



A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor
Nome: Cleide Carvalho Matos
E-mail: cleidematos@ufpa.br
Instituição: Universidade Federal do Pará, Brasil

Submetido: 13/02/2019
Aprovado: 17/06/2019
Publicado: 13/12/2019

[doi> 10.20396/rho.v19i0.8654652](https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8654652)
e-Location: e019059
ISSN: 1676-2584



Checagem
Antiplágio

Distribuído
Sobre



AS REFORMAS CURRICULARES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IMPLICAÇÕES PARA A DOCÊNCIA

  Cleide Carvalho Matos¹

  Manuelle Espindola dos Reis²

RESUMO

Este artigo tem como objeto de pesquisa a Resolução N° 2, aprovada em 1° 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, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação. Objetiva analisar as concepções de formação docente presente na referida Resolução e suas consequências para o campo teórico-metodológico da docência. O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e documental. A ação do Estado, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente, reforça a primazia do aprender a aprender promovendo, assim, a redução da fundamentação teórica, o que implica um esvaziamento da formação humana de professores e alunos da educação básica.

PALAVRAS-CHAVE Reforma curricular. Formação de professores. Docência.



CURRICULAR REFORMS AND TEACHER TRAINING: IMPLICATIONS FOR TEACHING

Abstract

This article aims at research the Resolution No. 2, approved on July 1, 2015, which defines the National Curricular Guidelines for initial training at higher education undergraduate courses, educational training courses for graduates and second undergraduate courses and for continuing education, approved by the National Education Council. It aims to analyze the conceptions of teacher education present in referred Resolution and its consequences for the theoretical and methodological field of teaching. The study characterized as bibliographic and documentary research. The State action, through the National Curriculum Guidelines for teacher training, reinforces the primacy of learning to learn, thus reducing the theoretical grounds, which involve an emptying of the human training of teachers and students of basic education.

Keywords: Curricular reform. Teacher training. Teaching.

LAS REFORMAS CURRICULARES Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES: IMPLICACIONES PARA LA DOCENCIA

Resumem

Este artículo tiene como objeto de investigación la Resolución nº 2, aprobada el 1º de julio de 2015, que define las directrices curriculares nacionales para la formación inicial a nivel superior cursos de licenciaturas, cursos de formación pedagógica para graduados y cursos de segunda licenciatura y para la formación continuada aprobada por el Consejo Nacional de Educación, tiene como objetivo analizar las concepciones de formación docente presente en la referida Resolución y sus consecuencias para el campo teórico-metodológico de la docencia. El estudio se caracteriza como una investigación bibliográfica y documental. La acción del estado por medio de las Directrices Curriculares Nacionales para la formación docente, refuerza la primacía de aprender a aprender promoviendo, así, la reducción de la fundamentación teórica, lo que implica un vaciamiento de la formación humana de profesores de la educación básica.

Palabras clave: Reforma curricular. Formación del profesor. Docencia.



INTRODUÇÃO

A Resolução Nº 2/2015, aprovada em 1º de julho desse ano, no Conselho Nacional de Educação, estabeleceu novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura), bem como para a formação continuada de profissionais do Magistério para a educação básica.

Partindo do pressuposto de que a concepção de formação docente adquire contornos específicos dependendo do contexto histórico-geográfico em que se situa, torna-se oportuno problematizar: quais concepções de formação docente estão presentes na Resolução Nº 2/2015, aprovada em 1º de julho no Conselho Nacional de Educação (CNE) e quais as implicações da mesma para o campo teórico-metodológico da docência? Os objetivos desta pesquisa são os de analisar as concepções de formação docente presentes na Resolução Nº 2 de 1 de julho de 2015 e suas implicações no campo teórico-metodológico da docência.

Desse modo, o método utilizado nas etapas percorridas pela investigação foi o materialismo histórico-dialético por entendermos que ele possibilita uma compreensão ampliada do objeto de pesquisa proposto neste trabalho. É um método “[...] que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.” (FRIGOTTO, 2010, p. 79).

Dessa forma, a análise do objeto em tela visa apreendê-lo nas suas múltiplas relações e contradições, no interior de um processo de relações entre a parte e a totalidade, assim, como apresentar as questões ideológicas presentes nos conteúdos selecionados para constituir o *corpus* da análise.

