

**PROJETOS EM DISPUTA NA DEFINIÇÃO DAS POLÍTICAS DA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

PROJECTS IN DISPUTE IN DEFINING POLICIES ON TEACHER TRAINING FOR
BASIC EDUCATION

PROYECTOS EN DISPUTA EN LA DEFINICIÓN DE POLÍTICAS DE FORMACIÓN
DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva 
Universidade de Brasília – Brasil

Shirleide Pereira da Silva Cruz 
Universidade de Brasília – Brasil

Resumo: A partir da análise do processo de discussão das políticas educacionais, tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular da Formação de Professores –Resolução CNE/CP nº02/2019, o estudo busca identificar o conteúdo das propostas para a formação de professores e apresentar elementos de um outro projeto de formação numa perspectiva emancipadora. O estudo se justifica pela compreensão de que, em cada formação social concreta, desenvolvem-se projetos diferenciados para a instituição escolar, aos quais correspondem concepções diferenciadas de professor, ora para atender as demandas do sistema social e produtivo dominante, ora como elemento constituinte da proposta contra-hegemônica de sociedade que objetiva a reversão das relações sociais capitalistas e, mais especificamente, dos projetos pedagógicos existentes. A metodologia utilizada foi o estudo bibliográfico a partir da análise categorial, fundamentando-se em autores que estudam a temática, tais como Anfope (2008), L.C Freitas (1995), Marx (1989), Curado Silva(2011,2017).O trabalho aponta para a necessidade de revelar a natureza das propostas da formação de professores presentes nos documentos oficiais, contribuindo para o fortalecimento de um projeto de formação do professor enquanto intelectual comprometido com um processo de transformação da sociedade existente.

Palavras-chave: Formação de professores; profissionalidade; relação teoria e prática.

Abstract: Based on the analysis of the process of discussing educational policies, having as reference the Common National Curriculum for Teacher Education - Resolution CNE / CP nº 02/2019, the study seeks to identify the content of the proposals for teacher education and present elements of another training project in an emancipatory perspective. The study is justified by the understanding that, in each concrete social formation, different projects are developed for the school institution, which correspond to different conceptions of teacher, sometimes to meet the demands of the dominant social and productive system, sometimes as a constituent element of counter-hegemonic proposal of society that aims to reverse capitalist social relations and, more specifically, existing pedagogical projects. The methodology used was the bibliographic study based on the categorial analysis, based on authors who

study the theme, such as Anfope (2008); L.C Freitas (1995); Marx (1989); Curado Silva (2011, 2017). The work points to the need to reveal the nature of the teacher training proposals present in the official documents, contributing to the strengthening of a teacher training project as an intellectual committed to a process of transformation of the existing society.

Keywords: Teacher training; professionalism; theory and practice relationship.

Resumen: A partir del análisis del proceso de discusión de políticas educativas, teniendo como referencia el Currículo Nacional Común de Formación Docente - Resolución CNE / CP n° 02/2019, el estudio busca identificar el contenido de las propuestas para la formación docente y los elementos presentes. de otro proyecto de formación en perspectiva emancipadora. El estudio se justifica en el entendimiento de que, en cada formación social concreta, se desarrollan diferentes proyectos para la institución escolar, que corresponden a distintas concepciones del docente, a veces para atender las demandas del sistema social y productivo dominante, a veces como elemento constituyente. de propuesta contrahegemónica de sociedad que apunta a revertir las relaciones sociales capitalistas y, más específicamente, los proyectos pedagógicos existentes. La metodología utilizada fue el estudio bibliográfico basado en el análisis categórico, a partir de autores que estudian el tema, como Anfope (2008); L. C. Freitas (1995); Marx (1989); Curado Silva (2011, 2017). El trabajo apunta a la necesidad de revelar la naturaleza de las propuestas de formación docente presentes en los documentos oficiales, contribuyendo al fortalecimiento de un proyecto de formación docente como intelectual comprometido con un proceso de transformación de la sociedad existente.

Palabras clave: Formación docente; profesionalismo; Relación teoría y práctica.

Introdução

A sociedade brasileira vem sendo marcada, desde a segunda metade da década de 1970, em linhas gerais, pela existência e confronto de projetos principais de sociedade e de educação, dos quais se destacam: um projeto neoliberal-gerencialista e um projeto popular emancipador que, mesmo quando consideremos a existência de outras propostas, a polarização entre estes é evidente e marcante no cenário educacional brasileiro. A partir de 1990 até a atualidade, a orientação neoliberal, assumida por Fernando Collor e pelos governos posteriores, vem se caracterizando por políticas educacionais ambíguas: no discurso reconhecem a importância da educação e do professor, mas, de fato, promovem a ideia de um estado mínimo para a educação e demais políticas sociais. Tal movimento fica evidente pelo processo de diminuição dos gastos públicos e também pelo processo de privatização e desregulação do sistema público de educação, bem como pela proletarização e cerceamento da autonomia do trabalho docente.

