

FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR: ATRIBUIÇÕES E RESPONSABILIDADES QUE ULTRAPASSAM O PEDAGÓGICO – UMA LEITURA CRÍTICA DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, 2020

CONTINUOUS TEACHER TRAINING: ATTRIBUTIONS AND RESPONSIBILITIES THAT GO BEYOND PEDAGOGICAL - A CRITICAL READING OF CNE/CP RESOLUTION No. 1 OF 2020

FORMACIÓN CONTINUA DOCENTE: ASIGNACIONES Y RESPONSABILIDADES QUE VAN MÁS ALLÁ DE LO PEDAGÓGICO - UNA LECTURA CRÍTICA DE LA RESOLUCIÓN CNE/CP Nº 1 DE 2020

DOI: 10.5281/zenodo.15679499

Josiberto Carlos Ferreira Silva Mourão¹
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Campus São João Evangelista de Minas Gerais
<https://orcid.org/0000-0002-0063-3364>

Jossara Bazílio de Souza Bicalho²
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Campus São João Evangelista de Minas Gerais
<https://orcid.org/0000-0001-7866-62>

¹Mestre em Letras/Linguística (UPM-SP). Secretária de Estado de Minas Gerais, professor efetivo de Língua Portuguesa (SEE-MG). Grupo de Pesquisa Ensino e Tecnologia Educacionais (IFMG-SJE)). Brasil.

²Doutora em Matemática (Universidade Cruzeiro do Sul). Instituto Federal de Minas Gerais – Campus São João Evangelista (IFMG-SJE). Brasil.
jossara.bicalho@ifmg.edu.br



RESUMO:

Este artigo versa sobre a proposta de Formação Continuada do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicada em 27 de outubro de 2020, na forma da Resolução CNE/CP nº 1. Para tanto, apoiamos-nos no que dizem reconhecidos teóricos da educação, em especial naqueles que tratam da questão da formação docente no Brasil, a fim de analisar, de forma crítica, o quanto de inovador tem a proposta (ou não), que possa contribuir (ou não) para a não precarização da profissão, ao atribuir aos professores responsabilidades por competências e habilidades que perpassam o fazer pedagógico cognitivo sob a forma de Formação Continuada. Motivados pela experiência de anos de trabalho como professor da Educação Básica, e ao levar em conta o contexto atual da educação, verificamos que há distanciamento considerável, e, portanto, ainda mais motivador à reflexão, entre o que dizem os teóricos visitados e o texto resolutivo ora analisado neste trabalho.

Palavras chaves: Educação Básica. Trabalho Docente. Formação Continuada.

ABSTRACT:

This article deals with the Continuing Education proposal of the National Education Council (CNE), published on October 27, 2020, in the form of Resolution CNE/CP nº 1. For that, we rely on what education theorists say, in especially in those dealing with the issue of teacher training in Brazil, in order to critically analyze how innovative the proposal is (or not), which may contribute (or not) to the non-precariousness of the profession, by attributing teachers responsibilities for skills and abilities that permeate the cognitive pedagogical work in the form of Continuing Education. Motivated by the experience of years of work as a teacher of Basic Education, and when taking into account the current context of education, we verified that there is a considerable distance, and therefore, even more motivating for reflection, between what the visited theorists say and the resolute text now analyzed in this work.

Key words: Basic Education. Teaching Work. Continuing Formation.

RESUMEN:

Este artículo trata de la propuesta de Educación Continua del Consejo Nacional de Educación (CNE), publicada el 27 de octubre de 2020, bajo la forma de Resolución CNE/CP nº 1. Para ello, nos apoyamos en lo que dicen los teóricos de la educación, en especial en aquellos abordando el tema de la formación docente en Brasil, con el fin de analizar críticamente cuán innovadora es (o no) la propuesta, que puede contribuir (o no) a la no precariedad de la profesión, al atribuir a los docentes responsabilidades por competencias y habilidades que permean el hacer cognitivo pedagógico en forma de Educación Continua. Motivados por la experiencia de años de trabajo como docente de Educación Básica, y teniendo en cuenta el contexto educativo actual, comprobamos que existe una distancia considerable, y por ende, aún más motivadoras para la reflexión, entre lo que dicen los teóricos visitados y lo que dicen el texto resolutivo ahora analizado en este trabajo.

Palabras claves: Educación Básica. Trabajo Docente. Formación Continua.



