

UMA FORMAÇÃO FORMATADA.

POSIÇÃO DA ANPED SOBRE O “TEXTO REFERÊNCIA - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA”.

Apresentamos a posição da ANPED sobre o “Texto Referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica”, documento disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC) em sua página oficial no dia 23 de setembro do ano em curso para análise e debate nessa audiência pública e que retoma a proposta lançada em dezembro de 2018, no Governo Temer. O texto consubstancia a terceira versão do [Parecer](#) do CNE que revisa, apressada e injustificadamente, as DCNs de 2015, resultado de amplo e democrático debate nacional. ANPED é favorável ao ARQUIVAMENTO do Texto Referência.

Destaca-se, por princípio, que o nosso imaginário social sobre o professor é de uma pessoa que marca a vida de outras pessoas, que faz a diferença na vida de crianças, de jovens e de adultos, o que é possível justamente porque a prática educativa enquanto prática social não é homogênea, mas contextual, plural e diversa.

Tendo como referência esse entendimento, reafirma-se a posição da ANPED, manifesta neste egrégio Conselho por ocasião da audiência pública realizada em 06 de maio de 2019, de que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 expressa a concepção e os princípios da ideia de base comum nacional para a formação de professores edificada pelo movimento dos educadores. Nesse sentido, ela registra, de um lado, conquistas para a formação dos profissionais ao consolidar normas e diretrizes nacionais em sintonia com a defesa da escola pública de qualidade; e de outro, sua suficiência, indicando que a aprovação da BNCC não demanda mudanças nas DCNs de formação de professores, pois ela expressa devidamente a necessidade de a formação de professores articular-se às políticas públicas de educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao sistema nacional de avaliação da Educação Superior visando garantir projetos institucionais que promovam a melhora da formação inicial e continuada dos professores para o atendimento às diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.

A publicização do Texto Referência em discussão, entretanto, evidencia a tendência do MEC e deste Conselho em prosseguir **formatando** a educação ao projetarem uma política nacional de formação dos profissionais da educação, bem como o currículo de formação de professores, na contramão das preocupações explicitadas pelo movimento

dos educadores e das entidades científicas da área. E, sendo assim, vimos a público, mais uma vez, problematizar: O que indicam as revisões e atualizações anotadas no Parecer? São questionamentos como esses que permeiam os apontamentos que destacaremos a seguir.

Antes, porém, convém fazer destaque para as interfaces entre aqueles que orquestram e assinam esta proposta e os grandes conglomerados educacionais, chamando-nos a refletir para a perda do caráter público das políticas educacionais, com graves e incisivas mudanças na formação de professoras e professores no País na perspectiva de moldar-se à lógica privatista e mercadológica.-Tal como nos equipamentos de informática, a proposta de formação postulada no Parecer tende a impor às licenciaturas uma “formatação” nos modelos e experiências, decorrentes de recente reformulação curricular, liberando “dados apagados” para receber a inculcação das “competências e habilidades”. Como alertava William Pinar a respeito das reformas nos EUA, defendemos que *a educação pública é do público*.

São 9 (nove) os motivos de contrariedade na visão de nossa associação:

1. **Uma formação de professores de “uma nota só”**
2. **Uma proposta de formação que desconsidera o pensamento educacional brasileiro**
3. **Uma proposta de formação docente que ignora a indissociabilidade teoria-prática**
4. **Uma proposta de formação ‘puxada’ pela competência socioemocional**
5. **Um texto higiênico em relação à condição social do licenciando**
6. **Uma formação que repagina ideias que não deram certo**
7. **Uma proposta que estimula uma formação *fast food***
8. **Uma formação de professores com pouco recurso**
9. **Uma formação que não reconhece que o professor toma decisões curriculares**

1. Uma formação de professores de “uma nota só”

O Texto Referência sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica adota como única orientação e possibilidade de formação os pressupostos subjacentes a BNCC.

