e dando força ao movimento de contraposição.

Os resultados desta pesquisa estão apresentados em quatro seções. Primeiramente apresento o recorte da pesquisa e brevemente minha trajetória como estudante e motivações pessoais que me levaram a pesquisar por FCP. Em seguida faço reflexões sobre o tema FCP, seus desdobramentos históricos e políticos e as problemáticas que o envolvem. Na terceira seção faço minhas análises e apresentação comparativa sobre as Resoluções n. 2/2015 e n. 1/2020, dialogando criticamente com o que dizem as diretrizes e em confronto com aquilo que está oculto. Nesta seção também estabeleço comparações com as principais características entre as duas resoluções e uma breve exposição das manifestações contrárias e favoráveis às novas resoluções. Esta seção é a principal em que exploro a empiria da pesquisa. A última seção traz os principais pontos observados ao longo do estudo nas considerações finais.

2 DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Para discorrer as análises sobre FCP, na intenção de compreender as propostas do poder público, foi necessário ampliar meus conhecimentos sobre o conceito de FCP, pois embora este seja um termo comum no âmbito educacional e, aparentemente de fácil compreensão, existem diferentes manifestações políticas ao longo da história, que expressam uma problemática na concepção deste conceito e na interpretação do que são ações de FCP. Ademais, ao longo da pesquisa pude perceber que também não estavam esclarecidas para mim o que de fato é a formação continuada.

Para dar conta de tal tarefa, busquei suporte teórico em: Freire (1996), Mazzeu (1998), Freitas (2002; 2003; 2004; 2007), Silva e Araújo (2005), Gatti (2008), Pinto, Barreiro e Silveira (2010), Silva e Hobold (2019). Saliento que minha trajetória acadêmica e atuação no estágio não-obrigatório na RME-Fpolis-SC, me influenciaram a afirmar a importância de uma FCP, porém, entendendo também os limites e alcances desta área, dentro da organização social que vivenciamos atualmente.

Os estudos que deram base para esta pesquisa atuam no campo crítico da educação e compreendem-na em seu sentido mais amplo, como uma atividade essencialmente humana, sob uma perspectiva histórico-social em prol da construção de uma nação justa, democrática e igualitária, formada por sujeitos autônomos e críticos.

Desta forma, compreendo que ocupar um espaço em sociedade, significa estar em contínuo aprendizado. Nossas vivências e experiências, singulares e plurais, vão nos constituindo a todo o momento, ao passo que influenciemos e somos influenciados uns pelos outros, nos educando e sendo educados. Em outras palavras, Paulo Freire (1996, p.14), no livro *Pedagogia da Autonomia*, esclarece-nos saberes fundamentais atrelados à educação:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar.

A educação formal, ou seja, processo educativo institucionalizado, como fator de grande influência na formação dos cidadãos, passa por inúmeras disputas políticas e ideológicas ao longo da história. Estas disputas afetam as políticas de formação de profissionais da educação básica, pois estes desenvolvem um papel de grande influência na

formação dos seus alunos, ou seja, na formação dos cidadãos da sociedade de hoje e para o amanhã. Os professores são centrais neste trabalho diário nas escolas. Portanto, é preciso pensar na formação desses profissionais.

A formação inicial de professores (FIP) acontece em Instituições de Ensino Superior (IES) e fornece a base para a atuação docente, mas em meio a uma sociedade que está em constante transformação, é fundamental para o exercício da docência, que os profissionais da Educação Básica (EB) estejam envolvidos em ações que possibilitem a ampliação e atualização dos saberes historicamente construídos. Neste sentido:

Ele precisa de se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno se estabeleça. É por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. (FREIRE, 1996, p. 61)

O professor precisa se esforçar e ser capaz de instigar, dando possibilidades de construção de conhecimento aos seus alunos, enquanto constrói os seus próprios, numa relação de troca, para além de uma mera transmissão mecânica. A FCP visa contribuir com este objetivo, pois é o momento de ampliação da aprendizagem e desenvolvimento dos docentes que estão atuando nas instituições educativas, após a FIP.

Silva e Araújo (2005, p. 2), em um estudo feito sobre as obras de Freire⁹, “*Reflexão em Paulo Freire: Uma Contribuição para a Formação Continuada de Professores.*” esclarecem-nos que a *prática reflexiva* é uma orientação fundamental para compreender o conceito de FCP, “que consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente a partir da reflexão crítica”. Com base na pesquisa dos autores, o conceito de reflexão em Freire, “pensar para o fazer” e “pensar sobre o fazer”, nos leva a compreender que o exercício reflexivo, como elemento essencial para a prática pedagógica docente, acontece em quatro movimentos atrelados ao papel de ação do professor:

- O conhecimento na ação – que seria o conjunto dos saberes interiorizados, adquiridos através da experiência e atividade intelectual;

⁹ Silva e Araujo (2005) selecionaram as obras em que Freire explicita e sistematiza o conceito de reflexão: *A educação na cidade* (FREIRE, 1991); *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* (FREIRE, 1978); *Educação como prática para liberdade* (FREIRE, 1989); *Educação e mudança* (FREIRE, 1984); *Medo e ousadia* (FREIRE, 1986); *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 2001); *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2002); *Política e educação* (FREIRE, 1997); *Que fazer: teoria e prática em educação popular* (FREIRE, 1993).

- A reflexão na ação - acontece durante a realização da ação pedagógica, sobre o conhecimento que está implícito na ação;
- A reflexão sobre a ação - reflexão sobre a reflexão realizada durante a ação;
- A reflexão para a ação - tomada de decisões no momento do planejamento da ação que será desenvolvida. (SILVA; ARAÚJO, 2005)

A prática da reflexão é acompanhada de outras duas categorias fundamentais para a ação docente, a *crítica* e a *formação permanente*. A crítica, segundo o pensamento freireano, é resultante da *curiosidade ingênua*, acompanhada de uma necessidade de ter maior esclarecimento sobre determinado assunto, tornando-se *curiosidade epistemológica*. Por sua vez, a *formação permanente* deriva de um dos princípios básicos educativos de Freire (1996, p.13), a respeito do nosso *inacabamento*, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Somos seres inconclusos, ter consciência dessa processo, significa ter consciência de que existe oportunidade de conhecermos mais, aprendermos mais, nos educarmos mais, nos formarmos mais. Seremos mais. Portanto, a vida dos profissionais docentes deve transcorrer em dois períodos que se articulam e devem compartilhar dos mesmos princípios e juntos são fundamentais e igualmente importantes para o exercício da docência: a FIP e a FCP.

Mesmo em posição de formador, o professor, consciente do seu inacabamento, deve inserir-se em um movimento constante de desenvolvimento de seus conhecimentos por meio de uma prática reflexiva, crítica e permanente.

A prática das atividades de FCP deve contemplar a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente, oportunizando que os professores compartilhem e troquem seus conhecimentos, em ações de reflexão e socialização. São indicadas metodologias de formação como: estudo compartilhado, o planejamento e o desenvolvimento de ações conjuntas, estratégias de reflexão da prática, análise de situações didáticas, entre outros. (SILVA; ARAÚJO, 2005, p.5)

Por sua vez, Silva e Hobold (2019) em *Ações de Formação Continuada: Percepção de Docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* apresentam em síntese, manifestações de diferentes autores¹⁰ sobre o conceito de FCP, que discutem a substituição desta expressão,

¹⁰ Silva e Hobold (2019, p. 297) para definir os conceitos de formação continuada e desenvolvimento profissional buscaram apoio teórico de autores como: García (1999), Formosinho (2009), Nóvoa (1991a), Imbernón (2009) e Vaillant e García (2012).

por *desenvolvimento profissional*, pois “dessa forma, há uma conotação de evolução e continuidade, que, segundo Vaillant e Marcelo García (2012), supera a justaposição entre a formação inicial e o aperfeiçoamento de docentes” (SILVA; HOBOLD, 2019, p. 297-298). As autoras sintetizam a FCP “como uma área do conhecimento, da investigação e de propostas teóricas centrada no estudo dos processos” (GARCIA, 1999 apud SILVA, HOBOLD, 2019, p. 298). Os professores individual ou coletivamente, devem ampliar seus conhecimentos e serem capazes de intervir no desenvolvimento do seu próprio ensino, pois ninguém aprende a ensinar da mesma maneira, mas todos podem e devem desenvolver as suas potencialidades, para este intuito.

A partir de Formosinho (2009) e Nóvoa (2002) as autoras citam que a FCP é a aprendizagem dos saberes profissionais inerentes ao desempenho docente, envolvidos por “teorias, *práxis*, relações e afetos, valores e normas mobilizáveis para a ação do professor, realizáveis não apenas em situações formais, mas também por meio de socializações” (SILVA; HOBOLD, 2019, p. 298). Elas afirmam a importância das universidades na formação dos professores, porém salientam que a formação acontece também no contexto de trabalho, nas escolas e através da socialização com os outros docentes. Em suas palavras,

[...] é na escola que as práticas formativas se articulam com os contextos sociais dos professores e da comunidade escolar. Os professores passam a ter um papel ativo na construção do saber, sendo considerados ‘sujeitos’, e não apenas ‘objetos’ ou ‘destinatários’, deixando de ser meros consumidores passivos de programas de formação. (SILVA; HOBOLD, 2019, p.298-299)

Observa-se que tanto no pensamento freireano como no de Silva e Hobold, (2019), a FCP é de fundamental importância para que os professores sejam ativos nos processos de planejamento, execução e avaliação dos processos formativos. São eles que os vivenciam, e através de ações conjuntas e individuais de reflexão poderão criar estratégias para potencializar e qualificar o ensino e a aprendizagem nas instituições educativas.

Sobre o desenvolvimento profissional, as autoras Silva e Hobold (2019), referenciadas em Garcia (1999), mostram-nos sobre as modificações que ocorreram na última década com este conceito, em decorrência das divergências que existem entre ensinar e aprender. O desenvolvimento profissional passa a ser considerado “[...] um processo em longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional” (GARCÍA, 1999, p. 7 apud SILVA; HOBOLD, 2019, p. 299). A formação continuada e o desenvolvimento profissional “[...] são perspectivas diferentes sobre a mesma realidade, que é

a educação permanente dos professores num processo de ciclo de vida” (FORMOSINHO, 2009, p. 225 apud SILVA; HOBOLD, 2019, p. 299).

As autoras compreendem que a FCP faz parte do desenvolvimento profissional e insere-se no “processo de constituição da ação docente e é parte significativa e permanente do desenvolvimento profissional dos professores” (SILVA; HOBOLD, 2009, p.299). Contudo, ações de FCP não garantem por si só o desenvolvimento profissional. Este está ligado também às condições externas, condições de trabalho, salário, estrutura, políticas educacionais, autonomia dentro das instituições educativas, sua capacidade de atuar sozinho ou coletivamente, planos de carreira e outros (SILVA; HOBOLD, 2019).

Pinto, Barreiro e Silveira (2010, p. 2) também trazem contribuições importantes para esclarecer o conceito de FCP. Segundo elas, “[...] a formação continuada de professores não se apresenta como um conceito muito claro, sobretudo porque abarca também todas as iniciativas de formação realizadas após a formação inicial.” Elas sintetizam o conceito de formação e problematizam a construção histórica deste termo, que se distingue de educação. Segundo elas, “mesmo estando próxima da educação e da instrução, a formação não deve ser confundida com esses termos, porque tem finalidades e características que lhes são próprias.” (PINTO; BARREIRO; SILVEIRA, 2010, p.3), pois, como também em Garcia (1999), ao problematizar a formação no campo da docência, afirma-se que os professores, além de terem domínio dos conteúdos, devem ter a capacidade e o conhecimento de como ensiná-los.

Assim, na perspectiva pedagógica, o termo remete à ideia de qualificação por meio de um curso ou diploma, ou sistema de formação de professores, ou ainda a programas de formação. E, como processo, consiste em formar alguém em alguma coisa, por meio de algum conhecimento, dado que esse processo se inscreve num contexto social e econômico, implicando a aquisição de saberes por sujeitos que estão em aprendizagem, com a finalidade de adaptação dos mesmos aos contextos culturais e/ou profissionais em mudança. (PINTO; BARREIRO; SILVEIRA, 2010, p.4)

As autoras nos relembram, que somos seres inacabados e que estamos a todo o momento influenciando na formação uns dos outros. Além dos saberes adquiridos na formação inicial, no decorrer das suas relações pessoais e profissionais, os docentes vão adquirindo novos, derivados das suas experiências, vivenciadas na sua prática cotidiana, em confronto ou complemento com os seus conhecimentos teóricos. Portanto, a lógica de uma formação pedagógica em serviço deve superar perspectivas limitantes de treinamento, reciclagem ou complementação da FI.

Nessa interpretação, a formação como reciclagem e/ou como treinamento sofre muitas críticas, pois além, de na maior parte dos casos, constituir-se através de cursos esporádicos, não considera as experiências e a realidade cotidiana, não valoriza as necessidades e interesses dos professores, e, sobretudo, ignora o processo de formação, centrando-se nas mudanças comportamentais imediatas, ou seja, no produto da formação. (PINTO; BARREIRO; SILVEIRA, 2010, p.9)

As autoras defendem uma formação em serviço que contemple o desenvolvimento pessoal e proporcione autonomia aos docentes, que são produtores de saberes. Através da prática reflexiva, sobre a sua própria prática, as pesquisas e contribuições feitas pelos profissionais da educação devem ser consideradas e socializadas dentro das instituições educativas, valorizando e incentivando a produção dos saberes dos professores – principais atores dos processos de formação.

Para além do exposto, cabe lembrar que a FCP é um direito previsto em lei e normativas oficiais, entre elas: pela Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996); sendo mencionada também na Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 - 2024 (BRASIL 2014). Porém, estas normativas não têm sido suficientes para garantir e assegurar a efetivação dos direitos dos profissionais da educação, ao contrário, uma breve análise sobre as políticas educacionais nacionais, nos levam a constatar a implementação de políticas na formação de professores como estratégia de manipulação social, devido à influência da formação dos professores, na formação dos seus alunos.

Segundo Freitas (2003, p.1097):

No âmbito das políticas de formação de professores mudanças significativas foram implementadas, objetivando a construção de um professor com habilidades e competências capazes de torná-lo a correia de transmissão, na escola e na sala de aula, das novas formas de laboralidade demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade.

Em suas análises a autora aponta que as políticas implementadas a partir dos anos 2000, no campo de formação de professores, estão retomando e reforçando uma concepção tecnicista e pragmatista que já havia sido discriminada nos anos 1980¹¹, sendo que, segundo ela, “agora em um patamar mais avançado, deslocando o referencial da qualificação do emprego – qualificação profissional – para a qualificação do indivíduo”, resultado de uma concepção neoliberal que se interessa pelo “desenvolvimento de competências comportamentais” (FREITAS, 2003, p. 1097).

¹¹ Em artigos anteriores Freitas (1999; 2002) trata das concepções teóricas que marcaram as décadas de 1980 e 1990, no processo de democratização da escola e da formação dos educadores.

Em um artigo anterior, Freitas (2002) já vinha relatando uma reconfiguração nas políticas de formação dos professores, que fora desencadeada pela aprovação das Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior (2001), que somando-se a um crescente número de novos cursos de pedagogia, em ritmo acelerado, provocaram efeitos contraditórios de *profissionalização* e *flexibilização do trabalho docente*. Ela nos explica que,

Mesmo com toda a polêmica que envolve há décadas o curso de pedagogia e as divergências em relação ao profissional a ser formado nesse espaço, é grande a demanda pela criação de novos cursos e somente no ano de 2000 foram autorizados 142 novos cursos de pedagogia nos diferentes estados. Apesar de todos os esforços das comissões de especialistas no sentido de garantir a qualidade dos cursos a serem autorizados, nestes últimos quatro anos do Governo Fernando Henrique observa-se a expansão desordenada e, portanto, com qualidade comprometida, de cursos e instituições de ensino superior para formação de professores. Criados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, de baixo custo, a expansão exponencial desses novos espaços de formação objetiva, com raras exceções, responder às demandas de grande parcela da juventude atual por educação em nível superior, oferecendo-lhes uma qualificação mais ágil, flexível, adequada aos princípios da produtividade e eficiência e com adequação às demandas do mercado competitivo e globalizado. (FREITAS, 2002, p.144)

Este movimento junto à implementação das atuais políticas educacionais, reforçam uma conjuntura de desvalorização da profissão professor, causando uma “desprofissionalização pela flexibilização e aligeiramento da formação” (FREITAS, 2007, p. 1207), que acontece em decorrência da falta de políticas comprometidas de fato com a FCP. A falta de políticas públicas destinadas à formação docente, que tenham o objetivo de garantir, organizar e efetivá-la como um direito de todos os profissionais da educação, demonstra um desinteresse do governo com a profissionalização do professor, ou seja, com o seu desenvolvimento e formação profissional, colocando a formação continuada em uma posição de menor relevância em relação à FI. Ao inferiorizar a sua relevância, seus objetivos e finalidade ficam comprometidos, dando espaço para interpretação do que deveria ser uma formação dentro do ambiente de trabalho, como uma mera *capacitação em serviço* (FREITAS, 2003, p. 1107).

Este sentido que vai sendo dado para a FCP não é em vão, pois inúmeras instituições privadas se beneficiam oferecendo diversos tipos de cursos de capacitação, uma mercadoria lucrativa que vai comprometendo a qualidade do ensino e do desenvolvimento profissional dos professores. Em um contexto marcado por precárias condições de trabalho, salário e carreira, a qualidade do funcionamento das escolas fica ainda mais comprometida.