A agenda neoliberal-gerencialista propõe um projeto em que a educação deixe de ser pública, com responsabilidade do Estado, passando a ser mercadoria, promovendo um amplo leque de negócios lucrativos: construção de escolas, prestação de serviços educacionais, fornecimento de material pedagógico, equipamentos e mobiliário escolar etc. Embora nos governos Lula e Dilma tenha havido uma atenção maior para as políticas sociais, a perspectiva

liberal de projeto de sociedade estava como pauta, sendo negociadas e conciliadas questões com os serviços educacionais. Pôde-se ver, por consequência, a privatização, a mercantilização e o empresariamento da educação, tomando como exemplo o Programa Universidade Para Todos – Proun que financia a expansão do ensino superior na iniciativa privada. Entretanto, é preciso ressaltar que, após o golpe de 2016, esse quadro se intensificou e se articulou com o neoconservadorismo, colocando em risco todas as conquistas democráticas historicamente obtidas por meio de lutas coletivas. O que se observa, portanto, é o que está no Manifesto Comunista apresentado como uma síntese lapidar do propósito “civilizador” burguês, de imposição de padrões e costumes: “Numa palavra, a burguesia cria para si um mundo a sua imagem e semelhança” (MARX; ENGELS, 1988, p. 110-11).

Desta feita, estamos vivendo, recentemente, um momento de rearticulação do capital em nível mundial e da implantação da reforma do Estado no Brasil para adequá-lo às novas dinâmicas da competitividade do mercado mundial. A educação, além de ser um vilão do mercado, é vista como fator importante para a constituição de uma nova sociabilidade e para a qualificação dos recursos humanos requeridos pelo novo padrão de desenvolvimento, no qual a produtividade e a qualidade dos bens e produtos são decisivas para a competitividade internacional, outro elemento importante para buscar implantar um projeto de educação neoliberal.

Tomando como referência os projetos em disputa e a hegemonia da perspectiva neoliberal-gerencialista, a proposta do artigo é buscar o conteúdo das propostas para a formação de professores e apresentar elementos de um outro projeto de formação numa perspectiva emancipadora. Partindo deste objetivo, realizamos uma pesquisa bibliográfica, tomando a identificação das diferentes propostas para a formação docente oriundas da sociedade civil, do campo do capital e da aparelhagem estatal e, mais especificamente, da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE que, desde 1980, tem proposta difundida e reafirmada no campo da formação de professores.

Partimos da questão de que há, na área educacional, tanto no campo do capital como no das entidades sociais como a ANFOPE, uma proposta articulada para a formação de professores. Tais movimentos apresentam projetos em disputa no interior das diversas entidades da sociedade civil e é imprescindível que os sujeitos sociais e coletivos tenham clareza dos projetos e se posicionem como atores da história.

Na consecução desses objetivos, este estudo se fundamentou nos elementos constitutivos da Base Comum Nacional elaborada pela ANFOPE e na política educacional para a formação de professores, expressa no Parecer CNE/CP nº 22/2019 e na Resolução CNE/CP

nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que definem 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 na 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 institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

A questão da valorização do profissional da educação na perspectiva hegemônica no Brasil, entre os anos de 1990 até o momento, constituiu-se em meio a um processo de reforma educacional implementado no país que se caracterizou pelo gerencialismo, pela competência relacionada à performatividade, e pelo engajamento profissional, tomando esses elementos como sinônimo de profissionalidade.

O gerencialismo se expressa como uma forma de administração empresarial competitiva inserida no setor público que visou alterar o modelo burocrático piramidal da administração pública por meio da flexibilização da gestão, da descentralização na decisão de gestores, e no financiamento, centralização via o processo de avaliação da produtividade, revalorização de uma “nova” racionalidade técnica, de decisões baseadas em evidências (CASTRO, 2007). Tais medidas são introduzidas junto com o discurso da competência e performatividade, cujo modelo de organização e trabalho é centrado nas pessoas e o valor é dado pelo sucesso competitivo e performático dos sujeitos.

Assim, a BNC formação coloca como um dos eixos de construção do professor como profissional associando-o ao engajamento profissional: engajamento esse reconhecido como “fundamental e estruturante para o exercício da ação docente” (BRASIL, 2019a, p.16), denominando-o, como dito, de uma profissionalidade enquanto “compromisso moral e ético do professor para com os estudantes, seu pares, os gestores, a comunidade escolar e com os demais autores do sistema educacional” (BRASIL, 2019a, p.17).

Tais indicações no documento parecem se associar a um sentido de profissionalismo clássico, sob o qual uma profissão seria tomada como um organizador moral das relações sociais que, por sua vez, relaciona-se a uma profissionalidade em que o sujeito se posiciona de forma acrílica e harmoniosa frente a um ideal de serviço que pouco receberia influência das diversas relações sociais e econômicas, estruturando, assim, um sistema de solidariedade mediante a oferta de um conhecimento técnico especializado (PARSON, 1972, apud CRUZ, 2017).