Um discurso pragmatista da educação e que insiste em sua determinação pelo desenvolvimento econômico sustentado pela ideia do direito à aprendizagem individual em detrimento de um projeto coletivo de educação; um discurso universalista operado com uma imagem homogeneizante e negativa dos professores e de sua formação, responsabilizando-os, quase que exclusivamente, pelos baixos resultados de avaliação da educação; um discurso que nega o fato de que os contextos de trabalho em que os professores atuam e os alunos com os quais lidam, e, por conseguinte, as demandas oriundas dessas configurações, não são uniformes e nem são as mesmas, ou seja, não leva em consideração a terrível desigualdade social existente no país. Enfim, um discurso

que insiste em firmar a desigualdade social como “um registro intrinsecamente pedagógico” (MACEDO, 2018, p. 25) e que demarca o projeto político educacional contido na BNCC e a agenda avaliacionista dos grupos econômicos que a sustentam (CASSIO, 2019).

Considera-se que centrar a formação de professores brasileiros somente na BNCC¹ constitui um reducionismo sem precedentes na história da educação nacional, principalmente porque não prevê um perfil profissional voltado para o desenvolvimento de sua autonomia com capacidade de tomar decisões e dar respostas aos desafios que encontra na escola. A formação por competências desconsidera a necessidade de se enfrentar os desafios atuais da educação e a “responsabilidade educacional em se construir um mundo de pluralidade e diferença” (BIESTA, 2017, p.156).

Esta é a impressão que fica em face das várias sinalizações, ao longo do Texto Referência, de que as licenciaturas devem se ajustar, ou melhor, devem ser reduzidas a Base (pág. 13 e 27). Uma vez que a proposta deste documento é alinhar a formação inicial e continuada de professores a BNCC, parece-nos necessário perguntar: A proposta é formar professores por grandes áreas? O que fazer com os cursos existentes? Será o modelo curricular das licenciaturas o cerne da questão ou ele estaria relacionado ao movimento de expansão geométrica de sua oferta pelas instituições privadas e a distância? E mais, a cada revisão da BNCC teremos novas diretrizes para os cursos de formação de professores? Esta é uma questão que precisa ser pensada, afinal, a centralidade da BNCC como eixo fundante da proposta de formação de professores abre fosso entre sua intencionalidade e aplicabilidade, considerando a exigência legal de revisão da Base. Estão programadas para a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Art. 21, Parecer nº 15/2017) e a do Ensino Médio (Art. 19, Parecer nº 15/2018), respectivamente, reformulação em 5 e 3 anos. Portanto, corre-se o risco de aprovar uma nova diretriz para formação de professores em descompasso com sua mola propulsora e que nascerá caduca, pois a sua implantação se dará em contexto de revisão dos seus fundamentos.

Ademais, não podemos esquecer que o Brasil é um país federativo e cabe à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, em regime de colaboração, organizar seus próprios sistemas educativos, conforme estabelece o artigo 211 da Constituição, o que significa e reconhece que cada ente federado possui autonomia para elaborar suas políticas educacionais locais o que significa e reconhece que cada ente federado possui autonomia para elaborar suas políticas educacionais locais. Parece-nos um engodo, então, pensar que a federação vai resolver o problema da educação nacional, em particular da formação dos professores, formatando uma formação geral, única e igual

¹ Intenção explicitada em todo o documento, particularmente anotada nas primeiras linhas do item 4 – A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde se lê: “No caso brasileiro, a construção de referenciais para a formação docente precisa dialogar com as dez competências gerais da BNCC [...]”. (linhas 600 e 601); [...] Isso implica que as aprendizagens essenciais, previstas nos documentos oficiais, a serem garantidas aos estudantes, requerem um conjunto de competências profissionais dos professores para que possam estar efetivamente preparados para responderem a essas demandas”. (linhas 610, 611 e 612).

para todos os 5.570 municípios, os 26 estados e 1 distrito federal. Desse modo, uma formação de professores de “uma nota só”, para tomar de empréstimo a ideia imortalizada na famosa canção² “Samba de Uma Nota Só” musicada por [Tom Jobim](#) e com letra de [Newton Mendonça](#), não nos parece ser uma direção que valorize o professor e o caráter contextual que deve ser considerado nos processos formativos; que assegure a autonomia intelectual do docente e seu papel de investigador.