A pesquisa bibliográfica foi fundamental para compreendermos o universo pesquisado, pois “[...] se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.” (SEVERINO, 2007, p. 122). Permite, ainda, ao pesquisador, o contato com tudo o que foi escrito e teorizado sobre o seu tema de pesquisa (PÁDUA, 2004), oferecendo meios para (re)definirmos o encaminhamento da mesma.

Por seu turno, a pesquisa documental, constituiu uma técnica valiosa de pesquisa, ao contribuir para complementar “[...] informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Para Cellard (2008, p. 295)

[...] é um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência – a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador – do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida.



Nesse estudo, a pesquisa documental foi essencial para identificarmos as políticas oficiais de formação de professores prescritas nas resoluções do CNE e suas implicações na prática pedagógica.

A POLÍTICA CURRICULAR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No Brasil, a partir da década de 1990, foram realizadas reformas em todos os níveis educacionais, envolvendo mudanças na legislação, no financiamento, na gestão, nos processos de avaliação, nos mecanismos de controle da formação profissional e, especialmente, na formação de professores. As mudanças nas políticas curriculares, entretanto, ganharam centralidade a ponto de serem compreendidas como sendo a própria reforma educacional.

[...] ‘a inadequação dos currículos às carências e necessidades da população escolar, tendo em vista, principalmente, a formação de cidadãos conscientes e aptos a enfrentar as exigências da sociedade moderna’, [...] foi o ponto de partida para que se iniciasse, em 1995, ‘uma extensa reforma curricular, em todos os níveis de ensino’. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 82).

A partir da segunda metade da década de 1990, houve um processo crescente de regulamentação das políticas curriculares, com a institucionalização de referenciais, parâmetros, orientações e diretrizes curriculares nacionais por meio do CNE, constituídos por “[...] um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino.” (BRASIL, 2012). Tão logo tais documentos entraram em vigor, a Educação – nos níveis básico e superior – passou a ter parâmetros para orientar a elaboração de suas propostas curriculares, bem como a própria organização institucional. Ocorreu, desse modo, um processo de padronização da educação em âmbito nacional, acompanhado pela institucionalização de avaliações nacionais nos referidos níveis do ensino.

No ensino superior, a reforma curricular desenvolveu-se no interior de complexas relações e interesses articulados às exigências de organismos internacionais e às novas configurações econômicas do mundo globalizado. (SEVERINO, 2010). Segundo Shiroma (2018), principalmente a partir da década de 1990, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM), produziram materiais balizadores da política educacional Brasileira. Dentre as “preocupações” do Banco Mundial, Shiroma (2018) destaca a formação de professores, pois esses profissionais seriam responsáveis pela formação da mão de obra necessária para a manutenção e expansão do capitalismo.

As tendências que se destacam nos anos 1990, relativamente à formação profissional, fundam-se, principalmente, nos referenciais de *competência*, como se depreende, por exemplo, das palavras de Silva (2008, p. 66). “A formação para a competência profissional é apresentada sendo capaz de preparar o indivíduo para ‘resolver problemas’, o que conferiria vantagens à organização curricular.”



No campo específico da formação de professores, uma série de diretrizes nacionais foi promulgada de modo a atender as reformas implantadas na Educação Básica. Destacamos, dentre elas: a Resolução CNE/CP 1, de 18/02/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e a Resolução CNE/CES 3 de 18/02/2003 que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática.

Alves (2017), faz um recorte histórico elucidando que a criação de uma base nacional de formação de professores é uma discussão que surge ainda na década de 1980, quando da mobilização da sociedade, docentes, movimentos sociais, etc. para construção de uma “nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB)”, porém com a não aprovação do projeto popular, dada sua substituição pelo projeto do então deputado Darcy Ribeiro, há um processo de resistência as várias tentativas de se implementar uma base curricular comum de formação de professores. Alves (2017), destaca que uma das tentativas de universalizar o currículo foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), que sofreu duras críticas e resistência, dentre os fatores que justificam tal resistência, a autora destaca a ausência de debate e de espaço para especificidades regionais.

Essa centralidade nas políticas de formação de professores encontra-se atrelada a uma nova perspectiva epistemológica – haja vista pressupor uma dada concepção de formação docente – pautada, sobretudo, na racionalidade tecnológica e na pedagogia das competências. (CAMPOS, 2004).