Outros aspectos atrelados a uma concepção errônea da FCP são a *regulação* e a *certificação*. Segundo Freitas (2004) a *regulação* fundamenta-se na necessidade do Estado construir diretrizes para a formação de professores, para definir e padronizar um perfil profissional, com competências reguladoras de habilidades, atitudes, modelos didáticos e capacidade docente, a fim de responder questões como:

[...] quais os conhecimentos necessários a todas as crianças e jovens (PCNs), como desenvolver a aprendizagem desses conhecimentos (Diretrizes e Referenciais), como preparar os professores (competências necessárias) para essa tarefa, quais as instituições mais adequadas e sua forma institucional e pedagógica (regulamentação dos ISEs) e, por último, como avaliar as diferentes instâncias e sujeitos envolvidos nas tarefas educativas postas pela reforma (sistemas de avaliação de estudantes-SAEB, ENEM e Provão) e como controlar o trabalho docente e a produção da formação — os atuais processos de certificação de professores e a creditação de cursos e instituições. [...] As reformas neoliberais caracterizam-se pela necessidade de regulação, que adquire caráter central no campo da educação e da formação de professores. Dela decorrem as políticas de avaliação e controle dos docentes, e a introdução da lógica da competência individual, segundo a qual o assalariado deve se submeter à validação permanente por meio de exames periódicos de certificação. A lógica da competência tem o claro intuito de conformar as subjetividades de modo a inseri-las na lógica da competitividade e da adaptação individual aos processos sociais. A adoção do exame de certificação como única forma de avaliação do desempenho de professores e o estímulo à formação continuada evidenciam o viés regulatório presente nas políticas do atual governo. (FREITAS, 2004, p. 44)

A lógica por trás da implementação das competências, um conjunto de habilidades que caracterizam cada indivíduo, produzem distúrbios na subjetividade nos professores e nas novas gerações, portanto, não se enquadram no campo de qualificação profissional. Ao contrário, colocar a aquisição de competências e habilidades como eixo central da formação de professores, enfraquece a sua profissionalização como categoria,

A competência passa a estar no princípio da organização do trabalho, no lugar da qualificação/profissão. Enquanto o domínio de uma profissão, uma vez adquirido, não pode ser questionado (no máximo pode ser desenvolvido), as competências são apresentadas como propriedades instáveis dentro e fora do exercício do trabalho. Significa dizer que uma gestão fundada na competência encerra a ideia de que um assalariado deve se submeter a uma validação permanente, dando constantemente provas de sua adequação ao posto, de seu direito a uma promoção ou a uma mobilidade promocional. (RAMOS, 2001, p. 194 apud FREITAS, 2002, p. 154).

O processo de regulação compromete a prática reflexiva pedagógica, pois de um lado limita-se o acesso ao conhecimento, enquanto do outro, expande-se às iniciativas de competitividade entre os profissionais da educação, através de mecanismos de *avaliação* e *certificação* que são implementados pelo Estado. Para Freitas (2002), estas iniciativas são utilizadas para os professores estarem constantemente sendo avaliados, comprovando que estão aptos para exercer a sua função, conforme os padrões que lhes são impostos.

Mas, retomando a questão inicial, o que podemos definir como FCP? Para compreender o que seriam essas ações, faço uso das contribuições de Gatti (2008), que em sua obra refere-se como *Educação Continuada*, entendendo-a da seguinte forma:

As discussões sobre o conceito de educação continuada nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito, e talvez isso não seja mesmo importante, aberto que fica ao curso da história. Apenas sinalizamos que, nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada. (GATTI, 2008, p.57)

A autora nos fala que as iniciativas de FCP no Brasil ao final do século XX, partiram de inúmeras instituições públicas de caráter estadual, municipal e federal, e de organizações não-governamentais, fundações, instituições e consultorias privadas, principalmente no Sul/Sudeste e partilhavam do discurso da “necessidade de atualização e renovação” (GATTI, 2008, p. 58). Porém, as precárias condições da FI, ao deixar lacunas e brechas na base da formação de professores, transferem um significado de complementação ou suprimento para a FCP, sem proporcionar de fato uma ampliação do conhecimento. Para ela,

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais. (GATTI, 2008, p.58)

A FCP não é compensação da FI. Articuladas são igualmente importantes para o desenvolvimento da vida dos profissionais docentes e dão vida ao processo de profissionalização. Este é um dos desafios a serem enfrentados, exigir das políticas de formação de professores, o direito a uma formação de qualidade, que valorize e articule todos os processos de formação.

Foram referenciados nesta pesquisa diferentes autores e expressões para a FCP que em essência defendem os objetivos e finalidades da FCP como de fundamental importância para o desenvolvimento da vida profissional dos educadores e qualificação da prática docente. Os profissionais da educação devem permanecer envolvidos por um constante movimento de aprimoramento dos saberes historicamente construídos. A FI, como fornecedora da base para o exercício da docência, e a FCP como uma profissionalização, fundamentada pelo desenvolvimento e valorização profissional, ambos os processos de formação articulados, são de fundamental importância para a qualificação do ensino, da aprendizagem dos estudantes e das instituições educativas.

Apesar da lógica por trás do sistema de avaliação e certificação não atuarem apenas em prol do desenvolvimento e qualificação da formação de professores e alunos, existem muitas iniciativas de resistência dos profissionais que operam nestes espaços, que se preocupam em pensar estratégias e desenvolver atividades dinâmicas que contemplem as necessidades dos professores e as demandas dos contextos escolares, objetivando potencializar ação pedagógica através das formações, visando à melhoria da prática docente e qualificação do ensino aprendizagem dos alunos. Desta forma, enfatiza-se a importância dos profissionais da educação não perderem de vista os saberes fundamentais atrelados a sua prática (FREIRE, 1996) e compreendam a dimensão do seu papel, para que sejam capazes de desenvolver uma postura crítica, de reflexão e autonomia sobre a vida ao seu redor, criando possibilidades favoráveis de aprendizagem e desenvolvimento diante das atuais condições políticas, impulsionando a construção de elementos argumentativos e movimentos de oposição, em prol da busca pelos seus direitos. Sendo assim:

A formação continuada do professor, por sua vez, na perspectiva histórico-social toma como base a prática pedagógica e situa como finalidade dessa prática levar os alunos a dominarem os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. Para conseguir que os alunos se apropriem do saber escolar de modo a se tornarem autônomos e críticos, o professor precisa estar, ele próprio, apropriando-se desse saber e tornando-se cada vez mais autônomo e crítico. (MAZZEU, 1998).

Portanto, se forem bem organizados, estruturados, pensados e construídos com a participação de professores e gestores, a fim de sanar suas expectativas, demandas e necessidades, os cursos ofertados pelas secretarias de educação, podem ser de grande contribuição para a vida profissional dos docentes.

Em síntese, tendo por base a compreensão de FCP aqui apresentada, na sequência nos debruçaremos sobre o recorte da pesquisa, fazendo uma contextualização histórica e política do tema.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Para compreender as problemáticas que envolvem o conceito de FCP e desenvolver as análises propostas nesta pesquisa, foi necessário estudar os caminhos que a trouxeram até o momento atual, pois são inúmeros os debates a respeito da forma de construção das políticas públicas educacionais no Brasil, em especial aquelas destinadas à formação de professores, devido à sua influência na formação das novas gerações.

As pesquisas selecionadas nos mostram que a educação brasileira se constitui em um campo de disputas políticas e ideológicas. Segundo Freitas (2002, p.138) isto acontece devido "[...] às relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza". Documentos são construções feitas a partir de uma visão de mundo, que materializam os objetivos de um projeto para o futuro. Sendo assim, devido à sua influência, as políticas de formação de professores vê-se envolvida por dois movimentos nas últimas décadas "[...] educadores e sua trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação e o processo de definição das políticas públicas no campo da educação, em particular da formação de professores" (FREITAS, 2002, p. 137).

Uma das iniciativas de movimento de educadores e entidade representativa da área destaca-se o que hoje conhecemos como ANFOPE, mas que originalmente surgiu em 1980 como Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). A ANFOPE desenvolve até hoje um papel de destaque/liderança na área da educação, com posicionamento em defesa de uma concepção e dos fundamentos desejados para a formação de professores no campo crítico. Ela defende, desde sua origem, uma base comum na formação de professores, contudo, esta não corresponde nem com a BNCC aprovada nos últimos anos nem com a base comum para os professores instituída em 2019 e 2020 (BRASIL, 2017; 2019; 2020).

Segundo Freitas (2002), a ideia de construção de uma Base Comum Nacional, surgiu a partir da ruptura com o pensamento tecnicista que predominava nas décadas de 1970-1980 e

possibilitou ampliar as discussões sobre a formação dos professores e necessidade de uma base comum de orientação. Para ela,

[...] a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Com esta concepção emancipadora de educação e formação, avançou no sentido de buscar superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos. Como parte importante desta construção teórica a partir das transformações concretas no campo da escola, construiu a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade. (FREITAS, 2002, p.139)

Segundo a autora, esta concepção parte de movimentos maiores da classe trabalhadora, pela construção de uma nova sociedade, justa, democrática e igualitária, pois a formação do educador desenvolve um papel na organização da escola e da escola derivam grandes questões sociais, políticas e econômicas (FREITAS, 2002). Porém, no contexto da sociedade em que vivemos, marcada pelas desigualdades que movem os meios de produção capitalista, colocando grande parte da população em situação de miséria, desemprego e exploração, por mais que a classe trabalhadora, profissionais da educação e entidades representativas unam forças, produzam conhecimento e expressem um posicionamento pedagógico, as definições políticas educacionais desde o início dos anos 2000, acompanhadas do discurso de atualização e desenvolvimento, contraditoriamente, são marcadas pela centralidade pelo desenvolvimento de habilidades e competências, esvaziamento de conteúdos e aligeiramento da formação – contrariando as discussões nos anos 1990 sobre a democratização da escola, valorização e autonomia do professor.

No entanto, a ênfase no caráter da escola como instituição quase que exclusivamente voltada para a socialização dos conhecimentos histórica e socialmente construídos terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica que ela tem, tornando-se alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral. (FREITAS, 2002, p. 141)

Nota-se que a escola e a formação de professores poderiam desenvolver um papel estratégico nas reformas educativas foi se concretizando um cenário político neoliberal no nosso país, justificando as reformas na formação de professores para atender às novas demandas e atualizações tecnológicas dos ambientes escolares, que estão sendo ajustados para atender às novas demandas do Estado e interesses do capital.

Devido à sua grande contribuição na construção do pensamento crítico e influência nas determinações legais, o afastamento das universidades da responsabilidade da formação dos professores, também é sinalizado por Freitas (2002) e outros autores, como uma das intenções políticas por trás das reformas legislativas na formação de professores no início dos anos 2000, atendendo interesse do setor privado.

Neste cenário, com a profissionalização docente comprometida, a FCP torna-se um alvo ainda mais frágil. Freitas (2002) ao se referir às políticas de formação da década de 1990, afirma que:

Neste particular, cabe destacar a redução da concepção de formação contínua a programas como os Parâmetros em Ação e a Rede de Formadores, sob patrocínio do MEC em articulação com municípios e algumas instituições formadoras, e os programas de formação inicial a distância, utilizando-se de mídias interativas e novas tecnologias. Pressionados pelo art. 87, § 4º da LDB nº 9.394/ 96 que estabelece que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, os professores têm sido levados a frequentar cursos de qualidade duvidosa em grande parte pagos por eles. Em vários estados tais cursos são, em geral, uma demanda das prefeituras que os terceirizam ou “contratam” as IES – públicas ou privadas –, as quais realizam processo seletivo especial de modo que possam atender a esta demanda específica. (FREITAS, 2002, p.147-148)

Os interesses embutidos por trás destes movimentos reforçam a FCP como uma mercadoria, no passo em que se reduz a qualidade do ensino, mas se aumentam os lucros do mercado, gerando competitividade entre profissionais da educação pelos processos de certificação e/ou diplomação. Em síntese, desde a década de 1990 temos acompanhado uma política de “desqualificação da formação, de degradação e desmantelamento das instituições públicas universitárias e de expansão desqualificada do ensino superior, aliada aos baixos salários, à desvalorização do magistério” (FREITAS, 2002, p.146), em detrimento de uma política voltada para a qualificação da prática docente, do desenvolvimento profissional, valorização e reconhecimento da profissão professor.

Os aspectos indicados por Freitas (2002), se referindo à política da década de 1990 e anos 2000, também estão presentes na política atual a partir das Resoluções de 2019 e 2020 e são denunciados por vários outros intelectuais da área e movimento de educadores, inclusive pela ANFOPE.

A ANFOPE e o FORUMDIR, irmanados na luta em defesa da educação pública estatal, gratuita, de qualidade socialmente referenciada, desenvolveram no mês de abril, intensa agenda de discussões em inúmeras *lives* pelos estados, reuniões conjuntas, focalizando a Defesa pela Formação de Professores no Curso de Pedagogia, na esteira das DCNs dos cursos de

Pedagogia aprovadas em 2006 e que neste momento estão em processo de revisão pelo CNE, desde fevereiro de 2020. Em 10 de fevereiro do presente ano, o CNE convidou as entidades da área de formação para apresentar o que seria sua proposta de constituição para as novas DCNs dos cursos de pedagogia. De modo desrespeitoso, foram projetados um conjunto de slides em power point, os quais, em que pese a precariedade da apresentação foram suficientes para anunciar o processo de destruição e desmonte dos cursos de Pedagogia e, portanto, das próprias faculdades de educação. As entidades passaram então a organizar-se para pensar as formas de resistência a destruição imposta ao curso desde a Resolução CNE/CP n. 2.2019, quando o CNE estabeleceu a divisão dos atuais cursos de pedagogia em 2 percursos curriculares: um para formação do professor de Educação Infantil e outro para formação dos professores para anos iniciais do Ensino Fundamental, com alterações inclusive no interior destes percursos e previsão de matrizes de competência específicas para cada um deles. (ANFOPE; Forumdir, 29/06/2021)

Diante do exposto, que garantias de formação temos? Como a formação de professores aparece na legislação e normativas no país?

A formação de professores é um dos princípios da educação nacional, presentes tanto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no Art. 206, quanto na LDB, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no Art. 3º (BRASIL, 1988; 1996). O §1º do artigo 62, da LDB define que “A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”; e no Art. 62-A: “A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas”¹² (BRASIL, 1996). Está explícito que a FCP, como um dos direitos dos profissionais do magistério, deverá ser garantida em ações no local de trabalho ou em instituições específicas voltadas para atuação na Educação Básica, em cursos de educação profissional, assim como deverá ser ofertada por instituições de ensino superior, graduação e em nível de pós-graduação (BRASIL, 1996).

Na última década foram instituídos diversos documentos destinados às políticas educacionais, sendo que alguns deles serão aqui sintetizados, pois estão gerando uma série de mudanças significativas na EB, na FI e na FCP.

Dentro do recorte temporal estabelecido para esta pesquisa, iniciamos a reflexão a partir da instituição do Plano Nacional de Educação (PNE), que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional em vigor de 2014 a 2024. Instituído pela Lei nº 13.005/2014, aprovado pelo Ministério da Educação (MEC), estabelece vinte metas a serem cumpridas na vigência, buscando melhorar a educação formal no Brasil. Este plano contém

¹² Artigo incluído na LDB pela Lei nº 12.796, de 2013.

metas e estratégias importantes para a formação de professores, em especial para formação continuada, com destaque para as metas 12; 15 a 18, que assim estão definidas:

12. Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. Contém 21 estratégias;

15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Contém 13 estratégias;

16. Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Contém 6 estratégias;

17. Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. Contém 4 estratégias;

18. Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. Contém 8 estratégias. (BRASIL, 2014)

Dourado (2015, p.301), um dos defensores das políticas do PNE, traz informações importantes sobre este documento oficial, que tem por finalidade “organizar e efetivar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estreita articulação com os sistemas, redes e instituições de educação básica e superior, a formação dos profissionais da educação básica”, assegurando condições materiais e simbólicas essenciais para a profissionalização docente. Salieta-se também a importância da articulação e organicidade de todas as políticas educacionais e sistemas de ensino ao PNE, pois, “A materialização da Lei do Plano, de suas 20 (vinte) metas e estratégias, articulam-se diretamente as condições de gestão e financiamento propiciadas, bem como a centralidade conferida ou não a este plano como eixo das políticas educacionais” (DOURADO, 2017, p. 18).

Dourado (2017, p.17) organizou a obra “*Plano Nacional de Educação: avaliação e perspectivas*”, sinalizando informações importantes para a gestão da educação e um alerta para a sociedade manter-se em monitoramento, pois de um lado a instituição do PNE se

constitui como uma “vitória no sentido de se garantir maior organicidade e coordenação federativa da educação nacional”, de outro parece estar regredindo, conforme o curso que está sendo dado para a educação, através das políticas atuais em vigência que vão ao desencontro das suas metas. Segundo Dourado (2017, p. 18)

No caso brasileiro, estamos vivenciando alterações estruturais no campo político e econômico que, certamente, segundo alguns estudos técnicos, impactarão ou mesmo poderão inviabilizar a materialização do PNE (2014/2024). Dentre estas alterações destacamos: o processo que resultou no impeachment da Presidente eleita; a promulgação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que ao alterar o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, institui um novo regime fiscal cuja incidência impactará o financiamento das políticas sociais e, especificamente das políticas para a educação e da materialização do PNE, especialmente no tocante a garantia de ampliação dos recursos (meta 20) e, ainda, a possibilidade de eventual quebra do princípio constitucional de vinculação constitucional de recursos para a educação.

Ainda em uma outra obra organizada por Dourado (2020), “*PNE, Políticas e Gestão da Educação: Novas Formas de Organização e Privatização*” encontra-se uma grande rede de informações em relação ao PNE, as políticas e a gestão dentro do contexto atual, que impõe limites “estruturais” e “conjunturais” às suas metas. Segundo ele,

As análises efetivadas destacaram o complexo cenário da educação infantil e os vários arranjos e processos de privatização nesta etapa da educação básica. Os indicadores de matrículas (líquida e bruta) na educação superior ainda são insuficientes, apesar dos processos de expansão vivenciados, nos últimos anos, incluindo a duplicação de matrículas efetivadas no ensino superior público federal. As análises realçam que a educação superior vem **passando** por um processo de financeirização por meio de processos de expansão privada, principalmente pela oferta de educação superior a distância. **Merecem destaque, ainda, os limites impostos à valorização docente por meio das alterações nos marcos regulatórios, em especial pela aprovação de novas diretrizes curriculares para a formação inicial (Resolução CNE/CP nº 2/2019) e para a formação continuada (Resolução CNE/CP nº 1/2020), submetendo a formação de professores à BNCC e a suas restritas concepções centradas na aquisição de habilidades e competências.** Registre-se, ainda, a secundarização pelo MEC e pelo CNE do Decreto nº 8.752, de 2016, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, em consonância com a meta 15 do PNE. (DOURADO, 2020, p.29 – sem grifo no original)

Em 2015, sob vigência do governo de Dilma Rousseff, tivemos a publicação da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que “*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*” (BRASIL, 2015). Articulando-se as metas do PNE, esta Resolução, antes de ser aprovada, passou por um amplo processo de construção, em conferências estaduais e

municipais, com a participação de membros da Comissão, reuniões com instituições de educação superior, conselhos estaduais de educação, levando em consideração as demandas da comunidade educacional nas discussões para gerar o documento final. Neste processo, entidades acadêmico-científicas e sindicais participaram efetivamente, sendo aprovada por unanimidade pelos membros do CNE e homologada pelo MEC sem alterações (DOURADO, 2017).

Esta resolução esteve em vigor de 2014 até o ano 2019, sendo substituída por duas novas Resoluções, uma destinada para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, através da Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019; e outra para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, através da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 – fonte primária desta pesquisa, que será apresentada e discutida mais adiante.