Considerações iniciais

O debate sobre a educação escolar básica no Brasil, travado por especialistas em educação ao longo dos anos, tem sido uma constante reiteração da necessidade da busca pela qualidade do ensino. Nas últimas três décadas, no Brasil e no mundo, um dos assuntos mais presente nos debates, diz respeito às políticas educacionais voltadas para a formação do professor, não só a formação inicial, aquela chancelada pelos cursos de licenciaturas, mas também a formação continuada (contínua ou permanente, como preferem dizer alguns estudiosos), que tem o objetivo de subsidiar o professor de novos conhecimentos para a prática educativa.

Ao analisar as repercussões das políticas educacionais nesse tempo, Santos (2004) constata que o trabalho docente tem sido influenciado pela criação de novos interesses e valores e, segundo a autora, isso tem forjado a *subjetividade docente*, a partir de novos padrões de trabalho que hoje estão predominando nas instituições escolares. Desta forma, segundo a autora, *na cultura da performatividade* vão se configurando novas facetas nas relações entre profissionais do ensino, seu trabalho e sua identidade profissional (SANTOS, 2004 p. 00).

O texto da proposta de Formação Continuada do Conselho Nacional de Educação (CNE) parece exemplificar bem a constatação da autora. Embora fale em *valorização e reconhecimento* do trabalho docente (capítulo 2, art. 5º), o texto oficial não deixa claro como a proposta de formação contínua nele exposta contribui ou contribuirá de fato para a qualidade da educação, uma vez que não torna claro como se dará essa formação. Por exemplo, quem serão os responsáveis por ensinar aos professores sobre como refletir criticamente e eticamente a sua prática? E como será esse ensinamento?

A questão é que, para os teóricos aqui revisados, no âmbito do trabalho docente, toda e qualquer proposta de formação será pouco exitosa, no que diz respeito à prática educacional, se não houver questionamentos sobre as inúmeras funções atribuídas ao professor. E o texto da proposta ora analisada não dá relevância a esse importante pormenor, o que motiva questionamentos como estes feitos por Santos e Oliveira:

Como responder às exigências profissionais que vão para além da jornada de trabalho, se o professor realiza uma segunda jornada de trabalho em outra instituição de ensino, além daquele referente aos encargos domésticos? [...] Como realizar esse



objetivo, quando a dinâmica do trabalho escolar intensifica o trabalho docente, sem acolher as aspirações e necessidade dos professores em relação à sua carreira e salário (SANTOS; OLIVEIRA, 2009, p. 32-45).

Ao relacionar o ato de ensinar com um ato político-ideológico, Freire (1993) entende que *a formação permanente dos professores é o momento fundamental de reflexão crítica sobre a prática, pois é pensando a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática* (FREIRE, 1993, p. 39). Sendo assim, para ele, *a natureza formadora do professor deve enfatizar a exigência do respeito ao pensamento, não podendo se reduzir a processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos* (FREIRE, 2005, p. 39).

Há duas décadas, Imbernón (2002) já alertava para o que considerava ser uma *falta de trato da profissão de professor*. Para o autor, doutor em Filosofia das Ciências da Educação e Professor da Universidade de Barcelona, referência em Educação no Brasil, isso ocorre talvez devido ao predomínio do enfoque que considera o professor (ainda) como um *mero executor do currículo*. Isto é:

como uma pessoa que adota a inovação criada por outros, à qual, portanto, não se concede nem a capacidade nem a margem de liberdade para aplicar o processo de inovação em seu contexto específico (IMBERNÓN, 2002, p. 20).

Uma década antes dele, António Nóvoa já criticava a forma como o Estado encarava a questão. Segundo o educador português, a visão do Estado era *paradigmática da vontade de substituir uma visão burocrática-centralista por uma função de regulação-avaliação que prolongasse (e legitimasse) o seu controle sobre a profissão docente* (NÓVOA, 1992, p. 13-33). Para Nóvoa, notório conhecedor da educação brasileira, é preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceitual dos programas de formação de professores, situando as reflexões para além das *clivagens tradicionais* (componente científica *versus* componente pedagógica, disciplinas teóricas *versus* disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores (NÓVOA, 1992).

Doutor em Educação e Membro da Comissão Canadense de Educação da UNESCO, Maurice Tardif também questiona a realidade do professor contemporâneo. Ele afirma haver uma *confusão com as atribuições* desempenhadas pelo professor que pode estar relacionada à exigência dos saberes docentes, uma vez que, segundo o autor,



esses perpassam a interface do social e individual, não sendo completamente cognitivos (TARDIF, 2014, p. 61). Em resumo, para o autor:

Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de *problemas que estão todos relacionados com o seu trabalho*. Além disso, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pelas pesquisas na área da educação (TARDIF, 2014, p. 61).