O ideário da reforma educacional tem na formação docente um de seus principais pilares. Tal centralidade encontra-se atrelada à ideia de que o professor é, simultaneamente, responsável pelas mazelas educacionais e detentor do poder de extirpá-la. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). A disputa por “modelos” diferenciados de formação docente passa a ser matéria de discussão no Ministério da Educação (MEC) e na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), ambos defendendo diferentes e contrárias concepções acerca da *formação*.

Para o MEC, a formação do professor para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental deveria ocorrer nos institutos superiores de educação por considerar academicista e inadequada a formação ofertada nas universidades quanto ao atendimento das reformas da educação básica; para a ANFOPE, a formação docente deveria ocorrer nas faculdades ou centros de educação, compreendendo aspectos referentes à formação básica, condições de trabalho e formação continuada. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). Tal disputa fez-se presente, também, no Conselho Nacional de Educação, conforme lemos em Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 84):

[...] o parecer 970/99 da Câmara de Educação Superior, [...] propunha a retirada da formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental dos cursos de pedagogia. Completava o parecer a indicação de que tal preparo fosse reservado apenas aos cursos normais superiores.



Tal posição tornou-se hegemônica, sendo, pois, assumida pelo Estado, por meio do Decreto 3276, de 06/12/1999, determinando que a formação docente para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental deveria ocorrer nos cursos normais superiores, em contraponto às proposições amadurecidas nos debates promovidos pela ANFOPE e profissionais da área. Afirmam, assim, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 85): “[...] a formação docente em cursos de licenciaturas foi afetada, dado que o decreto permite que esses sejam oferecidos tanto pelas universidades quanto pelas IES, ou por outras formas de instituições superiores.”

A seu turno, a reforma curricular para a formação docente implementada por meio da Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno – CNE/CP 1 de 18/02/2002 apresenta, segundo Campos (2004, p. 85), um deslocamento da “[...] concepção de professor reflexivo para a de professor competente, [...] o ‘modelo’ de formação baseado em competências foi apropriado e engendrado no curso da produção da reforma, sendo instituído como referência ‘nuclear’ na formação.”

Por sua vez, na análise realizada por Shiroma e Evangelista (2015) sobre as diretrizes curriculares nacionais (DCN’s) para a formação de professores da Educação Básica no Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, constatou que houve redução de carga horária das disciplinas teóricas para ampliar a das disciplinas de práticas e gestão. Com a nova resolução há uma guinada para a primazia da prática nos cursos de formação de professores.

As políticas de formação docente têm ocupado a agenda governamental dos últimos anos. Fato que denota a importância que a docência tem na implementação das políticas educacionais, uma vez que os professores são os agentes responsáveis por promoverem as alterações realizadas no currículo.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM NÍVEL SUPERIOR E PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Em 1º de Julho de 2015, o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CP/CNE), em cumprimento à Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovou a Resolução Nº 2, em 1º de julho de 2015 que estabeleceu novas diretrizes curriculares nacionais (DCN’s) 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 de profissionais do Magistério para a educação básica. A referida resolução está organizada em oito capítulos, a saber: Disposições Gerais; Formação dos Profissionais do Magistério para a Educação Básica: Base Comum Nacional; Do(a) Egresso(a) da Formação Inicial e Continuada; Da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior; Da Formação Inicial



do Magistério da Educação Básica em Nível Superior: Estrutura e Currículo; Da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério; Dos Profissionais do Magistério e sua Valorização; Das Disposições Transitórias.

As diretrizes, em questão, estavam em discussão desde 2004 junto à comissão bicameral, composta por membros da Câmara de Educação Básica e Câmara do Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação. (VOLSI, 2016). Mas somente 11 anos depois o documento foi aprovado. Com a aprovação das DCN's as instituições de nível superior que atuam na formação docente teriam dois anos para realizar as devidas adequações. Entretanto, a Resolução Nº 1 de 9 de agosto de 2017 estendeu o processo de adequação para três anos. As adequações ocasionaram revisões no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) das instituições que ofertam os cursos de formação inicial e continuada para os profissionais do magistério da educação básica. Volsi (2016) enfatiza que muitas instituições protelaram a reestruturação dos cursos de graduação aguardando a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2017, que implicaria novas demandas para a formação de professores da educação básica.