Em 2016, após o golpe que depôs a presidente Dilma Rousseff e instituiu Michel Temer como presidente, um novo regime fiscal foi instituído no país, fazendo um congelamento de gasto a partir da promulgação da Emenda Constitucional EC 95/2016, popularmente conhecida como “PEC [Proposta de Emenda Constitucional] do Teto de Gastos”. O novo regime constitucional possui duração de vinte anos, valendo, portanto, até o ano de 2036, só podendo ser alterado a partir do décimo ano de vigência. Entre outros efeitos negativos, essa Emenda Constitucional está impactando na formação docente, pois a educação passou a receber somente 18% da arrecadação dos impostos, estando privada de qualquer outro tipo de investimento e ferindo os ideais nos quais a construção do PNE foi pautada. Ela inviabiliza a implementação das suas vinte metas e centenas de estratégias destinadas a todos os níveis de educação – inclusive no combate ao analfabetismo, universalização do atendimento escolar, superação das desigualdades sociais, formação, condições de trabalho e valorização dos profissionais da educação.

Seguido da *PEC do Teto de gastos*, a reforma no Ensino Médio também é um dos eventos que deve ser destacado, ao observarmos os caminhos a qual a educação está sendo submetida. Proposta em 2016, sob o comando de Mendonça filho no MEC, a reforma propôs a redução da carga horária das disciplinas gerais do Ensino Médio, tornando obrigatórias apenas as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês, instituindo um currículo formado por uma base comum (com limite máximo de 1.800 horas) e por itinerários

formativos¹³. Esta reforma alterou o currículo e ampliou a carga horária total do Ensino Médio, inclusive permitindo a introdução de percentuais à distância¹⁴. Esta reforma tem gerado pressão sobre os cursos de formação docente, a fim de que formem um profissional que implemente essa política.

Na sequência, articulada à reforma do Ensino Médio, em 20 de dezembro, instituiu-se como norma nacional a BNCC, aprovada pelo MEC e homologada pelo ministro da Educação Mendonça Filho, regulamentada pela Resolução nº 2/2017 (focada na Educação Infantil e Ensino Fundamental) e pela Resolução nº 4/2018 (destinada ao Ensino Médio). A BNCC é um documento orientador, em que os sistemas de ensino dos estados e municípios devem se pautar na hora de construir suas propostas curriculares. A intenção da implementação de uma Base Nacional Comum não é recente, visto que a Constituição Federal de 1988 já previa no artigo 210 que para o Ensino Fundamental deveriam ser fixados conteúdos mínimos de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Contudo, a BNCC aprovada agora ganha contornos novos e bastante rígidos gerando impactos na formação docente.

A BNCC, que está sendo posta como eixo central da formação, recebeu inúmeras críticas, relativas ao modo de construção do documento, outras ao seu formato e especialmente sobre seu conteúdo. Em uma delas trago as considerações feitas pelas autoras Costa, Farias e Souza (2019, p.101-102),

A BNCC é um mecanismo de regulação sobre o trabalho docente, que mobiliza retrocessos que atacam a dignidade de exercer o trabalho e do direito à formação docente crítica, emancipada dos trabalhadores da educação, do **exercício autonomia docente** mediante aos processos de trabalho, da constituição crítica e problematizadora da construção do conhecimento mediante realidade concreta.

Conforme explorado na Introdução deste trabalho, as críticas feitas à BNCC caracterizam-se principalmente pela ênfase dada ao desenvolvimento de competências e habilidades que vão sendo descritas no documento, e que uma vez adquiridas, teoricamente

¹³ Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. (BRASIL, 2021).

¹⁴ A proposta da reforma do ensino foi alvo de inúmeras críticas, estudantes se mobilizaram em paralisações e ocupações escolares por todo o país, entidades acadêmicas e sindicais se manifestaram contra, mas ainda assim, a reforma foi aprovada em fevereiro de 2017, com o MEC sob comando de Rossieli Soares, estabelecendo o Novo Ensino Médio, os conteúdos e disciplinas gerais a serem ofertados foram definidos posteriormente, a partir da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.

garantiriam os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Em outra pesquisa, afirma-se que:

O teor salvacionista, de que basta o estabelecimento dessa BNC na forma como está posta, para que os problemas da educação brasileira sejam resolvidos, pretende formar uma subjetividade autorresponsável e seduzir o sujeito docente para a conformidade com a proposta. (PIRES; CARDOSO, 2020. p.79)

Trata-se de um documento composto por 600 páginas, com 258 vezes a palavra competência e 605 vezes a palavra habilidade. Em um excerto retirado da Resolução CNE/CP nº 2/2017 observa-se a definição dada a ambas:

Art. 3º No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017a).

Segundo Costa, Farias e Souza (2019), a BNCC esconde a essência da intencionalidade do projeto de formação que está sendo proposto, carregando uma concepção conservadora, tecnicista e meritocrática. As competências e habilidades que vão sendo descritas no documento, tratam de um conjunto de conhecimentos práticos, formas de condutas e comportamentais que não agregam qualificação ou desenvolvimento às aprendizagens, sobre uma visão reducionista de qualidade de educação, suas diretrizes são padronizadas para formar cidadãos conformados com as suas realidades.

Sobre os impactos da BNCC no campo da FCP, Nogueira e Borges (2020, p. 39), afirmam que esta é uma atividade que visa à melhoria da prática, porém “tem se tornado algo para a compensação das intencionalidades do mercado educacional, orientado pela política neoliberal”. As autoras ainda ressaltam a importância da discussão deste tema, para que aconteça a luta e a mobilização em prol da defesa das políticas educacionais já conquistadas, pois:

É impossível pensar na BNCC fora das relações de poder presentes na sociedade e a estrutura sob a qual a BNCC foi efetivada está arraigada no neoliberalismo, segundo o qual ‘a educação liberal reflete os ideais da burguesia, cujo discurso enfatiza o individualismo, o espírito de liberdade’. (DALBERIO, 2009, p. 44). (NOGUEIRA; BORGES, 2020, p.39)

A BNCC não compreende a FCP como um dos princípios de qualidade de educação, pois não viabiliza este processo para o desenvolvimento profissional; pelo contrário,

prevalecem as exigências do mercado de trabalho, colocando a FCP em um espaço de complementação da FI, em que os professores irão adquirir competências necessárias para a sua atuação:

As diretrizes impostas por esse contexto neoliberal têm atribuído à formação continuada de professores uma redução do seu valor na vida profissional dos educadores. O aligeiramento na formação, um treinamento rápido e barato, desqualificam os professores. A BNCC tem propagado essas ideias nas escolas brasileiras, quais sejam: a formação continuada é apenas loco de formação de competências necessárias à atuação dos professores. (NOGUEIRA; BORGES, 2020, p.41)

A introdução de uma base para formação docente, pautada no desenvolvimento das referidas competências e habilidades, também se diverge e inviabiliza as perspectivas do PNE, somando-se aos recorrentes eventos que desconsideram os processos democráticos na construção das políticas públicas, marcando retrocessos nas concepções educacionais para a Educação Básica e para a formação de professores.

Na sequência, no ano de 2019 iniciou-se mais um movimento por parte do poder público, de introdução de duas novas Resoluções, agora destinadas à formação docente: ambas articuladas à BNCC, sendo elas: Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de Dezembro de 2019, que *“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)”* e a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que *“Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e constitui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).”* (BRASIL, 2019; 2020).

Para além das duas Resoluções, que alteram as Diretrizes de 2015 (BRASIL, 2015), o governo federal também publicou um Edital que contém orientações para formação de diretores escolares e sobre a formação continuada. Via Edital n. 35, de 21 de Junho de 2021, institui-se o *“Programa institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares”*, publicado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica no Diário Oficial da União em 22 de junho de 2021 (BRASIL, 2021). Nos três documentos a proposta do MEC institui a BNCC como eixo central das diretrizes para formação de professores, denominada de *“Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”*.

Os documentos referidos são orientações que valem para todo o Brasil, devendo ser seguidas por todas as instâncias formadoras de professores. A Resolução nº 2/2019 institui-se para revogar a Resolução nº 2/2015 – passado apenas quatro anos desde a sua publicação, sendo que neste período nem todas as instituições de ensino superior tiveram tempo suficiente para se adequar aos ajustes e regulamentos, ou acabaram de passar por uma reforma e estão implementando novos currículos nos cursos de licenciatura.

Como temos visto, ao passo em que existe um movimento governamental que impõem normas e restringe recursos em prol dos interesses do capital, existe o movimento de luta e resistência dos cidadãos em prol da classe trabalhadora.

As novas Resoluções que estão sendo propostas geraram uma série de reações, algumas favoráveis, mas principalmente contrárias. Uma das contrárias é o *Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define 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)*, assinado por quinze entidades nacionais¹⁵ que contribuíram para a construção e defendem a Resolução nº 2/2015. Entre os argumentos tecidos pelos apoiadores, destaco:

A elaboração/aprovação da Resolução CNE/CP nº 01/2020, assim como da Resolução CNE/CP nº 02/2019, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) tem um caráter marcadamente autoritário, aprovadas pelo Conselho Pleno do CNE, em sessão sem publicização da pauta, e sem a participação e diálogo com as entidades acadêmicas, científicas, sindicais, fóruns estaduais e representantes das unidades escolares, Universidades e Faculdades de Educação. Diferentemente do que ocorreu no processo amplo de discussão e posicionamentos dessas entidades na elaboração do Parecer CNE/CP nº 2, de 9/06/2015, e da Resolução CNE/CP nº 2, de 1/07/2015, que articulavam a formação inicial e a continuada e representavam um consenso no campo educacional, incorporando princípios e demandas histórica e coletivamente construídos. Cabe destacar que a revogação, em dezembro de 2019, da Resolução CNE/CP nº 2/2015, antes mesmo de acompanhamento e avaliação do seu processo

¹⁵ ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação; ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação; FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras; ABdC - Associação Brasileira de Currículo; ABALF - Associação Brasileira de Alfabetização; ABRAPES - Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências; CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade; FINEDUCA - Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação; FORPARFOR - Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PARFOR; FORPIBID RP - Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID e Residência Pedagógica Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio; SBEM - Sociedade Brasileira de Educação matemática; SBEnBio - Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia; SBEnQ - Sociedade Brasileira de Ensino de Química.

de implementação, constituiu um grave ataque à autonomia universitária e à qualidade dos cursos, impondo sua descaracterização, completados com a Resolução CNE/CP nº 01/2020. (MANIFESTO, 2021, p.1-2)

No manifesto os autores ainda tecem argumentos sobre a “impropriedade dessa aprovação/homologação diante do atual cenário nacional, marcado pela pandemia da Covid 19” (MANIFESTO, 2021, p.1); da negligência do MEC com a educação neste período, sem fornecer condições materiais para a comunidade escolar ministrar e acessar o ensino remoto emergencial, “colaborando com o acirramento das desigualdades educacionais e com a intensificação e precarização do trabalho docente” (MANIFESTO, 2021, p.1); por ser mais uma das ações que estão desconectadas do PNE 2014-2024; falta de “articulação, especificamente, entre formação inicial e continuada e entre esta e as demandas da escola e seus profissionais” (MANIFESTO, 2021, p.1), considerando inaceitável a aprovação de tais normativas e pela visão da formação continuada como uma complementação da formação inicial. Estamos vivenciando, portanto, uma disputa de dois projetos de formação de professores no país, "permeados por concepções distintas sobre a valorização e a identidade profissional dos professores e professoras, bem como sobre sua formação e atuação.” (SIQUEIRA; DOURADO; AGUIAR, 2020, p.263).

As entidades representativas educacionais, juntamente ao movimento de resistência dos educadores, manifestaram-se contra as mudanças nas políticas educacionais nos últimos anos e em defesa da Resolução nº 2/2015, pois esta estaria articulada às metas do PNE e visa assegurar uma “formação de qualidade e valorização dos profissionais da Educação” (BAZZO, 2020, p.45)

Chegamos muito próximos de estabelecer as bases para esta conquista, nos termos da Resolução CNE/CP 2015, que conseguiu sintetizar as lutas e os avanços alcançados ao longo dos anos nesse campo. Atualmente, porém, com a chegada das forças conservadoras também ao MEC e ao CNE, esse esforço está concretamente ameaçado. (BAZZO, 2020, p.45)

Daí a necessidade de compreender qual o projeto de FCP que está sendo proposto atualmente, pois na medida em que um projeto de formação avança, suas diretrizes e intencionalidades embutidas ganham força, colocando em risco direitos já conquistados anteriormente. Nesta direção, a próxima seção é destinada a explorar as duas Resoluções que abordam a FCP (BRASIL, 2015; 2020).

3. COMPARAÇÃO DAS RESOLUÇÕES n. 2/2015 e n.1/2020

Esta seção está subdividida em três partes, sendo que nas duas primeiras apresento os dois documentos centrais desta pesquisa, ou seja, a Resolução nº 2 de julho de 2015, com enfoque na parte que trata da FC de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015) e a Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020 – documento destinado somente às diretrizes de FC de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2020b). Em seguida, apresento eixos comparativos que foram identificados nos dois documentos, buscando identificar mudanças e continuidades. Durante toda esta seção, apresento minhas observações, sinalizando o que dizem ambas diretrizes e quais interpretações podem ser tiradas a partir do que está escrito e do que está oculto, a fim de se alcançar o objetivo final da pesquisa.

3.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA RESOLUÇÃO Nº 2 DE JULHO DE 2015

Denominada Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor (DCNFP) a Resolução nº 2, de 1 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*. Implementada no governo de Dilma Rousseff (mandato de 2011 a 2016, Partido PT). Foi produzida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), pela Comissão Bicameral composta por: José Fernandes de Lima (Presidente), Luiz Fernandes Dourado (Relator), Antonio Carlos Caruso Ronca, Francisco Aparecido Cordão, Gilberto Gonçalves Garcia, José Eustáquio Romão, Luiz Roberto Alves, Malvina Tania Tuttman, Márcia Angela da Silva Aguiar, Raimundo Moacir Mendes Feitosa e Sérgio Roberto Kieling Franco.

As DCNFP estão embasadas em seis leis, sendo a primeira vinculada à LDB/1996 e posteriormente à Lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação; à Lei n 11.502, de 11 de julho de 2007, refere-se a lei que modifica as competências e a estrutura organizacional da função da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que amplia a atuação, incluindo a formação de docente para a Educação Básica; à Lei n 11.738, de 16 de julho de 2008, referente a regulamentação do piso salarial profissional nacional para os

profissionais do magistério público da Educação Básica; à Lei n 12.796 de 4 de abril de 2013, está altera a lei de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e a Lei n 13.005, de 25 de junho de 2014, do PNE (2014-2024).

Antes de definir suas normativas, as DCNFP trazem uma lista de treze parágrafos iniciados pela palavra “CONSIDERANDO”, nas quais vão sendo destacadas as perspectivas do projeto nacional em que o documento foi embasado. Estas perspectivas tratam sobre:

- A importância de consolidar normas nacionais para a formação dos profissionais do magistério da educação básica, pois entende a sua “abrangência” e “complexidade” (BRASIL, 2015, p.1);
- A superação da fragmentação das políticas públicas se viabilizaria por meio de um “Sistema Nacional de Educação, sob relações de cooperação e colaboração entre os entes federados e os sistemas educacionais” (BRASIL, 2015, p.1), que visariam à melhoria do ensino e a gestão democrática, considerando que a igualdade de condições, liberdade para aprender e ensinar, pesquisar e divulgar, pluralismo de ideias e concepções, respeito, valorização profissional e outros princípios descritos, são indispensáveis;
- A “necessidade de articular” (BRASIL, 2015, p.2) a formação inicial e a formação continuada, defendendo a indissociabilidade entre ambas, articulação entre graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão “como princípio pedagógico essencial ao exercício do aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa” (BRASIL, 2015, p.2);
- Considera a docência como “ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico” (BRASIL, 2015, p.2) envolvido por diferentes conhecimentos, teorias e práticas, científicas e culturais;
- Considera o currículo como um “conjunto de valores propício à produção e a socialização de significados” (BRASIL, 2015 p.2) e a realidade dos sujeitos que dão vida a ele, a educação “em e para os direitos humanos” (BRASIL, 2015 p.2), um mecanismo que nos possibilita alcançar todos os direitos;
- Ao final, considera-se “a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho” (BRASIL, 2015, p.2), apontando a importância do papel do professor e que a oferta de FCP é uma das formas de reconhecimento e valorização dos profissionais do magistério.

Dourado, um dos defensores da política prevista pela Resolução n. 2/2015, em uma entrevista, afirma:

É importante destacar que a resolução n. 2/2015 é resultado de trabalho colaborativo de profundo engajamento do CNE, contando com a participação de vários atores coletivos governamentais e não governamentais, tais como Secretaria do MEC, Capes, Inep, profissionais da educação, entidades acadêmicas, sindicais, movimentos sociais, entre outros. E ela se estrutura como marco importante no campo, com estreita vinculação às deliberações da Conferência Nacional da Educação Básica, Conferência Nacional de Educação 2010/2014 e ao Plano Nacional de Educação aprovado em 2014, especialmente às metas 15 a 18 que dizem respeito à valorização dos profissionais. Além disso, ela apresenta uma concepção de docência, dinâmicas formativas para formação inicial e continuada que avançam, sinalizando a perspectiva de valorização dos profissionais da educação. (DOURADO, 2019)

O autor afirma que a referida *Resolução* e a que está em vigência atualmente, não compartilham dos mesmos horizontes, as concepções de educação, escolarização e formação foram alteradas, indícios que já vinham sendo dados desde a reforma no Ensino Médio.

Em seu primeiro artigo, a DCNFP define que todas as políticas, programas e cursos de formação destinados à FI e FCP de profissionais da Educação Básica devem atender aos “princípios, fundamentos, dinâmicas formativas e procedimentos” (BRASIL, 2015, p.2) da presente resolução.

Apesar de o documento expressar a articulação das duas formações, por limite de tempo apresentarei apenas as normativas direcionadas especificamente para a FCP de profissionais da Educação Básica, foco de interesse desta pesquisa.

Os três primeiros parágrafos da Resolução n. 2/2015 designam que as orientações para a FI servem também para a FCP. Seus cursos e atividades devem atender às políticas públicas de educação e ao padrão de qualidade. Neles indicam-se os locais em que podem acontecer as FI e a FCP¹⁶, além da importância da colaboração e articulação dos conhecimentos entre todos os sistemas de ensino e da permanência da formação do professor. Frisa-se insistentemente que: “as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover de maneira articulada a formação inicial e continuada”; “As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e a continuada dos profissionais do magistério da educação básica” (BRASIL, 2015, p. 3). Nessa

¹⁶ “§ 1º Nos termos do § 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração.” (BRASIL, 2015, p.3)

direção garantem que os centros de formação de estados e municípios também poderão fornecer atividades de formação continuada, seguindo as mesmas normativas¹⁷.