Com efeito, o que Tardif quer problematizar com isso é que os saberes dos professores, ou pelo menos boa parte destes, a fim de atingir fins pedagógicos, baseiam-se em *juízos de tradições escolares, pedagógicas e profissionais* que ele mesmo, professor, assimilou e interiorizou ao longo de sua experiência com o trabalho docente (TARDIF, 2014).

Este artigo versará, especificamente, sobre a proposta de Formação Continuada do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicada no Diário Oficial de 29 de outubro de 2020, seção 1, por meio da Resolução CNE/CP nº 1.

O objetivo é realizar uma leitura crítica qualitativa do texto oficial (o qual vamos referenciar aqui pela sigla R-CNE/CP 1 2020), estabelecendo diálogo com o que apontam estudos como em SANTOS (2004), VASCONCELOS & BRITO (2006), BRZEZINSKI (2008), SANTOS & OLIVEIRA (2009), KUENZER (2011), OLIVEIRA (2019), e com autores como Freire (1993;1996), Imbernón (2002), Tardif (2013;2014), Nóvoa (1992) e Gadotti (2021) a fim de levantar questionamentos da proposta, no que tange à função docente, e levando em conta o contexto atual das práticas educativas no país.

Para isso, organizamos este artigo em três partes, além desta introdução. Primeiro, faremos um resumo crítico do texto resolutivo, dando ênfase ao que consideramos ser os itens que merecem maior acuidade na proposta epistêmica deste trabalho. Em seguida, daremos atenção ao que dizem os estudiosos da educação sobre as políticas de formação docente como contraponto à R-CNE/CP 1 2020, em específico. Ao fim, teceremos as devidas considerações sobre o que abordamos do assunto exposto.

A R-CNE/CP 1 2020 e os princípios norteadores



Publicada no formato da Resolução CNE/CP1, no Diário Oficial da União (DOU), seção 1, número 208, de 29-10-2020, a referida proposta (R-CNE/CP 1 2020) compõe-se de cinco capítulos (cap I - do objeto; cap. II - da política de formação; cap. III - dos cursos e programas; cap. IV - da Formação ao longo da vida; e cap. V - das disposições gerais), constituídos em quinze artigos, seus respectivos parágrafos, incisos e alíneas.

A publicação conta ainda com um anexo (Anexo I) no qual estão expostas as competências do professor - as gerais e as específicas, estas vinculadas às seguintes dimensões: conhecimento profissional, prática profissional (pedagógica e institucional) e engajamento profissional.

É assim apresentada, a quem interessar possa (acredita-se que, sobretudo, ao conjunto de professores do país), logo após as considerações que a ensejam (Capítulo I, do objeto, Artigo 1):

A presente Resolução dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores, que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (BRASIL, 2020, p. 103).

Ainda no artigo 1º, o texto reforça que o que consta na Resolução deve ser implementado em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação continuada de professores da Educação Básica.

Na sequência (Art. 2º), é informado ainda que as citadas diretrizes, em articulação com a BNC-Formação Continuada, têm como referência a implantação da Base Nacional Comum e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), cujas competências profissionais (Art. 3º) são complementadas por três dimensões fundamentais na ação docente no âmbito da Educação Básica: I. Conhecimento profissional; II. Prática profissional; e III. Engajamento profissional. O Capítulo II, que fala da política de formação propriamente dita (Art. 4º), vai reforçar a ideia de profissionalismo do professor, apontada nas três dimensões, ao dizer que a formação é um “*componente essencial da sua profissionalização*”, enquanto “*agente formativo de conhecimentos e culturas*”, e também “*orientadores nas trilhas da aprendizagem do aluno*”, visando o que chama de “*complexo desempenho*” da prática social e da qualificação para o trabalho a partir das



competências adquiridas.

No Art. 5º, desse mesmo capítulo, o texto informa que a formação do professor é de responsabilidade dos entes federativos (União, Estados, Municípios e o Distrito Federal) em consonância com os marcos regulatórios definidos pela LDB (BRASIL, 1996) e, em especial, pela BNCC (BRASIL, 2017, 2018) e pela BNC-Formação (BRASIL, 2019). Neste são apresentados os oito princípios norteadores das políticas de formação do professor da Educação Básica que assim sintetizamos: a) Respeito aos fundamentos da Constituição Federal; b) Colaboração dos Entes Federativos; e c) Reconhecimento e valorização (das instituições de ensino; das contribuições das famílias e dos profissionais da educação; do direito à educação dos educandos e da formação dos docentes).