2. Uma proposta de formação que desconsidera o pensamento educacional brasileiro

Chama atenção o ostracismo dos estudos e pesquisas nacionais acerca da educação e da formação de professores em um texto que aborda tema de relevância de primeira ordem para a sociedade brasileira, pois se propõe, pela via curricular, a alterar radicalmente a política nacional de formação dos profissionais da educação. A atitude manifesta desprezo pela produção científica nacional e, a considerar a opção de se referenciar no pensamento educacional de países laboratório das políticas neoliberais no mundo, a exemplo do Chile na América Latina, da Austrália na Oceania e da Inglaterra na Europa, ergue um muro simbólico de isolamento político, epistemológico e pedagógico que só pode ser interpretado como uma evidência da ausência de interesse e respeito pelo pensamento educacional brasileiro.

Não terão os educadores brasileiros contribuições ao debate? Não há acúmulo significativo na área no país nessas últimas quatro décadas? Por que desconsiderar (ou seria melhor dizer deletar?) o conjunto do pensamento e da produção sistematizada, ao longo desse período, pela pesquisa nacional e pelo movimento dos educadores visando “uma política global de formação, que contemple a formação inicial e continuada, condições de trabalho, salário digno e carreira, sintonizada com as demandas do processo de trabalho pedagógico e as demandas formativas da infância e da juventude” (FREITAS, 2009)?

É imponderável um Parecer que se propõe a revisar e atualizar as diretrizes nacionais para a formação de professores de um país transcontinental, multicultural e com fortes assimetrias sociais como o Brasil olhar somente para fora de si para definir o que o professor deve saber e como deve ensinar. Os professores brasileiros vivenciam situações muito distintas daquelas que caracterizam o trabalho e a formação desses profissionais nos países tomados como modelo de referência, fato que este Parecer faz questão de desconsiderar.

² Este título refere-se à linha principal da [melodia](#), no qual o primeiro (o samba) consiste em uma longa série de notas tocadas em um mesmo tom, em um único ritmo (no caso, a [bossa nova](#)). A canção diz: “Isso é só um pouco de samba, construído com uma única nota. Outras notas são obrigadas a seguir, mas a raiz ainda é essa nota. Agora, este novo é a consequência do que acabamos de passar, como eu sou obrigado a ser a consequência inevitável de você”.

Será a experiência internacional a melhor referência para uma educação pública engajada e comprometida com a emancipação dos aprendentes, entre eles os professores? Seria esta, por certo, uma questão impertinente se o Texto Referência não se apresentasse, tal como faz, como um mono bloco coeso aos interesses dos empresários da educação do mundo e, sobretudo, do Brasil (BRZEZINSKI, 2019), como se pode depreender da lógica que entremeia seu discurso e das experiências e análises ali referenciadas (ver linhas: 290, 351, 409, 549).

A educação MAIS UMA VEZ na encruzilhada é este o quadro que temos materializado no Texto Referência deste Conselho, imagem que tomamos de empréstimo do título do famoso inquérito coordenado por Fernando de Azevedo, em 1926, sobre a educação pública paulista. A referência a noção de “encruzilhada” reportava-se a questão de fundo ali dissimulada: “que interesses deveriam ser atendidos pela escola pública?”. Fernando de Azevedo “procurou obscurecer os interesses da burguesia industrial na produção de uma política educacional, usando para isso a estratégia do deslocamento conceitual na análise da materialidade histórica, ou seja, procurou esconder os diferentes interesses de classes sociais sob o litígio ‘tradicionais e renovadores’. A encruzilhada, portanto, não dizia respeito a tal litígio, mas às tarefas de intelectuais orgânicos e Estado na imperiosa construção de um projeto escolar burguês de corte industrializante” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015,p. 315). É este movimento e artifício que se explicita na lógica que engendra o ostracismo do pensamento educacional brasileiro em um documento que é de interesse público, pois trata-se de uma proposta que coloca em risco a educação pública como um bem público.