No documento é possível encontrar para que deve servir a FI e FCP:

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (BRASIL, 2015, p.3)

Vê-se que elas devem servir para “preparação” e “desenvolvimento” dos professores e as etapas e modalidades de educação, sobre o desejo de “difusão do conhecimento”, incentivando os profissionais a participarem da elaboração da política escolar, a partir das suas perspectivas em busca de efetivar os seus direitos. Elas são reconhecidas como “processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional” (BRASIL, 2015, p.4).

No quinto parágrafo, dividido em uma lista de onze incisos, encontramos os “princípios de uma Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica” (BRASIL, 2015, p. 4), dos quais destacamos:

[...] VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;
IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;
X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica; [...] (BRASIL, 2015, p.4)

Segundo consta no documento estes princípios buscam diminuir as desigualdades, considerando a indissociabilidade entre formação do professor e formação do aluno e que a continuidade de uma formação profissional, orientada por diferentes saberes e experiências é fundamental.

¹⁷ O CEC (SME/PMF), local de estágio não obrigatório em que atuei por dois anos, corresponde a um desses locais.

O Art. 4º destaca a importância das instituições de ensino superior, centros de formação de estados e municípios, que ministrarem e desenvolverem programas, atividades e cursos de formação “contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida” (BRASIL, 2015, p.5), incentivando as práticas de investigação que acontecem dentro e fora das instituições formadoras, em benefício da difusão do conhecimento e da sua própria formação.

Sobre o que se espera dessa formação, encontramos no *Capítulo III - Do Egresso (a) da Formação Inicial e Continuada*, delineando-se que ao sair das respectivas formações o profissional do magistério deverá “possuir um repertório de informações e habilidades” (BRASIL, 2015, p.7), ou seja, estar apto para atuar sobre um conjunto de práticas que são fundamentais para a execução do seu papel. Descritas em nove incisos as competências esperadas vão desde o conhecimento da função da escola, “educação para a cidadania” (BRASIL, 2015, p.7); o conhecimento sobre a sua própria atuação nos “espaços formativos”¹⁸ (BRASIL, 2015, p.7); no desenvolvimento de ações com intencionalidade; explorar os espaços escolares; a valorização do trabalho coletivo; o planejamento e execução de atividades em “direção a autonomia do estudante em formação” (BRASIL, 2015, p.7); participação das atividades de gestão e organização das escolas; acompanhamento e avaliação; saber utilizar as tecnologias educacionais e outros recursos; até a capacidade de analisar e discutir criticamente, referenciais teóricos, leis e diretrizes educacionais.

Defende-se que essas práticas deveriam se fixar a partir do “exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (BRASIL, 2015, p.7). Além do exposto, é no *Capítulo VI - Da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério*, os artigos 16, 17 que encontramos a parte específica da FCP, entendida espaço para “repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores” (BRASIL, 2015, p.13), e para o “desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério” (BRASIL, 2015, p.14), compreendendo que uma FCP acontece a partir da postura e experiências do profissional, mas também da sua organização, que é incentivadas a acontecer no coletivo, favorecendo trocas, vivências e experiências.

¹⁸ [...] espaços formativos (instituições de educação básica e de educação superior, agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento) [...]” (BRASIL, 2015, p.7).

Os locais mencionados para FCP são “grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas” (BRASIL, 2015, p.13), “atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas” (BRASIL, 2015, p.14). Também reconhece como atividade de FCP quaisquer atividades que aconteçam além dos espaços formativos, que ampliem seu conhecimento e o incentivem a ser mais crítico, ativo e criativo, pois a principal finalidade dessa formação seria a “a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” (BRASIL, 2015, p.13).

Defende-se que todas as ações de FCP devem estar em consonância com “as políticas e gestão educacional, área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação” (BRASIL, 2015, p.14). Deveriam articular-se “com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica” (BRASIL, 2015, p.14) e “às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2015, p. 14), as atividades de FCP descritas, deverão emitir certificação e somam-se ao currículo do professor como uma maneira de ascensão empregatícia e salarial, de acordo com a legislação vigente de cada área.

Seguido pelo Parágrafo Único do art. 16, ainda tratando sobre a concepção FCP em que sua função visa o desenvolvimento do professor, define-se que suas proposições devem levar em consideração todos os sistemas e redes de ensino, “os problemas e os desafios da escola e do contexto” (BRASIL, 2015, p.14); “a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento” (BRASIL, 2015, p.14); o respeito à autonomia do professor e “a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática” (BRASIL, 2015, p.14).

Quanto à organização da FCP as formas previstas são:

- I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;
- II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;
- III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;
- IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;

V - cursos de especialização lato sensu por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;

VI - cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;

VII - curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes. (BRASIL, 2015, p.14).

Por fim, no *Capítulo VII - Dos Profissionais do Magistério e a sua Valorização*, reconhece-se, mais uma vez, que a valorização do profissional do magistério é de fundamental importância para a formação do próprio professor e, conseqüentemente, para a educação básica. “Afirma-se que “a valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada” (BRASIL, 2015, p.15), e a garantia de “acesso e provimento ao cargo, formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho” (BRASIL, 2015, p.15), são formas de reconhecer e valorizar os profissionais do magistério. Atualmente, quatro anos após sua publicação, as novas Resoluções que estão sendo propostas para substituí-la (BRASIL, 2019; 2020), estão sendo criticadas não só pelo caráter de suas normas, que serão investigadas e discutidas adiante, mas também pela restrita possibilidade de participação dada pelo CNE na construção das suas normativas, uma falta de comunicação intencional que desconsidera a Constituição

As associações científicas que reafirmaram ao CNE sua posição em defesa da Resolução CNE nº 02/2015, argumentam que esta “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. (ANFOPE, 2019)¹⁹

Diante do exposto, foi desenvolvida uma análise, crítica e reflexiva sobre o que dizem e o que não dizem as diretrizes da Resolução n. 1/2020, a partir do seu contexto de construção, em comparação com as diretrizes da Resolução n. 2/2015.

¹⁹Assinado por: ANFOPE; FORUMDIR; ANPEd; ABdC; SBEnBio; ABRAPEC; ANPUH; FINEDUCA; ANPAE; ANPOF; CUT; CEDES; CNTE; CONTEE; PROFES; FORPARFOR; FORPIBID-RP; MNDEM; SBEM; SBEnQ; UNCME; UNE; FNPE.

3.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA RESOLUÇÃO N. 1/2020

Publicada sob a vigência do atual governo de Jair Bolsonaro (eleito em 2018 pelo PSL), a Resolução n. 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020b) fora antecedida pelo Parecer CNE/CP n. 14/2020, fazendo parte da comissão responsável pela elaboração do documento: Maria Helena Guimarães de Castro (Presidente), Mozart Neves Ramos (Relator), Alessio Costa Lima, Antonio de Araújo Freitas Júnior, Antonio Carbonari Netto, Francisco César de Sá Barreto, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, Luiz Roberto Liza Curi, Nilma Santos Fontanive e Suely Melo de Castro Menezes (membros) (BRASIL, 2020a).²⁰

Esta Resolução substitui as Diretrizes publicadas pela Resolução n. 2º, de 1 de Julho de 2015, que tratava da FI e FCP em um só documento, de forma integral. Agora, temos a proposta de dois novos documentos distintos:

Este Parecer tem como ponto de partida a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Tais

²⁰ Importante destacar que, segundo Evangelista, Fiera e Tilton (2019), Maria Helena Guimarães Castro, Antônio Carbonari Netto e Luiz Roberto Liza Curi são os três sujeitos aparentemente de maior influência desta rede, pois têm ligações com um grande número de organizações e instituições nacionais e internacionais, majoritariamente de caráter privado, que atuam dentro da sociedade civil: “Maria Helena Guimarães Castro é a presidente da Comissão e sua rede de relações é vasta. Ela faz ou fez parte das Fundações Bunge e Ioschpe; dos Institutos Natura e Braudel; da Parceiros da Educação e Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE); de Organizações Multilaterais, como OCDE e UNESCO, além de participar do MPB e do TPE. No Aparelho de Estado, atuou no MEC, no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e no CNE durante os governos de FHC, Temer e Bolsonaro; Antônio Carbonari Netto é proprietário da *Miami University of Science and Tech*, sediada nos Estados Unidos, destinada a brasileiros. No ensino superior privado com capital aberto, participa da Ser Educacional e da Kroton. Além disso, atua ou atuou nas diversas organizações destinadas a defender os interesses desse tipo de instituição: ANUP, ABMES, Funadesp, Fórum e Semesp. Sua participação no CNE começou no Governo Dilma, se estendendo até o momento. Destaque-se que é fundador e presidente de uma das principais empresas de ensino de capital aberto, a Anhanguera Educacional S.A. Fecha sua trajetória a sua presença no Conselho Estadual de Educação de São Paulo; Luiz Roberto Liza Curi, atual presidente do Conselho Nacional de Educação, além dos vínculos com o aparelho de Estado, está ligado a quatro instituições ensino superior privado: Grupo Sistema Educacional Brasileiro (SEB), Unieuro (Grupo Ceuma); Faculdade UNYLEYA (oferece formação apenas na modalidade EaD), *holding* da qual é sócio-proprietário, e Estácio de Sá, da qual foi fundador, estando ela na categoria de empresa educacional de capital aberto. Além disso, tem vínculos com o Instituto Tim de Educação, com a Pearson Sistemas do Brasil, com a OEA e o Mercado Comum do Sul (Mercosul), na área da avaliação de educação superior. Atua ou atuou no MEC, no INEP, no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo o único dos três que passou por todos os governos do período. Em junho de 2016, durante o governo Dilma, foi responsável pela implementação do Centro Nacional de Pesquisa em Energia e Materiais (CNPEM), uma Organização Social supervisionada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (BRASIL, 2016). Precisamente esta OS é uma das cotadas para administrar instituições federais de ensino superior caso seja aprovado o *Future-se*”. (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 14/11/2019). Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>. Apesar de o artigo trata sobre a Resolução n. 1/2019, os membros mencionados fazem parte de ambas as comissões.

instrumentos têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. (BRASIL, 2020a, p.1).

Tanto na Resolução nº 2/2019, quanto na nº 1/2020, fora feita uma alteração nas disposições sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Continuada (BNC-Formação Continuada) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), fundamentada nos princípios e conteúdos da BNCC, prevendo “pertinentes competências profissionais dos professores” (BRASIL, 2020b, p.2).

Antes de definir suas normas, o documento destaca algumas considerações: o art. 13 da LDB vem em primeiro lugar, dando “destaque” para o Inciso III que define a “incumbência dos docentes” (BRASIL, 2020b, p.1) de “zelar pela aprendizagem do aluno” (BRASIL, 1996); em seguida, o §1º do art. 62 da LDB, que define que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”; o inciso III do art. 62 da LDB também está sendo considerado, “os Institutos Superiores de Educação manterão [...] programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 1996).

Ainda em suas considerações destaca as metas 15 e 16 do PNE, “criar até 2015 uma política nacional de formação de professores [...]”, “ formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica, formação continuada em sua área de atuação” (BRASIL, 2014). Logo então, afirma-se que o estabelecimento da BNCC “deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores” (BRASIL, 2020b, p.1).

Nota-se que existe uma preocupação em se justificar a implementação da BNCC, afirmando que ela “prevê aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento” (BRASIL, 2020b, p.1) e cita-se os termos do artigo 205 da Constituição Federal “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família [...]” e do art. 2º da LDB “a educação é dever da família e do Estado”, portanto, os profissionais professores “requerem o estabelecimento das pertinentes competências”

(BRASIL, 2020b, p.2). Reforça-se que os currículos dos cursos de formação de docentes da EB também terão por referência a BNCC. Fica explícita a centralidade da BNCC na formação docente a partir da Resolução supracitada. Por fim, estabelece-se o prazo de dois anos contados da data de homologação da BNCC, para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente. (BRASIL, 2020b, p.2). Este prazo foi dado tanto na Resolução que trata da FI como na FCPEB. Contudo, o CNE aprovou no dia cinco de agosto de dois mil e vinte um, a extensão do prazo de adequação dos cursos de licenciatura até dezembro de 2022, portanto tratando da Resolução nº 1/2019, FI. Não conseguimos confirmar se essa extensão também valerá para FCP.

O primeiro capítulo desta Resolução é composto por três artigos. Em seu art 1º afirma-se que a finalidade do documento seria destinada à FCP que atendem as diferentes etapas e modalidades da EB e institui a BNC-Formação Continuada, que deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à FCP de professores da Educação Básica. (BRASIL, 2020b, p.2)

No **art. 2º**, observa-se que tanto as diretrizes para a EB quanto para a FI e FCP, “tem como referência a implantação da BNCC”, dois documentos separados, cada um com um foco. Apesar da separação, afirma-se que eles estariam articulados sob a mesma base, ou seja, os princípios e fundamentos da BNCC (BRASIL, 2020b, p.2).

Com isso, pode-se afirmar o forte movimento de implementação da BNCC desde a sua homologação. Agora em 2021 as “competências profissionais” (BRASIL, 2020b, p.2), previstas na BNCC, estão sendo designadas também a FCP através da BNC-Formação Continuada, anexada à Resolução. Segundo os termos do art 3º, considera-se “que [será] exigido do professor um sólido conhecimento” (BRASIL, 2020b, p.2) e se tem o objetivo de proporcionar o “pleno desenvolvimento do educando” através de três dimensões que estão presentes na BNC-Formação Continuada que seriam “fundamentais”: “conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional” (BRASIL, 2020b, p.2).

Cada uma delas se desdobra em competências gerais e específicas que são descritas no documento, como também no parecer CNE/CP nº 14/2020 que antecedeu a esta Resolução. No parecer encontra-se a definição dada a cada uma delas “que fundamentam-se nas categorias da base do conhecimento definidas por Shulman”²¹ (BRASIL, 2020a, p.13):

²¹ Shulman, L. S. (2014) Conhecimento e Ensino: Fundamentos para a nova reforma. Trad. Leda Maria Beck e Paula Louzano. Cadernos Cenpec | Nova Série, V. 4, n. 2, jun 2015.

1. Conhecimento profissional (aquisição de conhecimentos específicos de sua área, do ambiente institucional e sociocultural e de autoconhecimento);
2. Prática profissional: 2. a) Pedagógica - prática profissional referente aos aspectos didáticos e pedagógicos; 2. b) Institucional - prática profissional referente a cultura organizacional das instituições de ensino e do contexto sociocultural em que está inserido;
3. Engajamento profissional - comprometimento com a profissão docente assumindo o pleno exercício de suas atribuições e responsabilidades.

Conforme descrito no documento, o compromisso com o “pleno desenvolvimento do educando” parte da “ação docente” (BRASIL, 2020b, p. 2), que deve ter o domínio das três dimensões, que demandaria dos professores o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC-Formação Inicial” (BRASIL, 2020b, p. 2). Em outras palavras, as competências presentes na BNC-Formação Inicial se complementam na BNC-Formação Continuada. Este processo é reconhecido no parecer que antecedeu o documento como “aprendizado ao longo da vida” (BRASIL, 2020a, p. 5), que também é o título do quarto capítulo da Resolução, que será discutido mais à frente.

Pires e Cardoso (2019, p. 81) revelam-nos a intencionalidade por trás das referidas competências no documento:

A proposta traz ainda um conjunto de competências alicerçadas na BNCC e que devem ser alcançadas pelo docente em formação. A Matriz de Competências, como é chamado, constitui-se de dez competências gerais e 12 competências profissionais, que juntas reúnem 53 competências específicas distribuídas em três dimensões: dimensão do conhecimento profissional, que diz respeito a ter domínio do conteúdo, bem como saber ensinar; dimensão da prática profissional, cujo docente deve saber planejar ações que resultem em aprendizagem efetiva; e, por último, a dimensão do engajamento profissional, na qual o professor deve se comprometer com seu desenvolvimento profissional e com a aprendizagem do aluno, engajando-se com as famílias, colegas de escola e comunidade. A autor-responsabilização docente, mais uma vez, aparece em destaque no documento, compondo aqui uma das três dimensões centrais de sua prática, o “engajamento profissional”.

O segundo capítulo trata da política de FCP. Iniciado pelo art. nº 4, em que se expressa o entendimento desta formação como “componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas” (BRASIL, 2020b, 2020, p.2). O termo utilizado para se referir aos professores como “agentes formativos” não está claro, porém ao analisar o contexto do artigo, pode-se interpretar que a FCP serve também, como um suporte para os “agentes formativos”, orientarem seus “educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências” e estas, **visão** em primeiro lugar o “complexo desempenho da prática social” e em segundo lugar a “qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2020b, 2020, p.2). Ainda que a FCP esteja sendo

reconhecida como componente essencial à profissionalização, suas indicações afirmam o contrário, ao dar indicativos do projeto de FCP representado pelo documento, atuação na prática cotidiana e atendimento às demandas do mercado de trabalho. O desenvolvimento e a valorização profissional também não estão sendo considerados.

O Art.5º aborda os princípios norteadores²² da FCP e determina que todas as políticas de FCP de professores para a EB devem estar articuladas aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, respeitando a LDB e, em especial, pela BNCC e pela BNC-Formação (BRASIL, 2020b, p.3). O primeiro princípio norteador descrito no documento é:

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, 2020b, p.3).

O teor salvacionista da BNCC (PIRES; CARDOSO, 2020) também acompanha as diretrizes desta resolução, pois se investe de altas expectativas na FCP. Todas as políticas educacionais devem buscar superar as lacunas sociais, porém, uma política não está isenta de outra e todas devem estar organicamente articuladas visando o bem estar social, desta forma não está claro o lugar de destaque dado a este princípio, pois por si só, as políticas de FCP não são capazes de alcançar os elementos sociais que estão sendo enfatizados.

A ordem e o sentido dos princípios da FCP dos professores da EB chamam atenção também quando em seus incisos II, IV, V, VII e VIII i se iniciam com as palavras “Respeito e valorização”. No inciso II, não está explicitamente claro, porém, pode-se compreender que as instituições de EB estão sendo reconhecidas como “estrutura preferencial para o compartilhamento e a transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade”, portanto um dos princípios de FCP é de dar preferência e valorizar o acontecimento das suas atividades dentro das instituições educativas, contribuindo para a “aquisição de competências sociais e emocionais” (BRASIL, 2020b, p.3) e assim, fruir plenamente os educandos.

Os princípios que estão sendo colocados, dizem muito mais sobre uma responsabilidade do professor, do que das políticas e ações do Estado para efetivar as

²² Princípios norteadores são declarações de intenções, delimitadas por uma moral ao determinar os componentes de uma política, ou seja, são as regras consideradas para a formação continuada de professores para a educação básica.

atividades de FCP, como quando colocado no inciso III, “responsável prioritário pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos” (BRASIL, 2020b, p.3), justificando a necessidade de uma “sólida formação” que leve em conta, mais uma vez, os ditos “conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional” (BRASIL, 2020b, p.3).