Ao tratar os docentes como responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos (Art. 7º), a proposta ressalta que, para que tenha impacto positivo quanto a sua eficácia na melhoria da prática docente, a Formação Continuada deve focar nos seguintes objetivos: conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica.

Quanto a modalidade, os cursos e os programas da formação continuada, assuntos do Capítulo III, são classificados como flexíveis e diversos (presenciais, a distância, semipresenciais ou de forma híbrida) e serão aplicados, conforme a proposta, sempre que o contexto educacional assim o recomendar.

De acordo com texto, os cursos vão desde uma simples *atualização*, passando por *extensão* e *aperfeiçoamento*; *especialização* (lato sensu), *Mestrado* (acadêmico ou profissional) e doutorado, podendo ser oferecidos por Institutos de Educação Superior (IES), organizações especializadas ou pelos órgãos formativos. No âmbito da gestão das redes de ensino, os cursos devem atender aos critérios de qualidade, adequarem-se às necessidades formativas das unidades e redes escolares, considerando seus diversos contextos. No caso da Especialização, do Mestrado e do Doutorado, o programa demanda ainda respeito às normas do CNE e da CAPES (art. 9º).

O Art.10 da proposta recomenda às IES a criação de unidades integradas a fim de garantir articulação entre os cursos de formação e superar a fragmentação e ausência dos diferentes saberes. A recomendação diz ainda que, entre os agentes formadores,



sejam incluídos professores experientes das redes escolares de ensino para estabelecer contextualização entre o Ensino Superior e a Educação Básica.

O Capítulo IV da proposta destina-se a descrever em seus quatro artigos o que denomina de formação ao longo da vida (em serviço). Ressalta (art. 11), que as políticas para esse tipo de formação implementadas pelas escolas e redes escolares, ou em parcerias, devem ser alinhadas às reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores; estruturadas e contextualizadas com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas (Art. 12); oferecer aos professores a oportunidade de aprender através do compartilhamento de aprendizagens já desenvolvidas (conforme, segundo a proposta, o disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB); e, por fim (Art. 14), articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento no processo de desenvolvimento profissional, no caso, do professor.

Em suas disposições finais (Capítulo V, Art. 15 e 16), o texto fixa o prazo de dois anos para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e da BNC-Formação Continuada, determinando que a referida resolução passará a vigorar da data de sua publicação, portanto, em, 27 de outubro de 2020.

A publicação traz ainda um anexo, contendo cinco quadros, que detalha as competências gerais a serem assumidas pelo professor, tendo como base as *três dimensões fundamentais*, conforme já informado anteriormente: conhecimento, prática e engajamento profissional.

A R-CNE/CP 1 2020 e o trabalho profissional docente

Retomemos o que afirma o texto resolutivo que tornou legal a referida proposta de Formação Continuada de Professores:

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como *componente essencial da sua profissionalização*, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (BRASIL, 2020, p. 103, grifo nosso).

Ao discorrer sobre a história da *profissionalização docente*, desde os anos de



1980, Tardif (2013) não vê progresso nesse conceito no sentido de evolução da prática docente. Para o autor, além de resultar em um aumento das competências práticas dos professores, a chamada profissionalização atribui ao professor a busca dos meios para sua *formação contínua*, tirando do Estado toda e qualquer responsabilidade nesse sentido.

É exatamente o que sugere a proposta da R-CNE/CP 1 2020, ao descrever as competências e habilidades previstas na dimensão *do engajamento profissional* do docente:

3.5.2. Assumir a responsabilidade do seu autodesenvolvimento e do aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas e/ou desenvolvendo outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais e/ou com uso de recursos digitais; 3.5.4. Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral; (BRASIL, 2020, p. 103).

Santos e Oliveira (2019-) definem o aumento de competências do professor como *intensificação do trabalho docente*. Ao listar uma série de responsabilidades técnicas atribuídas ao professor nos dias de hoje (reuniões, trabalhos coletivos, escolha de livros didáticos, organização do conteúdo, gestão escolar, etc.), além da longa jornada de trabalho, as autoras propõem uma *redefinição técnica do trabalho na escola* diante da difícil tarefa de equacionar o trabalho de educar com a quase obrigatoriedade de se autoformar continuamente.

Se essas obrigações legais representam a conquista democrática da luta de décadas pela democratização da educação, é inegável que têm também produzido a intensificação do trabalho docente, já que as condições em que o professorado trabalha não acompanharam tais mudanças. Essas alterações na organização do trabalho na escola vieram ainda acompanhadas da ampliação de 180 dias letivos para 200, ou 800 horas anuais (SANTOS; OLIVEIRA, 2019, 32-45).