3. Uma proposta de formação docente que ignora a indissociabilidade teoria-prática

É histórica a indicação do movimento dos educadores e de suas entidades representativas da necessidade de uma sólida formação teórica para os professores acerca dos fundamentos da educação e da área científica objeto do ensino (FREITAS, 2019). O Texto Referência, entretanto, desconsidera e despreza esse indicativo, retomando com força a orientação técnico-instrumental para a formação dos professores, configurada numa racionalidade sistêmica sustentada pelo aporte das competências. Por ser assim, seu desenho assume uma feição prescritiva, padronizada, que retoma os objetivos instrucionais, focalizando aonde o licenciando ou o professor em formação deve chegar, ou seja, o que ele deve demonstrar que aprendeu/que sabe.

Um desdobramento desse eixo conceitual, metodológico e pedagógico estruturante do Texto Referência é a desvalorização da dimensão teórica na formação dos professores a partir da ênfase na prática, enfoque manifesto ao longo do documento e cujo corolário é edificado ao associar “a precariedade da formação inicial do professor no Brasil” a currículos que “não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional” e que “não observam relação efetiva entre teoria e prática” (p. 7, linhas 296, 298 e 299).

Ao supervalorizar a dicotomia falaciosa entre dimensão prática em detrimento da dimensão teórica o Texto Referência reduz os professores a meros executores da BNCC,

pois é esta exatamente a esfera de sua atuação profissional: executar um currículo padronizado. Ora, toda prática advém da teoria e esta é a responsável pelo desenvolvimento de estruturas complexas do pensar, ou seja, não há boa prática sem o estudo e a valorização da teoria. Nesses termos, a base epistemológica que fundamenta a proposta de formação de professores do Texto Referência desconsidera, entre outras coisas, a natureza teórico-prática do trabalho do professor. Pela assertiva encontrada no documento “o currículo deve ser focado na prática” (p. 29, linha 1194) e com a distribuição de 25% da carga horária do curso para prática pedagógica e 50% à aprendizagem de conteúdos específicos e do domínio pedagógico desses conteúdos, nota-se a ênfase dada à prática de ensino. Vulnerabilização da formação e da docência que se apresentam como melhoria técnica e tecnológica.

A docência não se reduz à prática de ensino, antes é uma forma de atuação caracterizada como uma prática educativa com dimensões multifacetadas, de modo que os processos formativos não devem se limitar aos conteúdos relacionados ao saber fazer. A formação de professores “práticos” tem uma perspectiva mais interpretativa e de busca de soluções sobre os problemas apresentados em seu cotidiano e menos uma compreensão contextualizada e problematizadora sobre eles (DINIZ-PEREIRA, 2002), além disso, uma formação voltada para a prática preconiza que é nela que o conhecimento profissional é construído e vai se renovando, desconsiderando a natureza heterogênea desse conhecimento que se firma também em bases teóricas. Ainda, ao se limitar os domínios que influenciam a prática educativa, também se reduz o processo de desenvolvimento da profissionalidade do professor. A crítica aqui se dá pela defesa por uma formação pautada na reflexão, na pesquisa e na crítica, uma formação em que o futuro professor compreenda a condição da escola e os fatores que condicionam os seus processos pedagógicos para que consiga não só organizar suas práticas, mas avaliar o seu alcance e limite numa perspectiva de transformação da própria realidade, que deve ser plural e aberta às diferenças.