Reforça-se a "responsabilidade moral dos docentes" (BRASIL, 2020b, p.3) no inciso V, quando reconhece a principal função social da instituição escolar como a materialização do direito dos estudantes à educação. Seguido pelo “Reconhecimento e valorização das contribuições dos membros das famílias, dos alunos e da comunidade” no inciso VII (BRASIL, 2020b, p.3) e em último lugar o “Reconhecimento e valorização das contribuições de todos os profissionais”, porém também ligada à “materialização de uma sólida ética profissional”, **que deve ser** demonstrada nas ações do cotidiano do professor, através de "princípios de cordialidade, assiduidade, pontualidade e apresentação pessoal." (BRASIL, 2020b, p.3).

Expressando uma preocupação maior em descrever os comportamentos ditos como adequados à postura de um professor, do que com a materialidade da FCP e dos seus conhecimentos científicos, sem de fato, reconhecer e valorizar os processos de construção de conhecimento dos próprios professores e de seus alunos. Como também ações concretas de FCP, pois não são apresentadas descrições do que seriam as ações de “colaboração constante entre os entes federados” citado apenas no inciso III , do artigo 5º, que trata das regras de organização da FCP. No mesmo sentido, chama a atenção um dos destaques dados às políticas de FCP de professores da educação básica:

VI - Submissão, em sua atuação profissional, a sólidos valores de ética e integridade profissional, explicitados em ações concretas do cotidiano escolar que materializem os princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência na gestão de recursos materiais e na interação interpessoal, além de comportamentos condizentes com a importância social dos profissionais de educação como modelos de comportamento; (BRASIL, 2020b, p.3).

Este inciso reforça a concepção da política que está sendo proposta. Delineando um professor que seja um cidadão modelo, "submisso" ao compromisso da sua atuação profissional, com atitudes condizentes com a sua função de orientar os seus educandos. Um professor “modelo de comportamento” para a sociedade e seus alunos, formado em condutas e regras. Sendo assim, coloca-se em alerta o fato de que existe uma intenção de diminuir a voz e o pensamento crítico do professor e de seus alunos uma vez que o reconhecimento e a

valorização dos seus próprios conhecimentos não estão mencionados, mas sim comportamentos que irão torná-los mais comportados e conformados com a realidade ao seu redor.

Ainda no segundo capítulo, dispendo da política da FCP, o artigo 6º refere-se aos fundamentos pedagógicos, divididos em nove incisos e um parágrafo único. Considerando a ordem dos incisos, em primeiro lugar, coloca-se, agora de forma explícita a recomendação de que as atividades de formação docentes tenham “como contexto preferencial” as instituições que atendem a EB (BRASIL, 2020b, p.4). Mesmo que sejam apenas recomendações, justificadas para contribuir com a aquisição de conhecimento dos professores e dos alunos demonstram um desinteresse na participação da universidade nas atividades de FCP, uma vez que se percebeu que ela não está sendo mencionada.

Os incisos seguintes também colocam em alerta a verdadeira intencionalidade das políticas, pois os conteúdos das FCP vão sendo abordados de forma rasa e com foco no “Desenvolvimento permanente”, “Atualização permanente”, “Desenvolvimento pessoal” e “Fortalecimento permanente” (BRASIL, 2020b, p.4) do professor. Nos incisos II e III, é dado lugar de destaque ao desenvolvimento permanente das “competências e habilidades” (BRASIL, 2020b, p.4) somente em língua portuguesa e de raciocínio lógico matemático.²³

Este é um movimento de hegemonia do capital, que utiliza a formação humana em todos os seus níveis para:

[...] produzir força de trabalho dócil, a baixo custo e por meio de formação rebaixada do ponto de vista da aquisição do conhecimento científico. Nesse caso, o Curso de Pedagogia ganha realce, pois se constitui na licenciatura que prepara professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, concentra-se na formação da massa de sujeitos disponíveis para o trabalho simples e emocionalmente estáveis para suportar as condições brutalmente desumanizadoras, ademais de disponíveis à reconversão segundo as mutantes formas de trabalho, processo no qual as competências socioemocionais assumem centralidade. Dirigir a formação de cabeças e corpos submissos é projeto intransferível do capital. (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 14/11/2019)

Por trás de um discurso de convencimento, que inicialmente agrada, constroem-se sujeitos ativos e participativos politicamente. Uma falsa ilusão de liberdade e autonomia que normaliza o estabelecimento de formas de condutas e regras a serem seguidas.

²³ “II - Desenvolvimento permanente das competências e habilidades de compreensão, interpretação e produção de textos de complexidade crescente, pelo menos em língua portuguesa, tendo como base o domínio da norma culta; III - Desenvolvimento permanente das competências e habilidades de raciocínio lógico-matemático, ou seja, conhecimento sobre números e operações, álgebra; geometria, grandezas e medidas, e probabilidade e estatística;” (BRASIL, 2020b, p. 4)

A partir do inciso IV começa a surgir um novo tipo de observação, “monitorar o processo de aprendizagem” (BRASIL, 2020b, p.4) e este processo deve estar alinhado com a normativa vigente, ou seja, com a BNCC, e as suas “expectativas de aprendizagem” tanto no que **desrespeito** ao professor quanto no aprendizado dos estudantes (BRASIL, 2020b, p.4). Esta ideia de “monitoramento do aprendizado próprio e do aluno” permanentemente, se reforça nos incisos VI e IX.

VI - Desenvolvimento permanente da capacidade de monitoramento do aprendizado próprio e dos alunos, como parte indissociável do processo de instrução, a qual, consideradas as expectativas de aprendizagem, possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição de resultado, além das necessárias correções de percurso;

IX - Fortalecimento permanente da interdependência entre ensino e pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, no desenvolvimento integral de docentes, equipes pedagógicas e alunos, na interação com famílias e comunidades do contexto de ensino e no desenho, implementação, monitoramento e aprimoramento de políticas educacionais de sucesso e eficácia escolar. (BRASIL, 2020b, p. 4)

Além de não serem fornecidas as devidas informações, que possibilitem ao leitor visualizar a organização simbólica e material da FCP, assim como formas de efetivar o que seria o “desenvolvimento” e o “fortalecimento”, outros aspectos presentes neste artigo também não estão sendo esclarecidos. Primeiramente, a ideia de permanência nos remete a pensar em algo que é definitivo, e por esta razão não estão claros o sentido e a ênfase dada a sua utilização.

Faltam também argumentos que esclareçam a ideia de monitorar o aluno e a si próprio, que está sendo transmitida. Em um momento o professor é citado como “agente formativo”, em um outro como “orientador” e neste como “monitor”, estas conotações influenciam na imagem do professor e na função do seu papel dentro e fora da escola, causando uma estranheza também no inciso VII ao final, “a sua clientela e o seu entorno”, sugerindo que o professor atende aos clientes nas instituições de ensino.

A “capacidade de autoconhecimento” colocada sobre o professor no inciso VIII, ao falar do “Desenvolvimento pessoal e profissional integral”, em que novamente visa a “constituição e integração de conhecimentos, experiências relevantes e pertinentes, competências, habilidades, valores e formas de conduta” (BRASIL, 2020b, p. 4), transfere uma ideia de que o professor e a equipe pedagógica estão sendo preparados para serem capazes de gerirem a ampliação do seu próprio conhecimento.

Por fim, é importante destacar que somente no último inciso menciona-se o “Fortalecimento permanente da interdependência entre ensino e pesquisa” e “interações com a

família e comunidade”, também ligada ao “monitoramento e aprimoramento de políticas educacionais de sucesso e eficácia escolar” (BRASIL, 2020b, p.4). No parágrafo único do art. 6, menciona-se como “estratégia e prática formativa” o “intercâmbio e a cooperação” entre “diferentes escolas, redes escolares, instituições e sistemas de ensino” (BRASIL, 2020b, p.5). Este intercâmbio é aqui interpretado como uma troca entre as escolas, mas não está sendo dito o que exatamente seriam atitudes de “intercâmbio e a cooperação horizontal” (BRASIL, 2020b, p.5). Menciona-se o “modelo de Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE)²⁴ e o PNE, porém não estão sendo apresentadas quais serão as estratégias adotadas para a aplicação do “regime de colaboração” (BRASIL, 2020b, p. 5).

Começamos a observar o que seriam os conteúdos de uma FCP no art. 7º (BRASIL, 2020b), definidos como: “deve atender às 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, 2020b, p.5); e

- Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo - está ideia também desenvolvida por Shulman, conforme destacado no parecer²⁵ - que, quer dizer que o professor deve ter conhecimento sobre como os estudantes aprendem;
- Domínio no uso de metodologias ativas de aprendizagem e tornar o professor em um “facilitador do processo de construção de aprendizados”²⁶. Estas diligências sublinham um objetivo, seguindo por uma justificativa de alcançá-los e da sua eficiência, porém, supervalorizam apenas a prática docente, negando os conhecimentos que o estudo das teorias pedagógicas proporcionam, restringindo a relação do professor com o conhecimento apenas ao que está sendo definido pela BNCC;
- Trabalho colaborativo entre pares - afirma-se que uma formação efetiva quando os profissionais que compartilham as mesmas áreas de conhecimento ou as mesmas turmas, “dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática” (BRASIL, 2020b, p.

²⁴ Os ADE’s correspondem a um modelo de trabalho em rede, em que grupos e municípios com características semelhantes busquem trocar experiências.

²⁵ Shulman, L. S., Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. American Education Research Association, 15(2), 4–14, 1986. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>. Shulman, L. S., Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review, 57(1), 1–22, 1987.

²⁶ Segundo consta no documento essas expressões indicariam a demanda de “formar sujeitos autônomos em sala de aula”, pois “adultos aprendem melhor quando são ativos no processo de aprendizagem, em vez de meros receptores de conceitos” (BRASIL, 2020a, p.7). Ademais, explicam considera-se como metodologias ativas, atividades como: pesquisa-ação, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores; (BRASIL, 2020b, p.5).

5), neste também se indica a mediação das formações por uma “maior senioridade”. Tanto na resolução como no parecer é transmitida uma ideia de que “o trabalho colaborativo se torna realmente eficaz quando é mediado por um par avançado” (BRASIL, 2020a, p.7). Em outras palavras, pode-se entender que este par mais avançado é considerado mais capaz, mais experiente, justificando que “Sem essa facilitação incorre-se no risco de que os professores, apesar de trabalhando colaborativamente dentro de seu contexto, apenas perpetuem o senso comum vigente” (BRASIL, 2020a, p.7). Ao passo do que se parece com uma recomendação, novamente, nota-se uma restrição, seguida por uma justificativa. Os professores estão sendo influenciados a trabalhar apenas com pares que dialoguem sobre as mesmas práticas e ainda se transmite a ideia de que o conhecimento é linear à faixa etária;

- Coerência sistêmica - refere-se a necessidade de articulação e coerência entre todas as políticas e ações formativas, assim como a importância de se considerar “as evidências e pesquisas mais recentes relacionadas com a formação de professores” (BRASIL, 2020b, p.5). Espera-se que o professor propicie aos seus alunos, as mesmas experiências que lhe são esperadas.

Outro aspecto que chama atenção, diz respeito à defesa da forma como a FCP deveria acontecer. Demanda-se duração prolongada da formação – defendendo-se que a “formação em serviço na escola” como mais “efetiva na melhoria da prática pedagógica” (BRASIL, 2020b, p.7). Observa-se novamente um interesse de distanciamento das atividades de FCP da universidade, seguido por uma justificativa de eficiência. Esse interesse fica ainda mais visível no parecer da Resolução, quando os cursos de pós-graduação *stricto e lato sensu*, são colocados em posição de menor relevância, “se devidamente adequados às necessidades das redes, podem também ser importantes aliados no aprendizado ao longo da vida dos professores.” (BRASIL, 2020a, p.7-8).

O Art. 8º faz menção às atividades de FCP destinadas aos docentes que atendem as modalidades específicas, como Educação Especial, do Campo, indígena, Quilombola, Profissional e Educação de Jovens e Adultos (EJA), em que designa que a sua organização deve estar de acordo com as normas específicas.

Diante das observações feitas, chama atenção aspectos presentes na Resolução, quando supervaloriza alguns pontos, mas desvaloriza outros, demonstrando uma despreocupação em expor ao leitor os conteúdos teóricos, as ações de valorização do professor e o reconhecimento do que seriam atividades de FCP, suas formas de organização e

materialização pouco foram abordadas. Este é um projeto da FCP que não incentiva a produção de conhecimento dos professores no interior das suas atividades, suas propostas transferem um sentido de uma prática de aprendizagem mecânica, reprodutora das competências e habilidades da BNCC.

Quando a finalidade da educação é preparar para o trabalho, o foco da formação docente se volta para a prática em si. Discentes e docentes são vistos como mercadoria, em que a formação intelectual é subjugada. Não importa ao docente, nesse projeto neoliberal, ter uma formação teórica sólida que dê instrumentos para uma autoria de pensamento e autoria em sua prática, basta que tenha habilidades técnicas para aplicar o programa da BNCC que já está pronto. (PIRES; CARDOSO, 2020, p.86)

Neste mesmo sentido, aponto para o capítulo III da Resolução (BRASIL, 2020b), no qual se determina as atividades que serão reconhecidas como FCP, sendo poucas as possibilidades que estão sendo dadas e suas descrições são superficiais. Inicia-se no art. 9º, reconhecendo “Cursos e programas flexíveis entre outras opções” como FCP, que também poderão acontecer “mediante atividades formativas diversas, presenciais, a distância, semipresenciais, de forma híbrida ou por outras estratégias não presenciais”. Observa-se que ao mesmo tempo em que se apresenta certa proposta, parte dela é deixada no ar, sem detalhamento.

É neste artigo supracitado que vemos pela primeira vez a participação das universidades serem mencionadas. Sobre quem será o formador, afirma-se que “podem ser oferecidas por IES²⁷”, organizações especializadas e órgãos formativos encarregados da gestão das redes de ensino. Essas Instituições poderão ofertar cursos como:

- I - Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas;
- II - Cursos e programas de Extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos;
- III - Cursos de Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas;
- IV - Cursos de pós-graduação lato sensu de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, de acordo com as normas do CNE;
- V - Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado, respeitadas as normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (BRASIL, 2020b, p.6)

Mais um dos indicativos de distanciamento das atividades de FCP das Universidades, quando cursos de atualização e aperfeiçoamento, são colocados em posição de maior relevância do que cursos de pós-graduação lato sensu de especialização, Mestrado e Doutorado. Sendo assim, em defesa das Universidades:

²⁷ Instituição de Educação Superior.

É na Universidade onde se exercita a autonomia pedagógica, didática. É na Universidade onde estão localizados os Centros de Educação que são responsáveis pela pesquisa científica, acadêmica para produzir conhecimentos na área das ciências da educação e das ciências pedagógicas. É na universidade onde a formação não está desarticulada de um projeto histórico de sociedade que busca a superação da desigualdade, da discriminação, da opressão, da violência e da miséria que toma grande parte de nossas crianças na escola pública. (ZULKE, 24/11/2019)

É preocupante uma Resolução destinada à FCP, limitar-se a apresentar em apenas cinco incisos as possibilidades de cursos que podem ser reconhecidos como atividade de FCP. Seguido pelo parágrafo único onde se informa que todos os cursos e programas que foram apresentados, devem “atender os critérios de qualidade expressos no artigo 7º”, ou seja, vinculado à BNCC e aos três eixos citados anteriormente Conhecimento profissional; Prática profissional; Engajamento profissional (BRASIL, 2020b, p.6).

Ao final do capítulo, no **art. 10** recomenda-se às IES “a criação de institutos/unidades integradas para a formação de professores, que tenham no seu corpo docente, além daqueles que compõem a instituição formadora, **professores experientes das redes escolares de ensino**” (BRASIL, 2020b, p.6, sem grifo no original). Sobre a justificativa desta articulação argumenta-se que a presença de professores escolares, instruindo professores da universidade, contribuiria para construção de “uma ponte orgânica e contextualizada entre a Educação Superior e a Educação Básica” (BRASIL, 2020b, p.6). A forma como o artigo está sendo colocado, sinaliza certa preocupação em articular ES e EB. Incentivar trocas entre as instituições é importante, bem como entre os profissionais que atuam e produzem conhecimento nestes meios. Porém, esta preocupação, é também uma restrição, que está sendo frisada constantemente em cada artigo: atender aos padrões que estão sendo expressos tanto nesta Resolução, como para FI, todas elas tendo a BNCC como eixo central. Argumenta-se que seria uma ponte orgânica, para fortalecer os padrões que estão sendo colocados, focados na prática profissional e no desenvolvimento de competências e habilidades. Esta ideia se reforça pela ênfase dada para “formação em serviço” (BRASIL, 2020b, p.5), que é considerada como a mais qualificada para a “melhoria da prática” (BRASIL, 2020b, p.5).

Fica latente no documento o desprestígio dos saberes teóricos que são aprendidos na universidade e desqualificação do ensino dos docentes, uma vez que estão indicando que professores que saírem da universidade, irão para a escolas adquirir experiências em serviço e

depois voltam para a universidade para ensinar aos docentes universitários. O educador dos professores da educação básica deve ser seu próprio colega.

Sobre a centralidade “da formação ao longo da vida” na FCP define-se que:

Art. 11 As políticas para a Formação ao Longo da Vida, em Serviço, implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores.

Art. 12 A Formação Continuada em Serviço deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas.

Art. 13 A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB.

Art. 14 A programação da Formação Continuada em Serviço deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2020b, p.6)

Pelo exposto infere-se uma ideia de que a formação dos professores deve acontecer ao longo de sua vida, em serviço, pelos seus pares.

O termo “educação ao longo da vida” foi utilizado inicialmente pela UNESCO no século XX, como um ideário de educação a ser alcançado, para salvar a sociedade da crise mundial da educação após a década de 1960. Para salvar a população do desemprego e das fragmentações sociais, foram disseminados argumentos “inclusivos” (RODRIGUES, 2011, p. 217) fundamentados na concepção educacional da UNESCO: “a) como mecanismo de promoção do respeito às necessidades e diferenças individuais; b) como instrumento de democratização da educação; c) como chave de acesso ao século XXI, capaz de promover a participação do sujeito na “modernidade global” (RODRIGUES, 2011, p. 217).