Por um viés funcionalista, a profissionalidade pode ser vista como um modelo social definido a priori, e o profissional se adaptaria de modo a atender as suas prerrogativas, associando-se muito à construção de atitudes; atitudes essas ressignificadas pelo sociometabolismo do capital na atualidade, conforme já apresentamos neste texto. Trata-se, assim, do uso de um termo – profissionalidade – sem qualquer menção à sua base epistemológica; diferente da possibilidade de reconhecer a profissionalidade como uma categoria que pode nos ajudar a entender a forma como o trabalho ou o trabalhador tem se organizado no contexto do capital, reconhecendo que as profissões denominam o modo como grupo de trabalhadores têm se organizado frente às múltiplas determinações do capital e também à tríade Estado-mercado-classe.

Assim, seu processo de construção expressa movimentos de tensionamento que tanto podem apresentar elementos construídos, a priori, à “imagem e semelhança do mundo do capital” (MARX, 1989. P. 38) ou possibilidades de intervenção pela adesão a projetos coletivos que sistematizam a emancipação dos sujeitos pelo trabalho.

Outro elemento, portanto, que ratifica tal constatação do sentido de engajamento pessoal, associando-se à construção de atitudes que marcaria a profissionalidade requerida no documento, é, justamente, por esse termo figurar no conjunto de competências profissionais elencadas tanto no Parecer CNE/CP nº 22/2019 quanto na Resolução CNE/CP nº 2/2019. Assim, o engajamento profissional se torna uma competência profissional específica a ser construído em processos formativos orientados pelos referidos documentos, sendo mais um dispositivo que endossaria no dizer de Ball (2005, p. 15) que

Profissionalidade é substituída por responsabilização, coleguismo por competição e comparação interpessoal de performances. Essas são formas de poder que são concedidas e reproduzidas no intermédio da inserção social na vida cotidiana das instituições. Elas exploram a insegurança do sujeito disciplinado.

Direcionar-se para o sentido de profissional pela abordagem das competências tem sido, dessa forma, um modo de elaborar definições para a profissionalidade e pode se apresentar como frágil e limitador, segundo a observação de Dubar (1998, p. 99, apud LUDKE; BOING, 2004, p. 70), ao considerar que a dimensão política sustentadora do conceito de “competência”, cooptada pelo discurso gerencial não reconhece “[...] o dinamismo das construções sociais, presentes nas relações entre indivíduo e empresa”, e assim, responsabiliza individualmente os sujeitos. Sobre essa ênfase dada à lógica de competência presente nos documentos em estudo, aprofundaremos a seguir.

O projeto neoliberal-gerencialista de formação de professores: a competência que esvazia o trabalho docente

Notadamente advindo da lógica gerencialista, que orienta o currículo e a concepção de professor assumida como a mudança de paradigma do século XXI, a BNC-Formação de professores toma o conceito de competência afirmando que,

[...] no caso brasileiro, a construção de referenciais para a formação docente precisa dialogar com as dez competências gerais da BNCC, bem como com as aprendizagens essenciais que a BNCC garante aos estudantes da Educação Básica, em consonância com a Resolução CNE/CP nº 2/2017... Isso implica que as aprendizagens a serem garantidas aos estudantes, em conformidade com a BNCC, requerem um conjunto de competências profissionais dos professores para que possam estar efetivamente preparados para responder a essas demandas. (BRASIL, 2019, p. 05).

A Resolução CNE/CP 2/2019 traz que “Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes” (BRASIL, 2019 p. 2). Efetivamente, competência, em seu sentido mais geral, tem sido traduzida como a capacidade de produzir uma conduta em um certo domínio. No campo do trabalho, de modo mais abrangente, a competência se relaciona ao desenvolvimento de potencialidades exigidas dos trabalhadores, necessárias para a efetivação de um agir eficiente e eficaz no atendimento às exigências das empresas. Estes entendimentos iniciais sobre a definição de competência se tornam básicos para a compreensão dos novos significados que ela incorpora, adquirindo materialidade no universo do trabalho e da educação.

As modificações do trabalho, decorrentes das estratégias do modo de produção capitalista face à sua crise estrutural e, particularmente, à crise enfrentada desde os anos de 1970 até os dias atuais, demandam ajustes de superfície em vários planos – o econômico, o político, o social, o cultural – trazendo graves consequências, dentre as quais destacamos a crise do trabalho abstrato que tem como manifestações o desemprego estrutural e a precarização do trabalho. O plano da formação humana recebe contornos de enquadramento do novo tipo de trabalhador demandado pelo capital em que, nesse ponto, é possível identificar um quadro hegemônico de propostas educativas na intenção da conformação técnica e ideológica do novo trabalhador às perspectivas da pedagogia das competências, baseada nas noções de empregabilidade e empreendedorismo.