Ao mesmo tempo em que responsabiliza o professor por sua formação, propostas como a que aqui se apresenta criticamente (R-CNE/CP 1 2020) parecem desvirtuar o conceito de formação continuada, dando-lhe a esta um caráter de *treinamento*, como o que norteou a *reciclagem de professores leigos* nos anos 1970 (Brzezinski, 2008).



Segundo Brzezinsk (2008), que chega a propor um Conselho Regulador da profissão docente, o treinamento tratava-se de uma modalidade presencial de inspiração tecnicista, vista como um desvio das políticas educacionais pela Lei das Diretrizes e Base (LDB/1996) cujo relator à época, conforme a autora, procurou corrigir. Na década de 1970, denuncia a autora, os sistemas de ensino admitiram pessoas sem serem formadas e, como consequência, herdaram a obrigatoriedade de capacitá-las, o que deu fomento às políticas de formação continuada (BRZEZINSKI, 2008)

Reluto, todavia, em aceitar as atuais práticas de formação que, por preceito da LDB/1996, têm retomado procedimentos de “reciclagem” e de “treinamento em serviço”, tão usados nos anos de 1970. Agora seu maior foco tem sido a educação a distância (EaD). Esses procedimentos são utilizados não para complementar os processos formativos presenciais dos professores, mas sim para substituir a formação (BRZEZINSKI, 2008, p. 1139-1166).

Em publicação recente, resultado de sua tese de doutorado, em que aborda a precarização do trabalho docente à luz da história social do trabalho, Oliveira (2019,) denuncia a *visão vocacional e contingencial* da profissão nos anos 1940/50 que em muito se assemelha ao que ainda acontece atualmente em decorrência das *amarras fortemente costuradas pelo processo formativo* do professor (OLIVEIRA, 2019, p. 207).

No capítulo IV da tese, sobre *as peculiaridades do docente e outras subjetividades (o fazer-se docente, suas trajetórias e seus sentidos)*, a autora evoca Nóvoa, em *Profissão Professor* (1991), a fim de explicitar sua crítica à histórica naturalização da perspectiva vocacional do trabalho docente em anos românticos da educação, considerados por muitos docentes a *belle époque* da profissão. Conforme Oliveira (2019, p. 207), *a perspectiva vocacional tem sido, grosso modo, um empecilho à reflexão crítica da docência, enquanto profissão, concorrendo inclusive para sua desprofissionalização*. E completa:

Por esse olhar, o professor não tem tanto a aprender e refletir, já que possui a imanência ou o talento natural como prerrogativa da sua atuação e, além disso, sua prática não requer compensação financeira importante, visto que, como missão sacerdotal (= vocação), a recompensa está centrada na realização do outro (OLIVEIRA, 2019, p. 207).

Na mesma linha de Oliveira, ao falar de *competência da flexibilidade* e de *condição de trabalho não material*, na qual se insere o trabalho docente, para a



professora Acácia Kuenzer, a proposta em questão (R-CNE/CP 1 2020), institucionalizada pela reforma trabalhista do governo de 2019, *valoriza mais a capacidade de se adaptar do professor do que a de pensar epistemologicamente*³ assim como tem acontecido com outras categorias de trabalhadores. Ou seja, de acordo com a autora, a proposta desvaloriza o conhecimento científico como expressão da nova *epistemologia da prática* a fim de atender interesses do mercado.

A flexibilização da formação de trabalhadores e professores (...) materializa a precarização para atender às necessidades de redução de custos e aumento da competitividade: professor pouco qualificado para alunos sobrantes (KUENZER).³

Em artigo no qual discute a formação de professores para o Ensino Médio, publicado em 2011, Kuenzer afirma que o fato de o trabalho docente ser considerado *não material* não significa que seja improdutivo. Ou seja, para a autora, do ponto de vista da mercantilização, os trabalhadores da educação (leia-se, os professores) não se diferenciam dos demais, sendo igualmente *superexplorados* pelo sistema capitalista. Afirma, ainda, que *ao tratar o trabalho docente de forma romantizada, os cursos de formação, não preparam os professores para enfrentar o sofrimento e a síndrome da desistência* (KUENZER, 2011, p. 667-688).

Apontado também como fator histórico e exemplo do árduo e desumano arcabouço de atribuições que coloca a profissão docente a caminho da *desprofissionalização* (Oliveira, 1991), a precariedade da saúde do professor, física e mental, o torna cada vez mais *um não profissional*; assim, cada vez menos valorizado e menos respeitado em suas necessidades e direitos (Santos, 2004, p. 1145-1157).