As DCN'S aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. (BRASIL, 2015).

A ênfase em atividades práticas permeia as DCN's, sendo evidenciada no capítulo V, que versa sobre a formação inicial do magistério da educação básica em nível superior ao tratar da estrutura e currículo. O documento das DCN's designa 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado e mais 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento, em áreas específicas de interesse dos estudantes.

Essa proposta de articulação entre teoria e prática presente nas novas DCN's representou um acréscimo de 400h de atividades destinadas à prática pedagógica nos componentes curriculares. Ao todo são 1.000 horas destinadas ao desenvolvimento de atividades práticas no percurso da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica.

Nesse sentido, é pertinente destacar que “[...] a prática pedagógica não pode ser confundida com o estágio supervisionado, uma vez que as atividades-fim de ambos se distinguem categoricamente.” (BARROS; BERNADES; SANTOS, 2017, p. 5441). De acordo com as referidas DCN's, os currículos ainda precisam contemplar temas como direitos humanos, ética, cidadania, sustentabilidade, questões ambientais, inclusão, medidas socioeducativas.



Nas novas DCN's, a prática pedagógica assume uma posição de destaque, passando a ser exigida como parte integrante das disciplinas constituintes do percurso formativo da formação docente. Por isso, as disciplinas devem destinar carga horária específica para a prática pedagógica com a finalidade de atender as 400h exigidas pelas Diretrizes.

O primeiro capítulo (Disposições Gerais) das DCN's (Artigo 2, § 2) ressalta a multidimensionalidade da docência e define as dimensões presentes no exercício do magistério.

No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é 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, 2015, p. 3).

Não se observa a preocupação com a formação humana desse profissional do magistério da educação básica, pois o domínio da técnica e dos conteúdos – previstos no documento – não asseguram a esse profissional o saber lidar com os problemas sociais vivenciados na escola, nem a sensibilidade para trabalhar com as diferenças. Consideramos que a dimensão humana da docência é fundamental à formação dos profissionais do magistério. Tal descon sideração indica uma visão idealista da Educação. Cabe destacar que essa visão idealista se refere ao princípio segundo o qual os problemas sociais são resultados de mentalidades errôneas, levando à crença de que a difusão de novas ideias, por meio da Educação, levaria à superação dos problemas sociais e ambientais. (DUARTE, 2010).

Neste sentido, Martins (2010, p. 34) afirma que: “Um primeiro aspecto comum a essas pedagogias é a ausência de perspectiva de superação da sociedade capitalista, o qual está associado a uma concepção idealista das relações entre educação e sociedade.” A educação é vista como redentora da sociedade, capaz de resolver os problemas sociais.

A formação de professores, nas novas DCN's, assume um caráter prático. A primazia da prática nos revela uma concepção de formação docente pautada na ideia de que o problema da Educação tem sua raiz na formação dos professores, no seu arcabouço teórico. Ao promover, porém, a redução da teoria à prática, provoca-se um esvaziamento da formação docente, um aligeiramento no processo de inserção do futuro docente na prática pedagógica. Consideramos que esse processo pode levar a interpretações equivocadas e conclusões apressadas sobre a realidade escolar.

O Capítulo VI das DCN's normatiza a formação continuada dos profissionais do magistério estabelecendo no artigo 16 que:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, p. 13).



Relativamente às Diretrizes de 2002, as novas DCN's apresentam avanço ao considerar a formação continuada, pautada, porém, em uma “[...] concepção de conhecimento tácito e a correspondente desvalorização do conhecimento científico, teórico, acadêmico.” (MARTINS, 2010, p. 38). Esse conhecimento vem ocupando um lugar cada vez maior não só na formação de professores, como nos currículos escolares, atribuindo aos saberes historicamente construídos papel secundário, o que pouco contribui para a superação dos problemas enfrentados pelos profissionais da educação básica.

A intervenção do Estado – ao estabelecer as diretrizes curriculares nacionais definindo os conhecimentos necessários à formação acadêmica – implica modificações, por meio de relações de aproximação entre campos distintos, no campo político-epistemológico das práticas pedagógicas. Desse modo, “[...] o esquema para regular burocraticamente o currículo se transforma em esquema para ordenar a prática dos professores.” (GIMENO; SACRITÁN, 2000, p. 132).