O velho padrão taylorista/fordista, no qual o trabalhador não precisava de muitos conhecimentos nem habilidades para executar sua tarefa, tornou-se obsoleto em decorrência das transformações do capitalismo. A revolução tecnológica e os novos padrões de produção

impõem a necessidade de um novo trabalhador, com habilidades gerais de comunicação, abstração e integração comum, e alto nível de conhecimentos gerais. São habilidades próprias para serem aprendidas na escola; não há espaço para aprender tudo na fábrica e apenas na fase adulta. O padrão de exploração cria novas formas de organização do trabalho que incidem também sobre a educação: “educar mais para melhor explorar” (FREITAS, 1995, p. 93).

A ascensão da noção de competência como princípio de organização curricular está vinculada ao modelo neoliberal; a mudanças no processo de produção e acumulação capitalista; ao paradigma da produção flexível que supõe ideias de autonomia, flexibilidade, transferibilidade e adaptabilidade a novas situações; e ao saber que passa a ter alto valor em termos de capitalização. Assim, as atuais formas de organização social, transformações científicas e tecnológicas, mudanças na forma de organizações dos sistemas produtivos, desenvolvimento das políticas de emprego, e busca de flexibilidade nas empresas fazem emergir o conceito de competência não como uma noção nova, mas reatualizada em seu sentido e em seu significado.

A temática competência, independentemente de sua vertente e no referido documento, é revelada nas noções do “fazer bem feito”, do “aprender”, do “aprender a fazer”, e adquire força e visibilidade pela sua inserção nas políticas de formação de professores. Nesse sentido, competência se traduz por alguns componentes básicos explícitos na lista de competências e habilidades, quais sejam: a) a capacidade de saber mobilizar; b) a utilização de múltiplos recursos; c) a resolução de situações-problema; e d) inovação/criatividade. No que se refere à BNC-Formação de Professores (BRASIL, 2019 e 2020), não há no Parecer ou na Resolução uma definição do termo competência; entretanto, aponta três adjetivos de competência: i) lidar com as características e desafios do século XXI; ii) assumir as tecnologias digitais; iii) salientar os elementos socioemocionais.

O desenvolvimento de competências permite aos estudantes lidar com as características e com os desafios do século XXI. Os adultos, mas, sobretudo, as crianças e os jovens estão imersos em um contexto de um mundo VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity e Ambiguity, em português: volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade, respectivamente); e esses fatores, alinhados com os avanços das tecnologias de comunicação e informação, demandam o reconhecimento e o desenvolvimento de competências que permitam aos estudantes, não apenas acessar conhecimentos, mas saber selecioná-los, correlacioná-los e criá-los, o que exige competências cognitivas de maior complexidade. Soma-se a esse cenário a necessidade de desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que possibilitem aos estudantes compreender e construir relações com os outros e consigo mesmo de modo confiante, criativo, resiliente e empático, para citar apenas alguns exemplos. As competências, conhecidas como socioemocionais, são compreendidas como as capacidades individuais que se manifestam de modo consistente em padrões de pensamentos, sentimentos e

comportamentos. Por algum tempo, acreditou-se que essas competências eram inatas e fixas, sendo a primeira infância o estágio ideal de seu desenvolvimento. Atualmente, com o avanço da psicologia e da neurociência, sabe-se que o desenvolvimento humano é complexo e permanente, e que tais competências são passíveis de serem desenvolvidas ao longo da vida dos sujeitos, até mesmo em idades mais avançadas,^{12,13} tanto em experiências de aprendizagem que acontecem na escola como fora de seus muros. As competências digitais também são essenciais para a docência no século XXI e para as perspectivas de qualidade educacional em uma contemporaneidade fundada em fenômenos digitais. (BRASIL, 2019, p.12).

O processo de institucionalização da lógica das competências nas DCN de Formação de Professores, ao prescrever uma organização curricular nucleada por competências, institui, conseqüentemente, novas práticas educativas, fabricando outros referenciais de escolarização e preparação docente traduzidos, prioritariamente, pelo caráter técnico, prático e utilitarista, vinculando o conhecimento somente à sua aplicabilidade, legitimando uma lógica que limita o sentido do conhecimento ao pragmatismo já que seu valor é determinado por seu uso.

Assim, depreende-se que a inserção de competências na formação de professores e na literatura pedagógica não é apenas como estratégia de intervenção com a finalidade de alcançar o desenvolvimento social, político e econômico, mas como práticas culturais e políticas que acabam por produzir e conformar determinados tipos de sujeitos, fazendo-os se tornarem o que são, na perspectiva gramsciana de construção e consolidação da hegemonia.