Tais argumentos incorporam um projeto de “construção de um sujeito pacífico e tolerante, consoante à política contemporânea de segurança mundial para o sistema capitalista” (RODRIGUES, 2011, p. 217). A educação ao longo da vida parte da perspectiva de uma educação permanente, que exige maior responsabilidade e dedicação pessoal dos cidadãos na construção da sociedade e menor participação política do Estado, pois considera-se que todos os tempos e espaços são lugares de aprendizagem, sujeitos podem ensinar uns aos outros, mídias, recursos tecnológicos e mercadológicos desenvolvem um papel fundamental e de grande influência na expressão e educação cultural. Dentro desta ótica, e tendo o domínio das redes de comunicação em massa, normalizou-se o discurso dos ideais

políticos do governo e da UNESCO. A famosa expressão “educação para todos”²⁸ contribuiu para reforçar as propostas de “readaptação dos sistemas educativos formais e a flexibilização curricular” (RODRIGUES, 2011, p. 218) para fornecer maior estabilidade a contemporaneidade.

Estamos vivenciando um período de reformas educacionais que reforçam tais perspectivas, as novas Resoluções propostas, fundamentadas pela BNCC, impõe limites às possibilidades educacionais e ao percurso de vida dos indivíduos, materializando um projeto educacional voltado para a construção de cidadãos que correspondam às expectativas e interesses do capital, que por meio de um discurso de democratização e desenvolvimento, impõe regras e formas de conduta.

Refletido isto, nota-se a materialidade de tais intenções na presente Resolução (BRASIL, 2020b), seu parecer também fornece fortes indicativos quando reconhece que o professor não sai da graduação “competente em todos os aspectos”, mas “preparado para ser um bom iniciante” e vai justificando a necessidade de “definir um conjunto de práticas essenciais a serem trabalhadas durante a graduação, preparando o professor para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo de sua vida acadêmica/ocupação docente” (BRASIL, 2020a, p.5). As práticas são o desenvolvimento de “padrões profissionais”, “referenciais profissionais docentes” ou “matriz das competências” (BRASIL, 2020a, p.5) que qualificaria os professores e levaria a aprendizagem dos seus alunos.

3.3 EIXOS COMPARATIVOS DAS RESOLUÇÕES

Após analisar as duas Resoluções (BRASIL, 2015; 2020), com a finalidade de compreender qual é o projeto de FCP que está sendo proposto pelo poder público atualmente, é explícito que ambos os documentos expressam compreensões diferentes do que é, e para que serve esta formação, seus conteúdos e metodologias, assim como a visão que se tem do professor, do seu papel e de aspectos de desrespeitam a sua valorização.

Enquanto na Resolução n. 1/2015 afirma-se que tanto a FI quanto a FCP são direcionadas para a “preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de

²⁸ A expressão “educação para todos” (UNESCO, 1990) amplamente disseminada pela UNESCO veicula-se como um importante e estratégico mecanismo democrático, na medida em que confere, supostamente, o mesmo valor a todos os lugares de aprendizagem e a todos os percursos de aprendizagem. (RODRIGUES, 2011, p. 223)

magistério na educação básica em suas etapas [...] e modalidades” (BRASIL, 2015, p.3), a Resolução 1/2020 compreende a FCP como “componente essencial da profissionalização docente” (BRASIL, 2020b, p.2), termo que em seu parecer está associado ao “desenvolvimento de padrões profissionais” (BRASIL, 2020a, p.5) e sua finalidade é expressa para o “complexo desempenho da prática social” e “qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2020b, 2020, p.2) que acontece “Ao longo da vida, em serviço”. (BRASIL, 2020b, p.6). O sentido de profissionalização expresso por esta resolução, associado ao desenvolvimento de padrões profissionais, não incentiva ou qualifica a profissionalização docente. É uma forma de exercer controle sobre o professor e sobre a sua relação com o conhecimento. Um excerto retirado do parecer da Resolução explicita esta afirmação:

Os referenciais profissionais docentes, também chamados de matriz de competências ou padrões profissionais, embasam tanto a formação inicial quanto a continuada de professores e são utilizados pela grande maioria de países cujos resultados de aprendizagem se destacam positivamente. Além de definirem o que se espera da atuação do professor, são a base de diversos documentos, inclusive os relacionados à avaliação e certificação de professores, planos de carreira e até mesmo de creditação de instituições provedoras de formação inicial e continuada, na medida em que elas devem garantir que seus processos educativos entreguem profissionais que atendam aos padrões pré-definidos. Para este fim, a estruturação de programas destinados à formação em serviço é essencial, visto que a oportunidade de aprender em seu contexto de atuação, junto a seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), é uma das medidas mais eficazes para formação de professores. (BRASIL, 2020a, p.5)

A imposição de padrões pré-definidos – competências e habilidades – afasta os professores das suas categorias e reforça o espaço de “complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2020b, p.6). Corrompe a autonomia do professor dentro de sala de aula e o acesso aos saberes historicamente construídos, bem como a relação de ensino aprendizagem com seus alunos, sem expressar, portanto, nenhum sentido de desenvolvimento profissional.

Na primeira Resolução, se expressa uma preocupação em reconhecer a importância dos profissionais do magistério estarem preparados para atender aos seus alunos e é compreendida como um “processo dinâmico e complexo” (BRASIL, 2015, p.4), com “dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores” (BRASIL, 2015, p.13), em que se busca respeitar e valorizar todos os processos educativos que acontecem entre alunos e professores, incentivando a reflexão e o pensamento crítico.

Dourado, em *live* divulgada em vinte de maio de dois mil e vinte um, organizada pelo Programa de Formação Continuada - PROFOR/UFSC ²⁹, afirma que essas Resoluções voltadas à formação docente a partir de 2019, tem por prioridade uma formação voltada para a prática e para as exigências do mercado de trabalho, sem considerar as inúmeras particularidades do processo educativo e a realidade dos sujeitos que dão vida aos currículos das instituições uma vez que o desenvolvimento do profissional está sendo restringida a aquisição das competências e habilidades da BNCC. Para ele, a política atual representa um retrocesso à formação de professores ao ser comparada com a de 2015.

A Resolução n. 2/2015 expressa a compreensão de que uma FCP serve para “assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área” (BRASIL, 2015 p.3). Nela a participação na construção do PPP das instituições também é incentivada, visando “garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem” (BRASIL, 2015, p.3), envolvendo e dando oportunidade aos profissionais do magistério a um processo de ensino-aprendizagem mais autônomo e democrático. Nela a FCP deve servir para: difusão do conhecimento, reflexão sobre a prática, qualidade e desenvolvimento de aprendizagem, respeito e democracia (BRASIL, 2015).

Alguns desses pontos não são mencionados na Resolução n. 1/2020 dentro do mesmo contexto. Ademais, a prática que é mencionada diversas vezes na Resolução atual, não vem acompanhada de um processo reflexivo, transpondo uma ideia de prática voltada apenas para a internalização e reprodução de conhecimentos e habilidades. Ao longo dela, percebe-se a utilização de termos que causam uma primeira impressão positiva e que afirmam a qualidade da sua diligência. Exemplos:

a)“considerando que é exigido do professor sólido conhecimento [...] objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos” (BRASIL, 2020b, p. 2)

b)“o desenvolvimento das Competências [...] essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem [...] ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes” (BRASIL, 2020b, p. 2)

c)“promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas - para assimilá-lo, transformá-lo e fazê-lo progredir - e a aquisição de competências sociais e emocionais- para fruí-lo plenamente;” (BRASIL, 2020b, p.3)

²⁹ Título da *live*: *Resolução 02/2019: impactos na formação docente* – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2XSAw7iECLA>

Essas e outras expressões encontradas no documento são ditas e reconhecidas como fundamentais por todos os educadores e sua leitura agrada, gerando um convencimento no leitor de que ao seguir as suas regras e normativas, os objetivos de “pleno desenvolvimento” (BRASIL, 2020b, p.1) serão alcançados. Contudo, uma leitura mais cuidadosa do documento revela que nem tudo é o que parece.

Enquanto a primeira Resolução defende uma “sólida formação teórica e interdisciplinar”, “sólida formação científica e cultural”, “sólida base de conhecimentos” (BRASIL, 2015, p. 2-3; 12), a segunda defende uma “ formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional” (BRASIL, 2020b, p. 3). Também são descritas como competências e habilidades específicas fundamentais dos docentes, estas competências são em maior parte formas de conduta e comportamentos, que vão delineando um modelo de professor e limitando a sua relação com o conhecimento, esta intenção se reforça quando é defendida também “uma sólida ética profissional” (BRASIL, 2020b, p.4).

A responsabilidade ética e moral que vai sendo colocada sobre o professor e no seu papel na Resolução n. 1/2020 é outro aspecto que chama atenção. A ideia de “agentes formativos” aparece em ambas as Resoluções, sendo que na de 2015 este termo aparece nos princípios de uma FCP como “a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais” (BRASIL, 2015, p. 5). Para mim, não ficou suficientemente claro a escolha do termo para se referir aos professores. Por sua vez, na Resolução em vigor aparece de forma inicialmente semelhantes “agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências” (BRASIL, 2020b, p.2). Os professores, a partir da aquisição das ditas competências e habilidades, serão máquinas de transmissão para que seus alunos as constituam da mesma maneira. Esta ideia se reforça também pela incompreensão de termos semelhantes encontrados na resolução: “orientadores” (BRASIL, 2020b, p.2), “monitorar o processo da aprendizagem” e “monitor do aprendizado próprio e do aluno” (BRASIL, 2020b, p.4).

A responsabilidade que vai sendo colocada exclusivamente sobre o professor e o perfil que vai sendo traçado de “profissionais de educação como modelos de comportamento” e “responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos” (BRASIL, 2020b, p.3), se reforça quando não são apresentadas normativas sobre como será a

participação do Estado para concretizar as formações. Sobre isso é dito no documento a necessária “colaboração constante entre os entes federados” (BRASIL, 2020b, p. 3), porém são ocultas as necessárias informações que permitam a visualização do leitor sobre como se dará o papel do Estado.

Bazzo e Scheibe (2019, p. 681) explicam que:

Todo o processo, que culminou com a aprovação intempestiva e apressada das DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio, no CNE/MEC, precisa ser entendido a partir da compreensão das políticas educacionais de países como o nosso que defendem a manutenção das premissas neoliberais, as quais apostam, ainda, em um capitalismo que cada vez mais revela sua impossibilidade de ordenar uma nação com padrões de igualdade social e de justiça. Assim, confiam na privatização como a grande estratégia para solucionar o problema da equidade social, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, os fatos mundiais revelam, cada vez mais, a riqueza de poucos em confronto com a pobreza da grande maioria da população. Dessa forma, as decisões tomadas em relação à formação de docentes no país revelam uma estratégia que busca entregar à sociedade professores capazes de fornecer às empresas e ao sistema econômico indivíduos educados não para resistir à cassação dos seus direitos, mas sim para atender a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades.

A diminuição do papel do Estado, transferindo maior responsabilidade para o papel do professor para com a sua aprendizagem e a de seus alunos, infere uma ideia de que o sucesso ou o fracasso escolar dos estudantes é de responsabilidade do professor, como se não houvesse inúmeras outras variantes sociais que influenciam diretamente no processo de ensino e aprendizagem, que sozinhos os professores não são capazes de alcançar. Por exemplo: o acesso e a permanência dos alunos nas escolas, as condições das estruturas escolares, os materiais, a capacitação e a valorização dos profissionais.

Estas condições são de responsabilidade das políticas educacionais e dos entes federados. Faltam informações que permitam ao leitor interpretar como se dará às atividades de FCP, porém em contrapartida, existe uma insistência em descrever como um professor deve ser: “Submissão, em sua atuação profissional, a sólidos valores de ética e integridade profissional, explicitados em ações concretas do cotidiano escolar que materializem os princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência na gestão de recursos materiais e na interação interpessoal, além de comportamentos condizentes com a importância social dos profissionais de educação como modelos de comportamento” (BRASIL, 2020b, p. 3) com “princípios de cordialidade, assiduidade, pontualidade e apresentação pessoal” (BRASIL, 2020b, p. 3), comportamentos que devem fazer parte do seu cotidiano e se seguidas literalmente “ao longo da vida” (BRASIL, 2020b, p.6).

Por outro lado, era expressa na Resolução n. 2/2015 que os profissionais do magistério são aqueles que “exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas

[...] nas diversas etapas e modalidades de educação [...] e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal” (BRASIL, 2015, p.3). Nesta resolução a ação do profissional docente era definida como sendo:

[...] permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (BRASIL, 2020b, p.3).

Comparativamente falando, percebe-se que esta resolução descreve de forma mais sucinta quem é o professor, importando-se menos em ditar competências que se espera do seu comportamento e mais com as informações científicas e metodológicas, que devem compor a formação de professores que atuam na EB. Dando destaque também a um repertório de informações e habilidades que o professor deve possuir ao concluir tanto a FI quanto uma FCP “pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos [...] cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (BRASIL, 2015, p. 7).

A importância da ética e do comprometimento do profissional do magistério não está sendo descartada, porém está ética percorre junto aos princípios de reconhecimento e valorização do professor. Na Resolução de 2015 contém um capítulo específico que trata dos “Profissionais do Magistério e a sua Valorização” no qual se marca o entendimento de que a valorização do professor é um elemento “constituente” da sua carreira profissional, e deve ser garantida através das políticas educacionais, com planos de carreira, salário, formação e com condições de trabalho (BRASIL, 2015, p.14-15). Sobre isso, na Resolução n. 1/2020 a valorização do profissional e aspectos que tratem da sua jornada de trabalho não são abordados da mesma maneira.

No documento em vigor dá-se ênfase para valorização na EB, como “estrutura preferencial” (BRASIL, 2020b, p.3), das “contribuições dos membros das famílias” (BRASIL, 2020b, p.3) e a “valorização das contribuições de todos os profissionais [...] por meio da materialização de uma sólida ética profissional” (BRASIL, 2020b, p.3), sem mencionar a jornada de trabalho do professor, expressando um sentido de valorização que não agrega valor e nem reconhecimento ao professor e ao seu trabalho. Pelo contrário, ao longo da Resolução o professor vai sendo colocado em um espaço de “facilitador do processo de construção de aprendizados” (BRASIL, 2020b, p.5). Esta e outras conotações que vão sendo

utilizadas para se referir ao professor corrompem a interpretação de quem é e qual é o papel dos docentes, degradando ainda mais a sua profissão como categoria.

Analisando todo o contexto da Resolução, em suma, em um momento vemos o professor ser colocado como o principal responsável pelo desenvolvimento dos seus alunos; num outro como um facilitador ou como um agente formativo, que atende a uma “clientela” (BRASIL, 2020b, p.4). Expressões influenciam diretamente na nossa organização social, haja vista que existe uma intenção de tornar o professor um cidadão modelo, com habilidades e competências que seja capaz de ensinar os seus alunos da mesma forma “pode propiciar, aos futuros professores, experiências de aprendizagem análogas àquela que se espera que o professor da Educação Básica propicie a seus alunos” (BRASIL, 2020b, p.5).

Ao mesmo tempo em que se investe uma alta responsabilidade no papel do professor, infere-se uma ideia de que ele precisa buscar seu desenvolvimento por conta própria, “Desenvolvimento pessoal e profissional [...] por meio da capacidade de autoconhecimento” (BRASIL, 2020b, p.4). Ao transpor para seus alunos da mesma forma, este é o espaço de facilitador que podemos interpretar que o professor está sendo colocado. Ao ensinar seus alunos a aprenderem por conta própria, desvaloriza-se não só a importância do seu papel, mas também as particularidades que envolvem o processo de ensinar e aprender.

Sobre esta concepção, Pires e Cardoso (2020, p.83) afirmam:

Liberdade e autonomia como utopias, termos utilizados como tecnologias do governo para conformação. “flexibilidade e cooperação” . Se a lógica é a do mercado, o sujeito que se espera é flexível, resiliente, que se adapte facilmente às situações encontradas no âmbito do trabalho, que possua iniciativa e esteja a postos para cooperar.

É importante relembrar que o eixo central desta Resolução é o mesmo eixo que está sendo implementado na FI, FCP e na EB, portando todas as etapas e modalidades da educação estão sendo envolvidas pelas mesmas teias de princípios e fundamentos, em um horizonte padronizado (DOURADO, 2021), focado no desenvolvimento permanente de competências e habilidades que estão centradas, majoritariamente, em comportamentos e nos conteúdos que atendam ao mercado de trabalho:

Tais competências compreendem também estratégias de governo, mais especificamente, trata-se da tecnologia de autogoverno, ou seja, do governo de si. Conforme Foucault, o sucesso do poder está proporcionalmente relacionado àquilo que ele esconde de seus mecanismos (BAMPI, 2000). É por meio da subjetivação de indivíduos respeitosos, amáveis, resilientes, coletivos que se dará o governo de si. “Trata-se do exercício de um poder positivo, produtivo, que faz com que os

indivíduos ao interiorizarem ideais [...] passam a viver e agir de determinada forma” (BAMPI, 2000, p. 15) (PIRES; CARDOSO, 2020. p.84)

A educação está submetida pelo discurso da atualidade que faz uso de uma linguagem humanitária (PIRES; CARDOSO, 2020), utilizando termos que geram convencimento e produzem conformidade de que a suas diretrizes são as mais adequadas para entrarmos no processo de desenvolvimento e globalização, porém são ocultas as informações de que o “desenvolvimento de competências está vinculada às ações de governo das condutas dos outros e de si (POSSA; BRAGAMONTE, 2018, p.1061). [...] É por meio dessas tecnologias que o projeto neoliberal de Educação se estabelece em meio às disputas de poder, produzindo sujeitos dóceis, fáceis de serem capturados, empreendedores de si, homogêneos para o bom funcionamento dessa engrenagem” (PIRES; CARDOSO, 2020. p.82-83). Vale destacar que nesta Resolução encontra-se 46 vezes a palavra *desenvolvimento*.

Outro aspecto que chamou atenção na Resolução n. 1/2020 é a incoerência ao indicar por um lado a importância da articulação entre todos os sistemas de ensino para efetivar e articular a FI, FCP e EB, mas do outro, propicia um afastamento entre as universidades e as ações de FCP, inferiorizando a sua participação e produção de conhecimento, **uma vez interessa-se apenas pelos saberes práticos**, desconsiderando as teorias que são aprendidas nas universidades, e pela importância dada ao professor da educação básica como formador de outros professores, ou seja, centralidade da formação em serviço.