Para Cunha (2004), é preciso aprofundar a relação existente entre a base epistemológica do currículo e a prática pedagógica, especialmente, no campo da formação de professores, dado ser “[...] visível a interferência dessa dimensão, tanto no perfil cultural dos cursos e dos estudantes, como na prática profissional institucionalizada.” (CUNHA, 2004, p. 76).

A formação de professores precisa dar conta “[...] das estruturas epistemológicas e de poder que ajuda a construir [...]”. (CUNHA, 2004, p. 76). Neste aspecto, compreender as relações entre as reformas curriculares e a prática docente pode ajudar a esclarecer as conexões existentes entre a formação e a atuação profissional. Entre o controle do currículo da formação de professores e a prática docente na educação básica.

Gimeno e Sacristán (2000, p. 109) nos ajuda a compreender que a política é o primeiro regulador direto do currículo. Por meio do “[...] condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa [...]” se estabelece o ordenamento do sistema e, deste modo, criam-se estratégias de controle das instituições de ensino.

Para Shiroma (2018), as estratégias de controle estão relacionadas ao modelo gerencialista adotado pela administração pública que chega à escola e exige professores eficazes. Sob esse modelo é incorporado às escolas os testes em larga escala. As avaliações foram aplicadas a todos os alunos,

[...] mas o alvo não eram os estudantes, eram os professores. Os fracos resultados nos testes serviram de justificativa para recomendar a profissionalização dos docentes, monitoramento e estabelecimento de padrões [*standards*]. (SHIROMA, 2018, p. 93, grifo da autora).

Assim, importa destacar que o processo de produção, reformulação e implementação das políticas oficiais de currículo está atrelado ao sistema de avaliação e por ele é realimentado. Currículo e avaliação nacionais fazem parte de um mesmo processo, é dizer, o do controle do



que será ensinado e aprendido por alunos e professores da educação básica e, do mesmo modo, de gerenciar o percurso formativo desses sujeitos.

Para Shiroma e Evangelista (2015, p. 316)

Não seria exagerado afirmar que, nas últimas duas décadas, as políticas no Brasil buscaram depauperar a formação intelectual dos professores, propondo uma assepsia ideológica que enleia o sentido e a realização daquilo que é próprio da profissão, ou seja, possibilitar aos alunos da escola pública a apropriação do conhecimento socialmente produzido e sua formação como sujeito histórico, sua formação humana.

A “preocupação” com a formação docente, sobretudo com os aspectos teóricos e epistemológicos, relaciona-se ao controle do que será ensinado e aprendido pelos alunos da educação básica. Do mesmo modo, pretende-se, por meio do monitoramento da formação, controlar o trabalho docente de forma geral e a vida das pessoas de modo particular, interferindo na forma de ser, pensar e viver, ou seja, é uma estratégia para regular a subjetividade dos sujeitos.

Os defensores dos valores morais conservadores têm conseguido convencer a opinião pública sobre o perigo representado pelos professores. Essa onda conservadora vem ganhando adeptos em todos os estratos sociais. Para esses sujeitos, os professores se tornaram agentes perigosos, capazes de desvirtuar crianças, adolescentes e jovens. Por isso, a oferta de uma formação rarefeita, com redução dos conhecimentos críticos, tem sido apresentada e concebida como saída para frear a ação docente.

Essa abordagem instrumental da educação e da formação de professores serve para promover um projeto de sociedade capitaneada pelo estado neoliberal com a finalidade de formar uma geração de pessoas que só saberão reproduzir, que não terão a capacidade de compreender sua realidade e de se posicionar, criticamente, diante dos problemas sociais.

Neste sentido, todo conhecimento considerado crítico torna-se perigoso, por isso, “[...] é justamente o conhecimento que permite romper o silêncio e fertilizar a reflexão crítica sobre o real que se tenta extirpar da formação docente para torná-la mais aligeirada e rarefeita, mais funcional ao capital.” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 324).