O trabalho docente contém a contradição da intencionalidade dominante, a oposição entre o saber do dominante e o saber do dominado que, ao executar a tarefa de construir conhecimentos por meio do processo ensino-aprendizagem, acaba por explicitar as condições sociais que determinam o caráter da exploração. Como dito, compartilhamos a tese de que o homem é produzido na relação do trabalho; portanto, só as mudanças neste nível podem transformar a realidade e, conseqüentemente, a consciência. Contudo, o ato de desvelar a realidade é um desses movimentos que podem construir possibilidades de novas práticas que não sejam circunstanciadas apenas ao saber fazer – limite do conceito de competências utilizado na BNCC- Formação de Professores

A competência na dimensão da instrumentalização, prescrição de tarefas e atribuição de responsabilidades, no capitalismo, converte o trabalho em mercadoria vendida, intensa e extensamente, alienante de si e da relação com os produtos do labor. O trabalho docente não escapa à injunção capitalista da alienação, “[...] que produz beleza, mas deformidade para o trabalhador” (MARX, 2001, p. 113), devido à extensão do tempo e à intensificação das tarefas e responsabilidades colocadas na pauta da responsabilização pela competência e performatividade. Vê-se, claramente, a busca do controle sobre o trabalho docente na produção, elaboração e difusão do conhecimento pelas Base Nacional Comum Curricular – BNCC e Base

Nacional Comum para a Formação de Professores – BNC-Formação como parte do controle da distribuição do conhecimento entre as classes sociais, o que se constitui em requisito para conformar os trabalhadores, acelerar o processo de produção e reprodução de riqueza material e, ao mesmo tempo, tutelar sua participação política e social.

A contradição entre a possibilidade do reconhecimento do trabalho docente devido à sua imprescindibilidade e o controle sobre seu trabalho articulado à interdição da participação deliberativa promove uma imposição de aligeiramento e intensificação de forma a estabelecer uma divisão e atuação técnica do trabalho na hegemonia pedagógica das competências, fazendo com que professores se adaptem aos parâmetros de aferição de produtividade quantitativos e performáticos, incongruentes com a natureza de sua atividade, reduzindo-os/as a executores/as de tarefas, destituindo-os/as do poder nas deliberações sobre as políticas educacionais impostas a regulamentações aplicadas ao mundo do trabalho.

“Ser responsável” em nome da obtenção da qualidade do que se produz é a realização nos atos de trabalho de novas obrigações, expressas como responsabilidades, que devem ser cumpridas pelos trabalhadores, no caso os do setor de produção da seção de usinagem. Cada trabalhador, no cumprimento das obrigações, vai aprendendo a ser multifuncional ou flexível ou polivalente, executando múltiplos trabalhos: os de inspeção e os da manutenção produtiva. Pretende-se, que, no futuro, e próximo, novas obrigações sejam cumpridas concernentes às da desmontagem da máquina, efetuando, desse modo, o trabalhador a manutenção preventiva total (TPM). Assim, amplia-se o campo de trabalho do trabalhador em nome do “ser responsável” e/ou “saber ser responsável”, ou seja, “é o indivíduo em seu ser que é convocado”, no uso de si na nova forma de governo do trabalho. (ROSA, 1999, p. ?).

Dessa forma, as exigências do mundo do trabalho capitalista e gerencial tomam corpo para a formação de professores na concepção de um projeto hegemônico decorrente das mudanças ocorridas nas relações sociais e no trabalho que são definidas em cada momento histórico, a partir da correlação de forças existentes entre as classes e frações de classes sociais. Nesse sentido, é necessário construir projetos contra-hegemônicos que ora poderão ser hegemônicos na luta histórica.

A concepção sócio-histórica construída pelo movimento da ANFOPE e a epistemologia da práxis

Em outro movimento, desde 1983, momento que marca o início de uma segunda fase do movimento de educadores quando o Comitê é transformado em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE, 1989), foi concebida a Base Comum Nacional como diretriz orientadora dos cursos de formação de professores com

o propósito de definir princípios para um projeto de formação de professores e o objetivo de ter como referência uma matriz formativa para além de um uma prescrição de currículo mínimo e que tivesse elementos para a formação do professor numa concepção sócio-histórica, ou seja, uma formação que fosse conduzida a partir de objetivos comuns, cujo perfil docente se pautasse por uma perspectiva humanizadora e que lidasse com seu próprio objeto de trabalho.

A Base Comum Nacional surge, portanto, com os objetivos de valorizar a docência e propor um projeto de formação numa perspectiva crítico-emancipadora e, por isso, simbolizava resistência e protesto ao projeto hegemônico na busca da garantia de liberdade para as instituições do ensino superior organizarem currículos de seus cursos, tendo princípios gerais para a formação de professores.

O conceito de uma única Base Comum Nacional para todos os cursos de formação do educador enfatiza a ideia da identidade na docência para a formação de professores e busca definir eixos norteadores quanto à organização da proposta formativa que reafirme a necessidade de se ter o trabalho docente como princípio educativo. Nesse sentido, e muito diferente, é uma BNC que não elenca e nem subscreve conjuntos de competências e habilidades ou mesmo um currículo a ser seguido, mas sim busca uma unidade de um projeto de formação em que

O termo “Base” foi entendido como “núcleo essencial da formação do profissional da educação” que se refere a fundamentação das áreas do conhecimento que subsidiaram a educação como: sociologia, psicologia, filosofia, história, economia, fundamentos epistemológicos/educação. O segundo termo “Comum” foi concebido como ponto de partida, referência e articulação curricular de formação Comum para todos os profissionais da educação e “intra e inter instância de formação” (ANFOPE, 1990, p. 5).