A formação em serviço que está sendo proposta, não é uma formação fundamentada na ação reflexiva entre teoria e prática, na socialização e produção de conhecimento. Suas diligências nos mostram que a lógica deste projeto de FCP defende uma lógica de formação voltada apenas para os conhecimentos práticos, em uma concepção reducionista de docência para apenas o “saber-fazer, o que transforma o docente em um técnico e reproduzidor de pacotes pedagógicos e de práticas estabelecidas em contextos específicos.” (PIRES; CARDOSO, 2020, p.85). Assim, vai se consolidando uma política que já vinha sendo exposta por Freitas (2003), ao indicar as intenções do poder público, desde aprovação da LDB (1996):

A criação, na LDB, de novas instâncias e cursos de formação, como os Institutos Superiores de Educação (ISEs) e o curso normal superior (Art. 63), atendeu ao objetivo de diversificação das Instituições de Ensino Superior (IES) imposto pelos organismos financiadores internacionais aos diferentes países, visando a reduzir os altos custos com a formação desenvolvida em instituições universitárias com investigação e pesquisa, a partilhar a ampliação da oferta de ensino superior com instituições privadas e a tornar mais ágil, prática e eficiente a formação dos quadros do magistério (Freitas, 1999; 2002), condições necessárias para “aterrar a reforma

na sala de aula”, em outras palavras, a formação superior, mas não necessariamente universitária – pós-secundária [...]. (FREITAS, 2002, p.1101)

Sendo assim:

A hipótese com a qual vimos trabalhando (FREITAS, 1999) infelizmente vai se confirmando. A necessidade de expansão da escolarização, a impossibilidade de o Estado – em seu novo papel prover os recursos necessários que garantam a expansão da educação superior pública, em particular na formação de seus professores, e, em consequência, a impossibilidade de garantir uma formação qualitativamente superior – universitária, nas condições atuais – para todos os professores, fundada na investigação e na pesquisa e sobre novas bases de produção do trabalho docente nas escolas públicas, têm direcionado o esforço do Poder Público no sentido de expandir o ensino superior privado como mecanismo de intensificação/massificação da formação de professores de caráter técnico-profissional, instrumental, ampliando as formas de avaliação, objetivando a regulação e o controle do trabalho dos professores na implantação do conteúdo da reforma educativa e do projeto de educação e sociedade excludente. (FREITAS, 2002, p. 160-161)

Enquanto a Resolução atual (BRASIL, 2020b) consolida uma política de desvalorização da produção de conhecimento, em que professores e alunos são vistos como mercadorias lucrativas para os meios de produção do mercado de trabalho, a Resolução 2/2015 definia que "às instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, [...] de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. [...] As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica” (BRASIL, 2015, p.3).

Em síntese, são inúmeros os aspectos que divergem as duas Resoluções apresentadas. Estes foram os pontos que mais chamaram a minha atenção. Na primeira Resolução existe uma maior preocupação na oferta de possibilidades de FCP, nas ações de reconhecimento e na valorização do professor, embora também se preocupe em formar cidadãos para o mercado de trabalho, incentiva a reflexão da prática e a articulação de teorias pedagógicas (BRASIL, 2015). Ademais, vemos uma maior definição da participação e a responsabilidade do Estado na efetivação das atividades de FCP. Na contramão, na Resolução n. 1/2020 faltam informações que permitam interpretar a efetivação das ações e atividades de FCP. Seu projeto de FCP caminha no sentido de que o professor é o maior responsável pelo seu aprendizado e dos seus alunos, diminuindo a participação e as obrigações do Estado. A partir das leituras e análises feitas, o perfil traçado para o professor na atual Resolução limita a sua autonomia e restringe o seu acesso ao conhecimento, expressando uma desqualificação do conceito de desenvolvimento profissional, em uma visão reducionista de docência que se restringe a aquisição de competências e habilidades voltadas para o mercado de trabalho, uma visão de

educação formal que retoma os princípios de currículo mínimo que já buscavam ser superados antes da implementação da Resolução n. 2/2015³⁰.

3.4 AS MANIFESTAÇÕES CONTRÁRIAS E FAVORÁVEIS À RESOLUÇÃO 1/2020

Durante o desenvolvimento deste trabalho, foram feitas inúmeras pesquisas, em que buscou-se mapear as manifestações contrárias e favoráveis destinadas à nova política de formação de professores, sobretudo aquelas destinadas à Resolução n.1/2020. As pesquisas e análises demonstraram que os movimentos e manifestações são majoritariamente contrários. Por falta de tempo, não foi possível mapear todos os movimentos, notícias e argumentos contrários e favoráveis, sendo assim, será apresentado um quadro de ambas as manifestações, dando destaque às principais manifestações localizadas.

3.4.1 Os Favoráveis

As manifestações mapeadas em favor do movimento de implementação da Resolução 1/2020 caracterizam-se por partirem da defesa dos mesmos órgãos que as conceberam, seus defensores são os seus construtores e colaboradores. O atual governo de Jair Bolsonaro que está sancionando, apoiado por sua equipe no CNE e pelo MEC, são os principais manifestantes favoráveis à reforma. Foram encontradas entrevistas dadas em prol da política, por representantes do MEC e do CNE em seu site oficial³¹.

Antes de tudo, ainda quando publicada a primeira versão da BNC-Formação em 2018, é importante destacar os seguintes argumentos:

A proposta de base apresentada pelo MEC pretende revisar as diretrizes dos cursos de pedagogia e das licenciaturas para colocar foco na prática da sala de aula, no conhecimento pedagógico do conteúdo e nas competências previstas na BNCC da Educação Básica, explicou o ministro da Educação, Rossieli Soares.

Um professor bem formado vai interferir positivamente em todas as etapas da educação, observou a secretária de Educação Básica do MEC, Kátia Smole. “Hoje

³⁰ Ideia de Dourado Resolução 02/2019: impactos na formação docente - Youtube 20/05/2021

³¹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=53161:audiencia-publica-em-santa-catarina-debate-base-curricular&catid=211&Itemid=86; <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/71951-base-nacional-para-formacao-do-professor-vai-revisar-cursos-para-conhecimento-e-valorizacao>; entre outro.

temos um currículo muito extenso e com pouco diálogo. São cursos muito teóricos com pouca abordagem didática.” (BRASIL, 13/12/2018)³²

Ademais, dando apoio às novas Resoluções (BRASIL, 2019; 2020b) e em defesa dos princípios e fundamentos da BNCC (BRASIL, 2017b), existe o Movimento Pela Base (MPB), “Somos uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica à construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio.” (MOVIMENTO PELA BASE, 2022). A dita Rede não-governamental são grupos de empresários que estão inferindo proposições na educação pública, através de altas investidas na BNCC:

Nossos Princípios:

1º Acreditamos que a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio contribui para promover uma educação integral e de qualidade, direito de todas as crianças e jovens brasileiros;

[...]

Nossos Valores:

1º Comprometimento e paixão pela causa da BNCC;³³(MOVIMENTO PELA BASE, 2022)

Confirmam-se as intenções privatistas do Estado e a sua estreita ligação aos interesses das organizações empresariais, preparando hegemonicamente cidadãos para as novas exigências do mercado de trabalho (ou para a falta dele) através da BNCC.

Na proposta de reforma do Estado brasileiro se estimulou a criação de uma espécie de Terceiro Setor denominado, também, de público não-estatal, pressupondo-se a parceria do Estado com o mercado para provimento dos serviços públicos à população. Esse conceito acaba por designar uma série de atividades da iniciativa privada em um sentido público não-governamental. Público, no contexto da reforma, faria referência à sociedade e estatal, ao Estado. Portanto, público não-estatal compreenderia atividades voltadas à sociedade, mas não de responsabilidade exclusiva do Estado. (FERREIRA; SANTOS, 2020, p.192)

As reformas políticas educacionais abriram espaço para investidas estratégicas do empresariado sobre a educação, redirecionando a participação e responsabilidade do Estado em prol de interesses econômicos. Segundo Ferreira e Santos (2020) o contexto de criação da BNCC afirmam os mecanismos de controle utilizados estrategicamente pelo governo, para a sua construção.

³²Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/71951-base-nacional-para-formacao-do-professor-vai-revisar-cursos-para-conhecimento-e-valorizacao>

³³ Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>

Pires e Cardoso (2020, p. 77) em uma análise do processo de construção da Resolução n. 2/2019 destacam:

Destaca-se que quase 100% dos membros dessa comissão bicameral têm vínculo com a esfera privada de educação e setores e movimentos empresariais, como o Todos pela Educação e Todos pela Base, tendo apenas dois integrantes vinculados à rede pública de ensino. Entre as instituições, estão as de Ensino Superior privado, empresas educacionais de capital aberto, o Sistema S, organizações do mercado de material didático e tecnologias, e, além dessas, há também ligação de tais membros com organizações multilaterais, como a OCDE e a Unesco.

Neste mesmo sentido, outro movimento/grupo que merece ser destacado em prol das novas políticas educacionais é o aglutinado de empresários, representados pelo Centro de Referências em Educação Integral, segundo eles, promovem desde 2013 o “desenvolvimento metodológico, o aprimoramento e a difusão gratuita de referências, estratégias e instrumentais que contribuam para o fortalecimento da agenda de Educação Integral no Brasil” (CENTRO, 2022), sendo este mais um programa organizado e coordenado por instituições privadas e internacionais envolvidos com a educação pública³⁴, que defendem o currículo da BNCC.

A exemplo disto, em uma de suas publicações mais recentes “Conheça 5 Oportunidades de Formação Continuada na Pandemia” (CENTRO, 09/09/2021) a “Plataforma de Apoio à Aprendizagem” (CENTRO, 09/09/2021), é um dos veículos dado como opção formativa para os professores, onde segundo eles, “disponibilizam cursos de curta duração, ferramentas gratuitas e oportunizam troca de experiências.” (CENTRO, 09/09/2021). Entre as ferramentas oferecidas destaca-se:

[...] materiais de apoio ao retorno das aulas presenciais, com conteúdo voltado para o desenvolvimento socioemocional; conteúdos relacionados à BNCC (Base Nacional Comum Curricular); cadernos com atividades avaliativas; guia de uso e aplicação de diferentes avaliações; orientações pedagógicas para uso dos resultados e ensino de habilidades prioritárias para Matemática e Português do Ensino Fundamental e Médio. (CENTRO, 09/09/2021)³⁵

Não foram encontradas informações diretas em defesa da Resolução n. 1/2020, em sua página, porém ao afirmarem a “qualidade” dos ideais da BNCC, reforça-se também a

³⁴ “O programa é coordenado pela Associação Cidade Escola Aprendiz em parceria com a Fundação Itaú Social, Fundação SM, Instituto Natura, Instituto Oi Futuro, Instituto Inspirare, Cenários Pedagógicos, Cenpec – Educação, Cultura e Ação Comunitária, o Centro Integrado de Estudos, Programas para o Desenvolvimento Sustentável (CIEDS), o Instituto Alana, Instituto Rodrigo Mendes, Movimento de Ação e Inovação Social (MAIS), a Comunidade Educativa CEDAC, a Avante – Educação e Mobilização, o British Council e o Instituto Península. Além disso, o Centro de Referências em Educação Integral conta com a chancela da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco)”. (CENTRO, 2022)

³⁵ Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/agenda/conheca-5-oportunidades-de-formacao-continuada-sobre-educacao-na-pandemia/>

“qualidade” das suas diretrizes, eixo central da formação de professores, contribuindo com o movimento de convencimento por trás dos discursos de implementação.

3.4.2 Os Contrários

A implementação da Reforma do Ensino Médio (2016), desencadeou o processo que estamos vivenciando atualmente de implementação da BNCC a todos os currículos de formação, desde os primeiros indícios, apresentados pelo PL 6.840/2013³⁶, houve manifestações contrárias às suas proposições. Segundo informações retiradas do blog da Helena de Freitas (2014) a ANPED, CEDES, FORUMDIR e ANFOPE, tomaram a frente do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, enfatizando a retirada do referido projeto, através de uma publicação em nota, “Manifestação da ANFOPE contra o retrocesso no Ensino Médio e na Formação dos Professores” (ANFOPE, 2014).

Ainda assim, a reforma foi apresentada pelo MEC. Dos apoiadores da reforma merecem destaque o ex-presidente Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro - MDB) e o ex-ministro da Educação, Mendonça Filho, responsáveis pela homologação do documento e Maria Helena Guimarães de Castro, ex-secretária executiva do MEC e atual presidente do CNE.

Desde este período até o momento atual, estudantes e especialistas da área, Universidades e instituições representativas da área mantiveram-se firme em seu posicionamento contrário às concepções do projeto educacional expressos pelo documento, criaram-se Fóruns de Mobilização e Defesa dos Cursos de Pedagogia e inúmeras pesquisas, análises, artigos, entrevistas e matérias em blogs foram produzidas e divulgadas, alertando sobre os efeitos que serão desencadeados pelo conteúdo do referido projeto.

A reforma na formação de professores já era um fato premeditado, logo quando a Resolução n. 2/2019 foi implementada, um documento de oposição foi produzido e assinado

³⁶ Projeto de Lei 6.840/2013 Autor: Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio. Apresentação: 27/11/2013. Ementa: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Indexação: Alteração, LDB, criação, tempo integral, organização, currículo escolar, área temática, ensino médio, registro, histórico escolar, Exame Nacional do Ensino Médio. (BRASIL, 2013). Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>

por 25 faculdades³⁷, através da publicação de uma nota das universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro:

O projeto de Resolução aprovado em 07/11/2019, e ainda não homologado, favorece a formação à distância em instituições que visam apenas o lucro sem mínimos padrões de qualidade, e que hoje são responsáveis majoritariamente pela formação dos professores que atuam na educação básica, impactando negativamente sua qualidade. A proposta aprovada, se homologada, provocará a ampliação e o aprofundamento dos processos de desprofissionalização e de precarização do trabalho docente com impactos nocivos à qualidade da educação básica. (NOTA DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO RJ, 2019 SITE)

Nenhuma resposta viável ao movimento de oposição foi apresentada pelo governo, nem pelo MEC ou pelo CNE. Logo, a Resolução n. 1/2020 foi implementada, durante o período de pandemia da COVID-19, ecoando ainda mais revolta por parte das manifestações contrárias. A ANFOPE junto com a ANPED, ANPAE e o FORUMDIR, elaboraram o “Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define 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)” (ANFOPE et al, 2020), assinado por mais 11 entidades. Em julho de 2021 a Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência (SBPC), somou forças ao movimento de resistência que junto ao seu grupo de Trabalho Sobre a Educação Básica e enviou uma carta assinada por mais de 60 entidades científicas da área. Em que se aconselha:

[...] há que se evitar consequências desastrosas que poderão advir na qualidade da formação da próxima geração de professores da educação básica, bem como na motivação dos estudantes e docentes dos cursos de licenciatura, que podem, inclusive, conduzir ao aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais, já tão evidenciadas em função da Covid-19. (SBPC, 2021)

Ainda sem apresentar respostas aos pedidos de revisão da implementação das referidas reformas, em junho de 2021 o governo lançou o Edital n. 35, através da Portaria n. 412, de 17 de junho de 2021, que “*Institui o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares*”. No mesmo período 15 universidades já haviam se posicionado a não adesão ao Edital (FREITAS,

³⁷ “25 faculdades, centros e departamentos de Educação das universidades públicas localizadas no estado do Rio de Janeiro se posicionaram contrariamente ao Projeto de Resolução aprovado em novembro de 2019 pelo Conselho Pleno.” (ADUFF, 25/01/2020). Disponível em: <http://aduff.org.br/site/index.php/noticias/noticias-recentes/item/3944-mudancas-que-mec-quer-impor-na-formacao-de-professores-sao-associadas-a-interesses-privados>

07/07/2021), que tem como principal objetivo “promover a adequação da Pedagogia e das Licenciaturas à BNCC, aos currículos e às matrizes estabelecidos pelas redes de ensino, às propostas pedagógicas curriculares das escolas de educação básica e à BNC-Formação Inicial”. Fazendo crítica ao Edital e às Resoluções de 2019 e 2020, Freitas (2021) argumenta que:

[...] tal Programa tem como objetivo primordial investir contra as Faculdades de Educação e os cursos de Pedagogia, espaços institucionais e de produção científica no campo da educação e das teorias pedagógicas negados pelos neoliberais desde a LDB, os mesmos que hoje no CNE, retomam a concepção tecnicista e pragmática para a formação de professores em nosso país submetendo-a à lógica empresarial e ao ramo dos negócios, ou seja, à *produtividade, eficiência, eficácia, meritocracia, empreendedorismo da educação e de seus sistemas de ensino*. (FREITAS, 07/07/2021)

Em oposição ao mesmo, o Fórum Nacional de Diretores e Diretoras de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir) publicou uma nota de repúdio contra a Portaria nº 412, de 17 de junho de 2021 e contra o Edital Nº 35, de 21 de junho de 2021, expressando que:

[...] esse conjunto de normativas legais configura-se como grave desmonte e desqualificação da formação de professores no Brasil, principalmente porque tem sido empreendido de forma autocrática e sem nenhum lastro teórico que os sustente. Ao ter como premissa máxima “a adequação da Pedagogia e das Licenciaturas à BNCC, aos currículos e às matrizes estabelecidos pelas redes de ensino, às propostas pedagógicas curriculares das escolas de educação básica e à BNC-Formação Inicial” (Art. 3º, Inciso I) **a Portaria nº 412 fixa a obrigatoriedade e total alinhamento à BNCC e à BNC-Formação, desrespeitando e afrontando a autonomia universitária, na contramão das prerrogativas da CF/1988 e LDB 9394/96**. Por conseguinte, esse modelo imposto de padronizações gerencialistas configura-se em desrespeito à autonomia das escolas e de seus professores. (FORUMDIR, 2021)

Muitas destas informações foram retiradas do *blog* da Helena de Freitas, mais um dos mecanismos que dá força ao movimento de resistência em defesa dos Cursos de Pedagogia. Em seu *blog* faz destaque aos movimentos de resistência da ANFOPE que vem mobilizando em seus colegiados, Pró-Reitorias de graduação e no interior dos cursos, seus projetos de curso à luz das concepções históricas no campo da formação e da luta pelo cumprimento da autonomia didático-científica e pedagógica das instituições universitárias. (FREITAS, 2021) Entre os líderes dos movimentos de resistência, o professor Luiz Fernando Dourado também merece destaque. Sua influência em confronto às novas reformas educacionais e em defesa da Resolução n. 2/2015, na qual atuou ativamente na sua formação, como Conselheiro do CNE em 2015. De 2015 até 2021 produziu uma série de artigos e

pesquisas sobre as políticas de formação de professores e a sua articulação com o PNE, além da participação em entrevistas e *lives* sobre o assunto, especialmente com críticas às novas Resoluções (BRASIL, 2019; 2020). Destaco as *lives* assistidas para esta pesquisa: *Resolução n. 02/2019: impactos na formação docente*, ministrada por Dourado e com a participação da Prof^a Márcia Hobold (UFSC, 20/05/2021)³⁸; *Formação de professores, trabalho docente e disputas políticas*, organizada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 23/06/2021)³⁹.

Destaca-se novamente a predominância do movimento de oposição às Resoluções n. 2/2019 e Resolução n. 1/2020, o silêncio do governo em relação às manifestações contrárias provoca ainda mais preocupação e revolta, pois seus defensores seguem justificando suas reformas para a qualificação e desenvolvimento, porém, sem revelar para o que, ou a serviço de quem.