Ao constar como uma das cinco competências de sua responsabilidade, além do prescrito nas outras quatro competências da proposta, o professor assumirá, de acordo com a nova demanda legal, total responsabilidade por sua saúde físico e psíquica, num quase impedimento de se deixar acometer por emoções ou patologias decorrentes da sua atividade. Dessa forma, a proposta impõe ao professor um *caráter quase desumano*, como assim afirmou Kuenzer em palestra proferida na IFRN em 2021 (vide nota de rodapé 3).

Diante do exposto, como não poderia deixar de ser, a proposta é alvo de críticas,

³ Informação verbal: live com Acácia Kuenzer do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) sobre Formação Continuada, em 08 dez. 2021. Disponível em www.youtube.com/watch?iF0QuaH. Acesso em 10 jan. 2023.



também, da categoria docente. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), entidade que reúne uma série de sindicatos e associações de trabalhadores da educação em todo o país, vê na R-CNE/CP 1 2020 um produto do projeto neoliberal em voga, que visa cada vez mais descaracterizar e precarizar o trabalho educacional. Por isso, a entidade tem reiterado, desde a publicação da resolução (R-CNE/CP 1 2020), a necessidade de se assegurar as condições de valorização dos/as profissionais da educação, como carreira, piso, jornada única, condições sem as quais não haverá valorização da profissão docente no país.

A CNTE defende a formação associada à valorização dos profissionais da educação, como determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores (Resolução CNE N° 02/2015), que trazem uma proposta de formação que contempla os princípios da base comum nacional, construídos historicamente pelo movimento dos educadores ao longo das quatro últimas décadas.⁴

Além disso, para a entidade, a atração da juventude para o ingresso e permanência na profissão docente só será possível a partir de uma formação sólida do docente, inicial e contínua e em bases, prioritariamente, presencial e em instituições públicas de forma a combater o mercado estabelecido em torno desta demanda, combatendo a existência de cursos de baixa qualidade.

Considerações finais

O objetivo deste artigo de realizar uma abordagem crítica, (e por que não dizer também qualitativa) da proposta de formação do Conselho Nacional de Educação (FC-CNE 20), suscitou em nós a necessidade da seguinte tarefa: diante da tal proposta, procurar entender e compreender o que é ser um professor continuamente formado na visão do Estado atualmente.

Historicamente é sabido que entre a formação teórica que recebe o/a estudante-candidato/a a professor/a e a prática educativa há muito o que saber. Ou seja, hoje em dia não basta dominar as linguagens e suas tecnologias, a matemática, as ciências humanas e da natureza, como descreve a BNCC (BRASIL, 2017, 2018). É preciso

⁴ Em audiência do CNE, a CNTE defende a manutenção da formação de professores segundo a Resolução 02/2015. Site www.cnte.org.br. Em 09 out. 2019. Disponível em <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/72379-em-audiencia-do-cne-a-cnte-defende-a-manutencao-da-formacao-de-professores-segundo-a-resolucao-02-2015>. Acesso em 10 jan. 2023



fazer-se professor. E esse *fazer-se* deixou de ser reconhecido apenas na e pela prática educativa cotidiana, dentro ou fora da sala de aula, mas pelo modelo de Formação Continuada que, ao não servir ao diálogo do professor e da escola, configura-se em pretexto para monitorar e controlar o trabalho docente (NÓVOA, 1992).

Entretanto, nos dias atuais, em razão das mais variadas situações que se apresentam na sociedade contemporânea, suas exigências em sermos competentes e habilidosos, os vários *saberes* e os misteriosos *fazerem-se* transpõem o saber-fazer didático-cognitivo. Muito daquilo que impõe, sobretudo ao jovem professor, como marcas de competências e habilidades para o exercício da profissão, tem sido usado nas políticas de continuidade formativa, como um complemento do que deveria ter sido dado na formação inicial, em tese, de viés mais epistemológico (conhecimento científico).

Nesse sentido, a R-CNE/CP 1 2020 concorre ainda mais para o sentimento de incapacidade de ser do/a professor/a ao aumentar as exigências para prática educativa, já tão saturada de outros inúmeros fazeres que ultrapassam o pedagógico e o cognitivo, muitos dos quais não de competência do professor. Esta é uma percepção que temos tido ao longo das quase últimas três décadas como professor do Ensino Básico, que teve início na cidade de São Paulo, em 1996, e desde 2019 no estado de Minas Gerais.