Constitui-se como conceito preliminar que a Base Comum Nacional é,

[...] portanto, um instrumento que permite identificar os componentes essenciais da formação do profissional da educação, com a finalidade de orientar o desenvolvimento curricular das várias instâncias e instituições formadoras de profissional (ANFOPE, 1990, p. 6).

Nesse V Encontro Nacional da ANFOPE, foi feita uma recuperação do que foi definido como dimensões para a Base Comum na formação dos profissionais da educação em 1986, por ocasião do II Encontro, trazendo três dimensões, a saber:

[...] a. **Dimensão profissional:** que requer um corpo de conhecimentos que identifique toda a categoria profissional e, ao mesmo tempo, corresponda à especificidade da profissão; b. **Dimensão política:** que aponta para a necessidade de que os profissionais formados pelas diversas licenciaturas sejam capazes de repensar e recriar a relação teoria-prática, o que só pode se dar se tiverem uma formação que permita uma visão globalizante das relações educação- sociedade e do papel do educador comprometido com a superação

das desigualdades existentes; c. **Dimensão epistemológica**: que remete à natureza dos profissionais da escola, instituição social necessária à transmissão e à elaboração de um saber, onde o científico deve ter um espaço privilegiado. (ANFOPE, 1990, p. 7-8).

Dessa forma, a concepção de Base Comum Nacional é a constituição de um projeto emancipador e uma concepção crítica que requer, para sua materialização, a construção de uma política no âmbito institucional, o que entendemos que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015) trouxe uma iniciativa para esse movimento e que, agora, foi golpeada pela iniciativa da nova composição do Conselho Nacional de Educação.

A Base Comum Nacional se constitui um conjunto de eixos norteadores da organização curricular, entendidos como princípios orientadores das condições de formação que deveriam estar presentes nos processos formativos, propiciando a todos os estudantes e educadores, no âmbito da formação inicial e formação continuada:

a) desenvolver uma sólida formação teórica e interdisciplinar no campo da educação que permita apreender seus fundamentos históricos, políticos e sociais, e o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, artes, ciências, história, geografia, química, entre outros), bem como os vivenciados em outras instituições educativas; compreensão dos processos de desenvolvimento das crianças, jovens e adultos em suas múltiplas dimensões: cognitiva, afetiva, estética, cultural, artística, ética e biossocial, e nos diferentes níveis e modalidades de ensino; a capacidade de conhecer as características, necessidades e aspirações da sociedade a que pertence, identificando as diferentes forças e seus interesses de classe, captando contradições e perspectivas de superação das dificuldades e problemas que envolvem a Educação Básica; a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica do trabalho docente no contexto do desenvolvimento atual da sociedade brasileira e da realidade educacional. Este princípio de formação requer recuperar a importância do espaço de formação para análise da abrangência e delimitação do campo da Educação, dos métodos de estudo, do seu status epistemológico, recorrendo às diversas áreas e campos de conhecimento para construir teorias pedagógicas voltadas para o aprendizado de novas formas criativas, interrogadoras e emancipadoras do trabalho humano. A sólida formação teórica se contrapõe aos processos de desqualificação e degradação da profissão presentes no aligeiramento da formação; b) identificar eixos articuladores que garantam a unidade entre teoria e prática, o que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento para impregnar a organização curricular dos cursos. A teoria e a prática não se reduzem à mera presença e justaposição em uma grade curricular. A unidade entre a teoria e a prática requer assumir a centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, reformulando-se os estágios e sua relação com a rede pública como possibilidade de criação de formas alternativas de organização do trabalho pedagógico e da escola em contraposição à lógica tecnicista e produtivista hoje hegemônica. Implica construir coletivamente parâmetros claros que orientem a tomada de decisão em relação à seleção, organização e sequência dos conteúdos escolares, visando à superação da forma atual de organização da escola e do currículo. Deve possibilitar aos estudantes a reflexão de sua prática, a partir da prática social e do trabalho docente que se