Desse modo, ainda segundo as autoras, “[...] os cursos de formação de professores, [...], estão ficando mais ágeis, flexíveis, enxutos, perdendo conteúdo e identidade.” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 325). Com as novas DCN’s houve um aumento significativo de atividades ligadas à prática de ensino. Para Shiroma e Evangelista (2015, p. 333), essa política de formação de professores tem como mote

[...] expropriar do professor o seu conhecimento, induzindo-o à observação e mera reprodução das práticas exitosas. Trata-se de uma proposição de mudança em cadeia, da formação do professor, do trabalho docente e do aluno a ser formado. É aí que as reformas almejam chegar, na ponta do processo, o aluno – de fato, o trabalhador. É a formação desse sujeito que está em causa, para o qual a atuação do professor é estratégica e razão pela qual precisa ser desintelectualizado.



Nesse aspecto, é importante destacar a Lei 13.415, de 2017, conhecida como a reforma do ensino médio e a flexibilização das leis trabalhistas que corroboram para compreendermos o que está em curso no Brasil. A política de formação de professores faz parte de um projeto maior de formação do trabalhador, de modelagem de uma nova concepção de trabalho.

Na sociedade hodierna, os interesses do mercado empresarial sobre a Educação, de forma mais específica, sobre a formação do trabalhador residem na instrumentalização técnica, no saber fazer, na formação para o subemprego, para o empreendedorismo, isso significa educar para a incerteza.

De acordo com Shiroma e Evangelista (2015, p. 333), quando compreendemos “[...] a intenção manifesta das grandes corporações de intervir nas políticas educacionais para modelar a próxima geração de trabalhadores, damos outra dimensão às políticas que incidem sobre os professores e o trabalho docente.”

Para priorizar a formação técnica dos professores foram reduzidas as disciplinas de formação teórica, as quais comportam os aspectos ontológicos, gnosiológicos e epistemológicos da formação docente. Isso traz implicações diretas à formação humana dos professores.

Não seria exagerado afirmar que, nas últimas duas décadas, as políticas no Brasil buscaram depauperar a formação intelectual dos professores, propondo uma assepsia ideológica que enleia o sentido e a realização daquilo que é próprio da profissão, ou seja, possibilitar aos alunos da escola pública a apropriação do conhecimento socialmente produzido e sua formação como sujeito histórico, sua formação humana. Essa formulação é considerada extemporânea pelos gestores de Estados e corporações por contrariar o desiderato de direcionar a formação ao pronto-atendimento às necessidades do mercado de trabalho em constante mutação. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 316).

O esvaziamento da fundamentação teórica na formação docente indica, por meio de sucessivas relações, a subtração do real significado da prática enquanto categoria constituinte da *formação* humana dos alunos da educação básica, haja vista a apropriação da dimensão humana na formação docente. Para Martins (2010, p. 15) “[...] isso é letal, pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores.”

A Educação, enquanto prática social e histórica, deve tornar possível a (re)produção, “[...] em cada indivíduo particular das máximas capacidades já conquistadas pelo gênero humano.” (MARTINS, 2010, p. 15). O que exige uma sólida formação docente, com a valorização dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, já depurados pelo embate do tempo. (SAVIANI; DUARTE, 2010).

Pensar uma educação humana “[...] demanda reconhecer a formação e o trabalho do professor em toda a sua complexidade como, fundamentalmente, condição para a plena humanização dos indivíduos, sejam eles alunos, sejam professores.” (MARTINS, 2010, p. 28).

A política de formação de professores se inscreve em um campo eivado de interesses políticos, ideológicos e mercadológicos que tem como foco prioritário a educação básica e o



aligeiramento na formação dos trabalhadores. Por isso, o esvaziamento da teoria na formação docente e a primazia da prática, do saber fazer. O que está em jogo é a manutenção do *status quo* da elite brasileira.

CONCLUSÃO

Consideramos que a ação do Estado, ao estabelecer 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 dos profissionais do magistério da educação básica, implica, por mediações, alterações no campo político-epistemológico da produção do conhecimento sobre a docência e na concepção de formação objetivada nos documentos legais.

As DCNS estão alinhadas ao modelo gerencialista adotado pelo estado, sobretudo a partir da década de 1990, e pela intervenção dos organismos multilaterais como a OCDE e o Banco Mundial os quais vem sistematicamente produzindo avaliações, relatórios e orientações para balizar a política educacional brasileira e um dos focos que tem recebido atenção especial é a formação de professores. Ao definir um conjunto de ações direcionadas a regulação da formação docente, o Estado centraliza o poder de decidir o que é pertinente conhecer e ensinar na educação básica.