Os papéis assumidos pelo professor demonstram o completo paradoxo que há na relação da sociedade com este profissional. De detentor de saberes que lhe impuseram no passado distante, além de respeito (Oliveira, 2019), o professor passou a ser requisitado como um ser ontológico e mediador de conflitos. Ou seja, deixa de ser parte do processo cognitivo, porque o foco agora é o educando e todas as suas carências (físicas e existenciais), para assumir o que hoje lhe é novamente imputado, todavia revestido de *status*: gestor de sala de aula. Função na qual exige-se deste mais a incumbência da ordem e da disciplina da sala, da lida com burocracia e de ser virtuoso, do que com o ensino das competências e habilidades adquiridas em sua formação pelo viés epistemológico (Santos, 2004).

Sob o pretexto de novo de *status* e autoaprendizado, o professor é chamado a dominar também as tecnologias modernas – computação, *softwares*, informática e *internet* - pois, além de gestor, terá de assumir também a mediação entre os jovens estudantes e suas supostas inatas competências e habilidades digitais. A esta nova



incumbência, a R-CNE/CP 1 2020 denominou às pressas de *Itinerários Formativos*⁵, através dos quais o professor, mais que atualizado das necessidades dos alunos, deverá ensinar-lhes o caráter empreendedor para o trabalho e de sua formação cidadã. A R-CNE/CP 1 2020, no entanto, não prevê como, apenas atribui ao professor e à escola a missão de convencer o jovem aluno, sem base científica, da importância de saber empreender e de ser protagonista do seu próprio *projeto de vida*.⁶

Na educação básica, a gestão de sala vai além do saber lidar com as insatisfações juvenis e adolescentes (ainda mais intensificadas com o passar dos tempos) e com as questões de aprendizado (o que ainda lhe é cobrado, embora quase como uma atribuição protocolar). Tem-se exigido do professor que reinvente didáticas e estratégias, procure por saídas inovadoras, adapte-se a (ou adapte) receitas didático-pedagógicas conectando tudo isso com a linguagem virtual. Tudo em nome do tão esperado (mas inalcançável) resultado, uma vez que lidam com humanos heterogêneos em suas competências cognitivas (compreensível pela imaturidade), também alienados ao sistema e ao quê e quanto a escola tem para lhes dizer/ensinar ou como deveria dizer/ensinar.

Além disso, fora da sala e sob o pretexto de estar também inserido nas novas demandas socioculturais que prezam pelo cooperativismo, pelo bom relacionamento, pelo bom fazer didático-pedagógico, pela dedicação, compromisso e engajamento, o professor é levado a assumir funções outras que não são (ou não deveriam ser) de sua competência. Entre estas está a de encaminhar sua própria carreira, por exemplo.

Sem mais o suporte burocrático que a instituição-escola lhe dava nos tempos da *bele époque*⁷ da educação, além de gerenciar as emoções e o aprendizado de dezenas de jovens estudantes, o professor é responsável também pelo andamento da sua vida profissional e de ser avaliador de sua própria avaliação. Ou seja, no arcabouço de atribuições autoformadoras, a R-CNE/CP 1 2020 impõe ao professor a assunção também de mais essa prática tipicamente burocrática e com viés punitivo, pela qual será responsabilizado, no caso de não cumprimento.

⁵ *Itinerários formativos* (ou *Trilhas Formativas*) integram as novas Diretrizes Curriculares em função da Lei nº 13.415/2017 que alterou o currículo do Ensino Médio, dando ênfase a formação técnica e profissional, ampliando, inclusive, a carga horária.

⁶ Nome do novo componente curricular do Ensino Médio, estabelecido pela lei nº 13,425/2017, artigo 3º do parágrafo 7º, que alterou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O novo componente pertence ao campo da formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas).

⁷ O termo é lembrado por Oliveira, em sua tese de doutorado (Oliveira, 2019, p. 204), em referência à visão *nobre, romântica e missionária*, da educação, assim considerado por muitos, inclusive, alguns dos professores entrevistados por ela no estudo.



Ao atribuir ao professor, em seu cotidiano, inúmeras responsabilidades que ultrapassam o didático-pedagógico e o educativo, a proposta em questão tira deste as qualidades do *bom professor* definido por Freire, em *Saberes necessários à prática educativa* (subtítulo de *Pedagogia da autonomia*), assim sintetizado por Vasconcelos e Brito (2006, p 51): aquele que sabe trabalhar diferentes saberes, que adota uma postura não apassivadora, assumindo, junto com os educandos, uma curiosidade epistêmica.

Como resultado, ao ter como prerrogativas de competências a formação continuada e autônoma como exigências da e para a profissionalização, o professor sucumbe diante da confusão de atribuições e da precarização do trabalho, sobretudo observada nas últimas décadas, causando-lhe sentimento de desmotivação e culpa pelo fracasso.