realiza nas escolas públicas, como base da formação e fonte da unidade teoria e prática. O trabalho como princípio educativo deverá dar ênfase ao desenvolvimento de metodologias inovadoras e criativas para o ensino dos conteúdos das áreas específicas e a ênfase na pesquisa como produção de conhecimento e intervenção na prática social concreta, considerando-se a capacidade de reflexão e produção do conhecimento no campo educacional;c) vivenciar formas de gestão democrática, apreendendo seu significado como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola e na educação. A vivência de formas de gestão democrática, nas instituições formadoras, desde a gestão do espaço da classe e da aula – fortalecendo a auto-organização dos estudantes – às formas superiores de gestão educacional, entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica, na direção de apreender o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os sujeitos do processo educativo – entre os professores e técnicos administrativos, entre estes e os alunos, e entre os próprios alunos – assim como na concepção e elaboração de novos conteúdos curriculares que contemplem a multiplicidade de dimensões da formação humana. Aprender, enfim, a ser dirigente e dirigido, considerando as múltiplas funções e tarefas no âmbito da escola;d) assumir o compromisso social, político e ético com um projeto emancipador e transformador das relações sociais excludentes e com o processo de formação profissional com fundamento na concepção sócio-histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas desses profissionais articuladas com os movimentos sociais; envolvimento e direção do trabalho político e organizativo por meio da aproximação e participação nas entidades sindicais e científicas e nos movimentos sociais; desenvolver formas de resistência às políticas que despolitizam, desarticulam a categoria e individualizam os processos de trabalho educativo que, por sua natureza, são coletivos e solidários;e) vivenciar o trabalho coletivo e interdisciplinar de forma problematizadora entre alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular. A vivência e a significação dessa forma de trabalho e produção de conhecimento permitem a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico na escola e das formas de construção do projeto político-pedagógico de responsabilidade do coletivo escolar. A criação de novas formas de organização do trabalho pedagógico permite enfrentar e superar a fragmentação entre as disciplinas e componentes curriculares, bem como superar a separação e a divisão do trabalho escolar entre professores e demais profissionais da escola;f) incorporar a concepção de formação continuada em contraposição à ideia de currículo e formação extensiva, sem comprometer a formação teórica de qualidade, permitindo a autonomia e independência intelectual e a direção de seu próprio processo de formação como estratégia de resistência às determinações externas sobre o caráter de sua formação, na direção do aprimoramento pessoal e profissional; g) avaliar, permanentemente, os cursos de formação dos profissionais da educação. A avaliação deve ser parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso ou instituição em questão. (ANFOPE, 1998, Grifo nosso).

A proposta de uma concepção sócio-histórica referenciada na Base Comum Nacional entende que o percurso da formação do/a professor/a deve ir em direção ao ser omnilateral, passando necessariamente pela reflexão da distinção entre o ser prático e o ser pensante guiada pela necessidade da construção de homens iguais, com distintas capacidades

que serão construídas a partir da compreensão e direção do real, em uma gestão consciente de todo o processo de produção, circulação e consumo das riquezas sociais. Entende-se, portanto, que os profissionais da educação terão, em todos os cursos, uma formação que lhes propicie as condições de autonomia intelectual para o exercício do trabalho educativo, em articulação com o projeto político-pedagógico da escola (SIQUEIRA, et al., 2016).

Assim, cabe a questão: como devemos pensar a formação dos profissionais da educação numa perspectiva contra-hegemônica? A formação do profissional da educação, em resumo, deve ser pensada com base nas seguintes ideias:

a) Numa ação conjunta entre agências que formam e agências que contratam de maneira a rever a formação básica, assegurar condições de trabalho e formação continuada; b) revisão das estruturas das agências formadoras do profissional da educação, experienciando novas formas de organizar a formação do educador; e c) estabelecimento de uma integração permanente entre as instituições de formação do profissional da educação e as entidades organizadas dos trabalhadores da educação e demais entidades da área educacional. (ANFOPE, 1992, p. 10. Grifo nosso).

Nesse contexto, a educação enquanto um direito dado pelo Estado e vista como uma vida social, reafirma-se

[...] a luta pela formação de um educador crítico que seja capaz de vincular o projeto educativo ao projeto histórico-social, firmado no avanço da ciência e da tecnologia como vistas à vinculação do mundo do trabalho ao mundo da cultura, vem se travando a partir da década de 70, no bojo das lutas sociais pela construção de novas alternativas democráticas. (ANFOPE, 1994, p. 12).

Assim, a ANFOPE caminha para uma perspectiva na qual os profissionais da educação sejam pessoas capazes de ter atitudes transformadoras e críticas perante os acontecimentos da sociedade em que vivem. A formação docente deve proporcionar formas de “compreender criticamente os determinantes e as contradições do contexto em que está inserido, assim como, de atuar na transformação desse contexto e na criação das condições para que se efetivem os processos de ensino-aprendizagem” (ANFOPE, 2002).

Temos trabalhado e investigado a epistemologia da práxis como fundamento para a formação de professores em contraposição à epistemologia da prática. A defesa da práxis como princípio epistemológico está sustentada em duas ideias que se complementam: primeiro a práxis como princípio da formação de professores concebido no âmbito da perspectiva crítica da Educação e promulgada pela ANFOPE; e, segundo, a compreensão da formação de professores como área de conhecimento que tem, na práxis educativa, seu objeto de estudo. A adoção de uma epistemologia da práxis como princípio para formação de professores sustenta-

se na ideia conceitual de que a prática educativa realizada nos diversos contextos educativos tem como propósito contribuir para transformação dos sujeitos envolvidos.