A ampliação da carga horária de atividades prática representa uma estratégia de esvaziamento da base teórica dos cursos de formação de professores, comprometendo o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e conseqüentemente fragilizando a compreensão do profissional docente frente a expropriação de sua formação e profissionalização, objetivando uma atuação alienada voltada a atender, sem questionar, aos interesses de terminados grupos econômicos. Assim a escola, alinhada as orientações dos organismos multilaterais, serve para manter e expandir os interesses do modelo econômico vigente.

A base epistemológica adotada como referência na política de formação de professores está pautada na concepção de *aprender a aprender*, assumindo, nesta perspectiva, a relação teoria e prática uma posição de destaque no documento. Houve um acréscimo de 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo, obrigando as instituições formadoras a reverem a distribuição de carga horária das disciplinas. Ao todo são 1.000 horas destinadas ao desenvolvimento de atividades práticas no percurso da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica.

A política de formação de professores vem, portanto, ao longo dos anos, efetivando-se com o objetivo de garantir a manutenção e ampliação de um modelo social, político e econômico perverso em que a formação e, por conseguinte, o trabalho docente são vistos como fundamentais à sua manutenção. Paradoxalmente, no entanto, representa uma ameaça aos objetivos e à conservação dos grupos hegemônicos, o que explica a preocupação com a



normatização da formação e, por extensão, com o controle do trabalho docente retirando a função precípua da educação que é a humanização dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. G. Formação de docentes e currículos para além da resistência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-s1413-24782017227147.pdf>. Acesso em: 03 maio 2019.
- BARROS, A. da. S.; BERNARDES, C. T. R.; SANTOS, V. L. P. dos. Docência para a educação básica e as novas diretrizes curriculares nacionais: uma análise político-pedagógica. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 13., Curitiba, 2017. **Anais [...]**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2017. p. 5433-5447.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015.
- BRASIL. Resolução CNE/ CP N° 1, de 9 de agosto de 2017. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n° 2, de 1° 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70141-rcp001-17-pdf/file>. Acesso em: 04 jun. 2018.
- BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 10 jul. 2018.
- BRASIL. Resolução CNE/CP N° 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. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 10 maio 2018.
- BRASIL. Resolução, CNE/CP 1, 2012. Estabelece as diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 08 jun. 2018.
- CAMPOS, R. F. Do professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da reforma da formação de professor no Brasil. *In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (org.). Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Lisboa, PL: Porto, 2004. p. 83-101.
- CELLARD, A. A análise documental. *In: POUPART, et al. (org.). A pesquisa qualitativa:*



enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CUNHA, M. I. Formação de professores e currículo no ensino superior: reflexões sobre o campo político-epistemológico. *In*: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (org.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Lisboa, PL: Porto, 2004. p. 67-81.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, W. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneo e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia de pesquisa: abordagem teórico-prática**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, v. XX).

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 45 set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02>. Acesso em: 12 nov. 2018.

SEVERINO, A. J. Ensino e aprendizagem na universidade: a pesquisa como princípio pedagógico da formação geral. *In*: PEREIRA, E. M. de. A. (org.). **Universidade e currículo: perspectiva de educação geral**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, E. O. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. **Momento diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 88-106, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093>. Acesso em: 03 maio 2019.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, jul./dez. de 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730>. Acesso em: 17 dez. 2018.



SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, M. R. da. **Currículo e competências**: a formação administrativa. São Paulo: Cortez, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VOLSI, M. E. F. Políticas para formação de professores da educação básica em nível superior: em discussão as novas diretrizes nacionais para a formação dos profissionais do magistério. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR, 24., Maringá, 2016. **Anais** [...]. Maringá: UNIVERSITAS/BR, 2016. p. 1505-1520.

Notas

¹ Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora Adjunto 2 da Universidade Federal do Pará (UFPA). Contato: cleidematos@ufpa.br

² Mestrado profissional em Gestão Pública pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora na Rede Municipal de Ensino na Cidade de Breves do Pará. Contato: manuelleespindola@gmail.com