Eis a seguir um trecho de depoimento, tomado por Oliveira (2019) que dá a exata dimensão da carga emocional que toma conta do professor atualmente como resultado da precarização do trabalho docente ocorrido ao longo das últimas décadas:

O ensino foi defasando, as escolas foram se deteriorando, a sociedade foi exigindo coisas da escola que a escola não podia dar. (...) A mudança de currículo, eu acho que isso foi uma peça fundamental nessa nossa carreira de professor. Porque quando começamos eram aquelas matérias básicas né, o aluno aprendia aquilo mesmo, depois foram inventando matérias, trabalhos manuais, artes manuais, Educação Moral e Cívica, e são matérias que nós tínhamos que dar e quase não haviam também professores especializados nesses assuntos. Isso aí foi inchando o currículo e as outras matérias essenciais para o vestibular foram se... diminuindo né, a quantidade de aulas e com isso o conteúdo foi prejudicado (OLIVEIRA, 2019, p. 226-227).

Portanto, a partir do que inferimos da abordagem crítica e qualitativa da proposta de formação do Conselho Nacional de Educação (R-CNE/CP 1 2020) e apoiado nas ideias de estudos e teóricos aqui apresentados, há de se ajuizar que o Estado, já que estamos falando de educação pública (mas também vale para as corporações privadas que atuam na educação escolar), age tão somente em obediência à legalidade, que o obriga a tornar pública a suposta atenção à formação continuada do professor. O que existe, no entanto, é um conjunto de práticas supostamente didático-pedagógicas e inovadoras, sem viés epistemológico, que se assemelham mais a *reciclagens* e *treinamentos*, dirigidos a professores leigos nos anos 1970, como assim destacou Brzezinski (2008).



Encerrando essas considerações, compartilhamos aqui Moacir Gadoti, em entrevista ao Jornal Diário de Pernambuco em 2021. Ao denunciar o que chama de *mercantilização da educação* por sistemas educacionais privados, o autor da oportuna obra *Perspectivas atuais da educação*, faz o seguinte alerta a fim de evitar que a profissão docente se torne um atributo meramente técnico e burocrático, o que se pode depreender da R-CNE/CP 1 2020:

Devemos reagir a essa mercantilização da educação. Esses sistemas desvalorizam o professor, a professora. Os professores estão excluídos de toda discussão do tema da qualidade. **Eles não têm voz.** O que se busca é uma estandardização da qualidade, da avaliação, da aprendizagem (GADOTTI, 2021).⁸

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2017 e 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em 27 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular – Formação (BNC-F)**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 28 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Leis de Diretrizes de Base (LDB)**. Brasília, 1966. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1966/leis/5692.htm](#). Acesso em 28 nov. 2022.

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). Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1, 29 out. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 20 de jun. 2023.

BRZEZINSKI, Iria. **Políticas Contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 14/05/2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

⁸ Em *Aluno e parceiro de Paulo Freire, o professor Moacir Gadotti defende: o educador precisa se reinventar constantemente*. Site www.diariodepernambuco.com.br. Em 21 set 2021. Disponível em: http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/vida-urbana/2015/09/21/interna_vidaurbana,599094/aluno-e-parceiro-de-paulo-freire-o-professor-moacir-gadotti-defende-o-educador-precisa-se-reinventar-constantemente.shtml. Acesso em 30/01/2023



GADOTTI, Moacir. **“O educador precisa se reinventar constantemente”**. Jornal Diário de Pernambuco (entrevista), 2021. Disponível em: http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/vida-urbana/2015/09/21/interna_vidaurbana,599094/aluno-e-parceiro-de-paulo-freire-o-professor-moacir-gadotti-defende-o-educador-precisa-se-reinventar-constantemente.shtml 30/01/2023.

IMBERMÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

OLIVEIRA, Mariana Esteves de. **"Professor, você trabalha ou só dá aula?"** um olhar sobre a história e precarização do trabalho docente. Curitiba: Editora CRV. 2019.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A intensificação do trabalho docente e a emergência de nova divisão técnica do trabalho na escola**. InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.15, n.29, p. 32-45, jan./jun. 2009

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. **Formação de professores na cultura do desempenho**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **A profissionalização do ensino passados trinta anos depois: dois passos para a frente, três passos para trás**. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em 28/02/2023.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. Petrópolis: Vozes: São Paulo: Mack Pesquisa - fundação Mackenzie Pesquisa, 2006.

KUENZER, Acácia Zeneide. **A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios**. Educ. Soc.; Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 22 mar. 2023.