Para Curado Silva (2016; 2019), considerar a práxis como princípio formativo é defender uma formação docente comprometida com uma educação crítica emancipadora. A autora explicita que a formação docente para emancipação se sustenta na compreensão do significativo papel da educação para a construção da consciência crítica necessária à análise da realidade; o que é fundamental no processo de busca da liberdade humana. Neste sentido, a formação do professor/a necessita fundamentar o futuro profissional para a capacidade de análise e síntese da realidade educacional. Assim, tratar-se-ia a formação como unidade dialética entre teoria e prática presente na universidade e na escola, constituindo-se pela relação de unidade entre as elaborações e construções teóricas produzidas no contexto da academia. Outrossim, as experiências e vivências práticas seriam construídas no interior da escola onde intenção e ação se correspondem e se tornam objetivações, mas também seriam momentos que enriqueceriam a tomada de decisão sobre o real, nesse caso, o trabalho docente.

Considerações finais

As contribuições do presente estudo consistem na elucidação dos processos de constituição de projetos de formação de professores em disputa, detendo-se na análise das propostas das entidades da sociedade civil, tanto do campo dos movimentos sociais, como a ANFOPE, quanto do campo do capital e do aparelho estatal. O conteúdo do trabalho de um/uma professor/a compreende concepções de educação, ensino, homem e sociedade que determinam a direção e o sentido de qualquer processo educacional decorrente de disputas por projetos educacionais entre as classes.

Sobre as DCN, instituídas recentemente, constatamos que proporcionaram uma grande movimentação para a reestruturação das licenciaturas e da formação continuada, e um retrocesso na formação, considerando que aponta para um perfil neotecnista de professor/a referenciado em um projeto educacional gerencialista. Em contraposição, o projeto da ANFOPE proporciona uma perspectiva de formação referenciada na unidade de princípios de uma Base Comum Nacional que tem como referência o trabalho coletivo, a autonomia e a emancipação.

A disputa entre projetos reflete a questão de classes sociais bem como a lógica e a função do trabalho e da escola, portanto é uma luta desigual. Reafirmamos a necessidade de organização da sociedade civil em movimentos sociais para compor a ação em prol das políticas

de formação de professores no país para que novas práticas e análises possam ser feitas, objetivando alterar o projeto em curso. Que sigamos na batalha! E, juntos, assumamos o papel de intelectual orgânico da classe trabalhadora para formar professores da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Estatuto. Belo Horizonte, 1990. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

ANFOPE. Documento Final. V, VI, VII, IX, XI, Encontro Nacional. Belo Horizonte, 1990/1992, 1994, 2002, 2004. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BALL, Stephen John. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n. 126, p.539-564, set/dez. 2005. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/447>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. 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. MEC. Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). MEC. Brasília, 2019^a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-rcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2/2019, de 20 de dezembro de 2019. 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). MEC. Brasília, 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 11 fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 – Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). MEC. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 11 fev. 2021.

CASTRO, Alda. Maria Duarte. Araújo. Accountability: uma nova estratégia de controle da gestão escolar. In: Conferência Internacional - Educação, Globalização e Cidadania: novas perspectivas da Sociologia da Educação. João Pessoa: UFPB, 2008. Disponível em: www.socieduca-inter.org/cd/gt5/03.pdf. Acesso em: 27 jan. 2021.

CONARCFE. Documento Final. IV Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. Belo Horizonte, 1989.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Professor polivalente: profissionalidade docente em análise. 1º edição. Curitiba: Appris, 2017.

CURADO SILVA, K. A. P. C. da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

CURADO SILVA, K. A. P. C. da A formação contínua docente como questão epistemológica. In: XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira. Cuiabá, agosto, 2016

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 fev. 2021.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. 3ª ed. São Paulo: Global, 1988.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2001.

ROSA, Maria Inês. “Do governados homens: ‘novas responsabilidades’ do trabalhador e acesso aos conhecimentos”. **Educação e Sociedade.**, v.19, n.64, Campinas, set./1999.

SIQUEIRA, Teresa Cristina Barbo *et al.* ANFOPE e a Base Comum Nacional: uma leitura da construção histórica articulada. *Revista Educativa - Revista de Educação*, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 425-452, mar. 2015. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/4557>. Acesso em: 30 jan. 2021.

SOBRE AS AUTORAS:

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

Professora Doutora da Universidade de Brasília- Brasil Programa de Pós-graduação em Educação – Faculdade de Educação. Gepefape- Grupo de estudos e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores. E-mail: katiacurado@unb.br

 <https://orcid.org/0000-0002-9808-4577>

Shirleide Pereira da Silva Cruz

Professora Doutora da Universidade de Brasília- Brasil Programa de Pós-graduação em Educação – Faculdade de Educação. Gepefape- Grupo de estudos e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores. E-mail: shirleidesc@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4639-8400>

Recebido em: 19 de março de 2021

Aprovado em: 28 de maio de 2021

Publicado em: 01 de julho de 2021