Desta forma, cabe aos educadores, estudantes, Universidades e instituições representativas da área, manterem-se unidos, na defesa dos seus ideários educacionais, pois as disputas não estão encerradas. É necessário manter-se em oposição às atuais reformas educacionais, negando suas concepções e projetos para o futuro, em prol de uma concepção de educação de qualidade, pautada por princípios de uma formação humana e integral. Para isto, o desenvolvimento de uma postura crítica e atenta sobre os atuais movimentos políticos educacionais é de fundamental importância.

³⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2XSAw7iECLA&t=2609s>

³⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=620PwaDhPRQ&t=1643s>

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos resultados dessa pesquisa foi a compreensão do que deve ser entendido como FCP. Ela não deve assumir caráter compensatório, de aperfeiçoamento ou complementação da FI, pois ambas são igualmente importantes e compartilham os mesmos princípios. Articuladas, devem possibilitar a ampliação e atualização dos saberes historicamente construídos. A FCP faz parte do movimento de desenvolvimento dos professores, ou seja, é parte constituinte da sua profissionalização, sua finalidade destina-se especificamente para a melhoria da prática pedagógica e qualificação da educação. Reconhecer a sua importância significa reconhecer e valorizar o papel do professor.

A FCP fundamenta-se na relação entre teorias e práticas pedagógicas, acompanhada de uma prática crítica e reflexiva sobre a ação do educador. É considerando o conjunto de ações de reflexão do educador sobre a sua prática, que as atividades de FCP são incentivadas acontecer dentro das escolas, pois através de vivências de socialização e de trocas de experiências entre os pares, ampliam-se as discussões sobre os contextos, suas demandas podem ser mais bem observadas a partir de diferentes olhares e compreensões de mundo, objetivando sanar as necessidades do percurso educativo e potencializar o ensino aprendizagem de todos os educandos. Todavia, isto não significa a diminuição e relevância do papel formativo das Universidades para com as atividades de FCP, que podem e devem ser incentivadas acontecer também dentro dos seus espaços, pois suas contribuições na construção de um pensamento crítico são fundamentais para a profissionalização docente.

Desta forma, reconhecem-se como atividades de FCP, todas aquelas que proporcionem algum tipo de desenvolvimento profissional e ampliação dos saberes historicamente construídos, seja através de atividades dentro dos ambientes escolares, em reuniões pedagógicas, trabalhos coletivos nas escolas, trocas cotidianas entre professores, alunos e gestores, cursos, seminários, palestras e congressos organizados e formalizados oferecidos pelas SME, assim como, cursos de curta ou longa duração, inclusive em pós-graduação, entre outros. Enfatiza-se a importância de esclarecer que a FCP não é uma mercadoria. As intenções por trás das suas aspirações devem ser pautadas unicamente como um meio de valorização profissional e de desenvolvimento visando à qualificação da educação.

A FCP discutida nesta pesquisa enseja ações que visem à profissionalização dos professores, através de experiências e vivências, permeadas por uma prática reflexiva e de

socialização, em reuniões pedagógicas, trabalho coletivo nas escolas e trocas cotidianas entre os pares, e, principalmente, com cursos organizados e formalizados de pós-graduação, seminários, congressos, cursos preferencialmente presenciais. Essas formações devem ser oferecidas pelas secretarias de educação, instituições educativas contratantes e Instituições de Ensino Superior (IES), preferencialmente públicas, e com trajetória de estudo e pesquisa sobre a formação de professores. A formação inicial ou continuada de professores não deveria ser uma mercadoria vendida no mercado que visam enriquecer alguns, ou seja, entende-se por FCP, todas as atividades que proporcionem a ampliação do conhecimento e o desenvolvimento profissional dos professores. Neste sentido, a FCP visa à valorização dos profissionais da educação e melhoria da prática docente.

Pela observação dos aspectos analisados na Resolução n.1/2020 (BRASIL, 2020b), esta pesquisa foi intitulada por *A Nova Política de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: Um discurso de progresso para o retrocesso*, pois se constatou que a política atual destinada à FCP, está sendo implementada sob a justificativa de ajuste às novas demandas da atualidade, fator essencial para o desenvolvimento dos padrões de qualidade, porém, este é um falso discurso de progresso, que sinaliza um retrocesso de direitos já conquistados pelos docentes, tendo em vista as divergências educacionais expressas nesta Resolução, em comparação com a Resolução n. 2/2015.

Foi constatado que existem dois projetos de formação de professores em disputa, que expressam concepções distintas de formação, docência e da especificidade do trabalho docente. O projeto de FCP expresso na Resolução n. 1/2020 é fundamentado especificamente pelas normas da BNCC, suas diretrizes contemplam a política neoliberal que está em curso no país, pois seus princípios educativos baseiam-se na aquisição de competência e habilidades que majoritariamente, são regras e formas de conduta. Apesar do que é dito no documento, a FI e a FCP não estão articuladas neste novo cenário educacional. Diferentemente, o outro projeto estaria na Resolução n. 2/2015 (BRASIL 2015), na qual se encontram fundamentos e princípios de uma educação mais humanitária, de maior valorização profissional, com mais oportunidades de desenvolvimento e qualificação profissional. Esta Resolução articula FI e FCP, ambas compõem o mesmo documento e suas diretrizes são equivalentes, além de ter sido elaborada visando o atendimento às metas do PNE.

A implementação de reformas na educação são estratégias de controle social, principalmente na formação de professores, principais atores do processo formativo. As disputas sobre o currículo de formação de professores acontecem devido à sua influência na

educação das próximas gerações, professores bem formados e qualificados, conforme os padrões exigidos tornam-se uma máquina de construção em potencial. A aquisição das supracitadas competências e habilidades da BNCC manipulam a formação, inferindo regras elaboradas estrategicamente para desenvolver nos professores comportamentos de adesão e conformidade social, transpondo para seus alunos da mesma forma as determinações feitas, a fim de se alcançar o projeto de futuro que fora lançado.

As determinações da Resolução n. 1/2020, que está submetida à BNCC, denunciam a intencionalidade do governo federal na formação de um perfil profissional, qualificado para atender às novas demandas do mercado de trabalho e as exigências das organizações governamentais. Suas diretrizes limitam a relação do professor com o conhecimento e desconsideram as especificidades do processo de ensinar e aprender, criando subjetividade entre alunos e professores. A um descrédito na concepção de docência, ao passo em que se reduz a autonomia do professor, restringindo a sua prática para o “saber fazer”, sem estabelecer uma relação reflexiva entre teoria e prática.

Ainda que a esta Resolução compreenda a FCP como “componente essencial da profissionalização docente” (BRASIL, 2020b, p.2), as intenções incumbidas às suas diligências demonstram que o sentido dado à profissionalização, não abre espaço para o desenvolvimento de uma formação integral, crítica e reflexiva. Ao contrário, reforçam uma concepção fragmentada de profissionalização, desenvolvimento e qualificação profissional, que desqualifica a identidade profissional dos professores e a sua atuação. Assim, a FCP pode ser vista como uma mercadoria lucrativa de empresas privadas, despreocupadas com a qualidade do seu ensino, dão um sentido meramente de “complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2020b, p.6).

Destaca-se também a intencionalidade na Resolução n. 1/2020 de afastar as Universidades do compromisso e trabalho já realizado com a FCP, terceirizando a formação ou deixando sob responsabilidade dos docentes ou da escola, via autoformação. Pois se julga que além das contribuições e participação na construção de um pensamento crítico, tomando a frente de posicionamentos e manifestações contrárias aos movimentos políticos ditados pelo governo, a oferta de atividades de FCP nas Universidades demandam um alto custo.

A elaboração e implementação da Resolução atual (BRASIL, 2020b), aconteceu sem diálogo com as Universidades, instituições representativas da área, sindicatos ou com os profissionais da educação, foi aprovada em reunião de portas fechadas pelo Conselho Pleno

do CNE, e de forma ainda mais desrespeitosa, sua implementação aconteceu em um momento de instabilidade, apreensão e de tensões geradas pela Pandemia da COVID-19.

Para justificar a sua implementação, seus colaboradores investem altas expectativas em seus discursos, um recurso de convencimento, que dá ênfase a necessidade de ajuste às novas demandas da atualidade, fundamental para o desenvolvimento “Com a BNCC, o Brasil se alinha aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo, que já se organizam em torno de uma base comum” (MENDONÇA FILHO, 15/12/2017). Antes mesmo de ser implementada no currículo de formação de professores, a qualidade das suas diretrizes já vinha sendo sinalizada como de fundamental importância para a qualificação da educação “A base é um passo decisivo para a melhoria da educação infantil e do ensino fundamental para o aperfeiçoamento do material didático, dos programas de formação continuada de professores e das ações do MEC de apoio aos estados e municípios” (SILVA, 15/12/2017). Assim, para qualificar a educação, justificou-se a necessidade da formação de professores se ajustar às novas demandas da EB “A capacitação dos docentes é o primeiro passo para a melhoria dos índices de educação no país” (BRASIL, 11/01/2020). O discurso do governo é persuasivo e inicialmente agrada, “O texto é importante também porque aumenta, de maneira responsável e adequada, o rigor e a exigência para professores e alunos” (BRASIL, 04/01/2020), discursa-se a qualidade das novas diretrizes propostas, transferindo uma ideia de compromisso e responsabilidade com problemas sociais que estão fora do seu alcance, um discurso estratégico, para submeter todos os currículos de formação a BNCC.

O silêncio do governo federal, do CNE e do MEC, em resposta aos manifestos e pedidos de revisão, confirma as especulações de um discurso falacioso, demonstrando uma indiferença e práticas autoritárias diante das necessidades formativas do país e maior compromisso com os interesses privatistas de organizações nacionais e internacionais.

É por consequência dos fatos expostos, que esta pesquisa nega por completo as novas políticas educacionais e contempla os pedidos de revogação da Resolução 2/2015. O atual projeto de FCP não se encaixa no campo do desenvolvimento e da profissionalização e suas diretrizes não abrem espaço para impactos positivos, pelo contrário, reforça uma conjuntura de degradação da educação e desqualificação profissional, neste novo cenário o controle social ganha força e contribui com o aumento da desigualdade, do desemprego e da pobreza.

Documentos são produtos de uma intencionalidade e planejam concretizar um projeto para o futuro, o desenvolvimento de um olhar crítico e atento sobre o que dizem e o

que não dizem as leis e diretrizes que regem o nosso sistema é fundamental, principalmente aquelas que vêm sendo implementadas atualmente.

Esta pesquisa foi de fundamental importância na construção do meu olhar crítico. Ao longo deste percurso amadureci minha visão e pude esclarecer questões de senso comum, que envolvem o tema que nem mesmo eu sabia que carregava, porque apesar de este parecer um termo comum no âmbito educacional, as problemáticas que o envolvem são complexas e de raízes políticas históricas.

Neste sentido, uma FI de qualidade, visa também ampliar os debates sobre o tema da FCP. Via conversas e pesquisas, alunos e professores podem e devem compreender este conceito e a sua finalidade, desenvolvendo uma postura crítica e reflexiva, pois as disputas de interesses e divergências de concepção não estão encerradas. O momento no país é instável e de tensões; muito está sendo produzido em oposição ao atual governo e as suas reformas políticas, assumir uma postura crítica e um posicionamento neste momento, é crucial.

Assim, inicialmente, para pesquisas posteriores ficam as seguintes perguntas: Como estão os desdobramentos da FI neste novo contexto? Como o governo tem se posicionado, quais outros movimentos estão sendo feitos e que argumentos estão sendo usados para justificá-los? Qual a verdadeira ligação deste movimento de reformas políticas educacionais, com os organismos internacionais? A qualidade da educação avançou? Como estão os desdobramentos para a FCP a partir da nova Resolução? Como as redes/unidades de ensino estão lidando com a BNCC e a FCP?

REFERÊNCIAS

ADUFF. Mudanças que MEC quer impor na formação de professores são associadas a interesses privados. aduff.org.br, 2019. Disponível em: <http://aduff.org.br/site/index.php/noticias/noticias-recentes/item/3944-mudancas-que-mec-quer-impor-na-formacao-de-professores-sao-associadas-a-interesses-privados>. Acesso em: 08/02/2022.

ALVES, Maria Bernadete Martins; ARRUDA, Susana Margareth. Como fazer referências: bibliográficas, eletrônicas e demais formas de documento. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Biblioteca Universitária, 2001. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/design/framerefer.php>. Acesso em: 11 abr. 2013.

BRASIL. CNE. Parecer CNE/CP n. 14/2020. Brasília, 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2020-pdf/153571-pcp014-20/file>. Acesso em: 08/02/2022. 8 fev. 2022.

BRASIL. CNE. Parecer CNE/CP n. 15/2017. Brasília, 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2020-pdf/153571-pcp014-20/file>. Acesso em: 08/02/2022.

BRASIL. CNE. 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 (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 08/02/2022.

BRASIL. CNE. Resolução CNE/CP 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. Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08/02/2022.

BRASIL. CNE. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 08/02/2022.

BRASIL. CNE. Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. 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, 2017b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192:08/02/2022. Acesso em: 08/02/2022.

BRASIL. Lei 13005/14 | Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14#art-12>. Acesso em: 08/02/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Audiência pública em Santa Catarina debate Base Curricular. portal.mec.gov.br, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=53161:audiencia-publica-em-santa-catarina-debate-base-curricular&catid=211&Itemid=86. Acesso em: 08/02/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular é aprovada no CNE e segue para homologação do ministro da Educação. portal.mec.gov.br, 2017c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=58541:base-nacional-comum-curricular-e-aprovada-no-cne-e-segue-para-homologacao-do-ministro-da-educacao&catid=211&Itemid=86. Acesso em: 08/02/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional para formação do professor vai revisar cursos para conhecimento e valorização. portal.mec.gov.br, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/71951-base-nacional-para-formacao-do-professor-vai-revisar-cursos-para-conhecimento-e-valorizacao>. Acesso em: 08/02/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Em pronunciamento, ministro da Educação, Mendonça Filho, destaca homologação da BNCC. portal.mec.gov.br, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=58731:em-pronunciamento-ministro-da-educacao-mendonca-filho-destaca-homologacao-da-bncc&catid=211&Itemid=86. Acesso em: 08/02/2022.

Castro, Marcelo Macedo Corrêa e Amorim, Rejane Maria de Almeida. A Educação Inicial e Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de educação permanente para a vida. *Cadernos CEDES* [online]. 2015, v. 35, n. 95 [Acessado em 18 de março de 2022], pp. 37-55. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146800>>. Epub Jan-Abr 2015. ISSN 0101-3262. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146800>.

SILVA, Valdicléa M. da; HOBOLD, M. de S. AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA: PERCEPÇÕES DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 15, n. 31, p. 295-312, 2019. DOI: 10.22481/praxis.v15i31.4674. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4674>. Acesso em: 10 mar. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes (org.). PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização. Brasília: Anpae, 2020.

Entrevista com Luiz Dourado (UFG) sobre propostas de alterações nas Diretrizes 02/2015 para Formação de Professores, Rio de Janeiro, Disponível em:

<https://www.anped.org.br/news/entrevista-com-luiz-dourado-ufg-sobre-propostas-de-alteracoes-nas-diretrizes-022015-para,outubro,2019>. Acesso em: 08/02/2022.

RODRIGUES, M. M. EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A PRETENDIDA AUSÊNCIA DA HISTÓRIA. Revista HISTEDBR On-line Artigo Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.44, p. 216-234, dez2011.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: Ronaldo M. L. Araujo; Doriedson S. Rodrigues. (Org.). A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. 1ed.Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. Educação & Sociedade [online]. 2003, v. 24, n. 85 [Acessado 8 Fevereiro 2022] , pp. 1095-1124. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000400002>>. Epub 06 Abr 2004. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000400002>.

FREITAS, Helena. “Manifesto pela Formação Plena de Professores” reforça a resistência às políticas de formação. formacaoprofessor.com, 2021. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2021/06/16/manifesto-pela-formacao-plena-de-professores-reforca-a-resistencia-as-politicas-de-formacao/>. Acesso em: 08/02/2022.

FREITAS, Helena. Certificação de Professores Regulação e Desprofissionalização do Trabalho Docente. Adusp, São Paulo, abril,2004. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/files/revistas/32/r32a04.pdf>. Acesso em: 08/02/2022.FREITAS, Helena. Cresce a luta dos educadores contra os retrocessos na formação de profissionais para a educação básica. formacaoprofessor.com, 2019. Disponível em:<https://formacaoprofessor.com/2021/10/06/cresce-a-luta-dos-educadores-contra-os-retrocessos-na-formacao-de-profissionais-para-a-educacao-basica/>. Acesso em: 08/02/2022.

FREITAS, Helena. Cresce a luta dos educadores contra os retrocessos na formação de profissionais para a educação básica, 2021. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2021/10/06/cresce-a-luta-dos-educadores-contra-os-retrocessos-na-formacao-de-profissionais-para-a-educacao-basica/>. Acesso em: 08/02/2022

FREITAS, Helena. Cresce a mobilização em defesa dos Cursos de Pedagogia. [formacaoprofessor](http://formacaoprofessor.com), 2021. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2021/07/07/cresce-a-mobilizacao-em-defesa-dos-cursos-de-pedagogia/>. Acesso em: 08/02/2022

FREITAS, Helena. ForumDir e mais 15 entidades repudiam Edital e Programa do MEC. formacaoprofessor.com, 2021. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2021/07/07/forumdir-e-mais-12-entidades-repudiam-edital-e-programa-do-mec/>. Acesso em: 08/02/2022.

FREITAS, Helena. CNE prorroga prazo para adequação à Resolução 02.2019.formacaoprofessor.com, 2021. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2021/08/05/cne-prorroga-prazo-para-adequacao-a-resolucao-02-2019/>. 08/02/2022.

FREITAS, Helena. Universidades decidem pela não adesão ao Edital N° 35 do MEC e SBPC, COGRAD e ANDIFES se manifestam ao MEC e ao CNE. *formacaoprofessor.com*, 2021. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2021/07/23/universidades-decidem-pela-nao-adesao-ao-edital-no-35-do-mec-e-sbpc-cograd-e-andifes-se-manifestam-ao-mec-e-ao-cne/>. Acesso em: 08/02/2022.

LOURENÇO, J. C.; DOMINGUES, M. R. Resenha - Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 171–174, 2012. DOI: 10.22420/rde.v5i8.55. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/55>. Acesso em: 8 fev. 2022.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. *Cadernos CEDES* [online]. 1998, v. 19, n. 44 [Acessado 8 Fevereiro 2022] , pp. 59-72. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100006>>. Epub 29 Abr 1999. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100006>.