Cabe assinalar que a expressão “união entre teoria e prática” (p. 30, linha 1200) anotada no Texto Referência evidencia a compreensão dicotômica do lugar que a prática e a teoria ocupam no exercício da docência. Prática e teoria são atividades de natureza diferentes que na docência acontecem numa relação dialética, isto é, as ações de ensinar não estão isentas do pensamento teórico e é ele que demarca a intencionalidade da atividade prática. Na verdade, a maneira como o documento foi redigido reforça que há um isolamento entre prática e teoria nos cursos e que pode ser sanado com a aproximação entre a instituição formadora e a escola “[...] docente da instituição formadora e de um professor experiente na escola onde o estudante realiza a prática, os quais trabalham conjuntamente para o melhor aproveitamento da união entre teoria e prática” (p. 30, linhas 1198 e 1199).

Chama-se atenção, ainda, para o fato de que às 800 horas de prática pedagógica (p.28, linha 1117) indicadas no documento tendem a descaracterizar completamente os estágios curriculares supervisionados, que aparecem, ao lado de atividades como monitoria, iniciação à docência, residência pedagógica e prática clínica, como uma das possibilidades de “situação real de trabalho em ambiente de ensino e aprendizagem”.

Aliás, nessa parte do documento, o tom prescritivo e tutorial é exacerbado, chegando a minutar³ seu processo de orientação, definindo as etapas, o foco e a carga horária de cada uma (p. 30, linhas 1204 a 1215).

A desvalorização da dimensão teórica está emblematicamente manifesta no tom pragmático que a proposta apresentada pelo CNE explicita, expressa inclusive na vinculação da formação continuada aos conteúdos da BNCC (p.32, linha 1346 a 1348). Também se desvela na adoção de referenciais para a formação docente, definidos como “uma descrição do que os professores devem saber e ser capazes de fazer” (p.11, linhas 477 e 478). Um alinhamento que reforça o caráter homogeneizante e padronizador da proposta de formação de professores registrada no Texto Referência, cujo fim, não duvidamos, é exclusivamente “aumentar o controle ideológico sobre o que se ensina e como se ensina” (FREITAS, 2019).

Que outra interpretação é possível diante do atrelamento dos processos de formação inicial e continuada aos referenciais da atuação docente e prospectados como parâmetro para a implementação de uma carreira docente meritocrática, a considerar a visão sistêmica que subjaz a Proposta de Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, do MEC, encaminhado ao CNE em 2018?

4. Uma proposta de formação ‘puxada’ pela competência socioemocional

As competências emocionais figuram no Parecer do CNE como o grande destaque da proposta de formação para os professores. Seu vínculo com as demandas de formação do trabalhador necessário ao capital em sua atual fase de desenvolvimento é nítido, pois é preciso forjar personalidades adaptáveis, flexíveis e, como novidade, resilientes (p. 14, linha 659). Ora, pautar a formação em competências socioemocionais é inverter a lógica da profissão docente, a exemplo do que ocorre com a escola a partir das reformas neoliberais, em que seu papel altera-se com a adoção da BNCC e suas competências e habilidades, o mínimo, o essencial para atuar no mercado de trabalho e para ser a escola do acolhimento e da integração social, transforma o seu ethos. A inversão prevista, desconfigura a escola como espaço da mobilização de conhecimentos, de formação cultural e científica (LIBÂNEO, 2012). Assim, a formação de professores deve adequar-se e a função dos formadores nos cursos de licenciatura será a de ensinar a ensinar, em detrimento ao educar para educar (MACEDO; FRANGELLA, 2016).

³ Diz o documento: “A prática pedagógica deve seguir passos cada vez mais complexos no decorrer do curso destinado à formação inicial ou continuada de professores para a Educação Básica, segundo mentoria recebida de professores responsáveis pela orientação, indo da: (I) “familiarização inicial” com a atividade docente (1º ano): 60 horas; (II) “prática pré-profissional” na qual identifica os desafios do contexto pedagógico (2º ano): 140 horas; (III) “prática tutorada” de aula, quando já pode assumir responsabilidades no que diz respeito aos alunos, fazendo escolhas de temas de pesquisa (3º ano) 240 horas; e (IV) “prática engajada” em que os estudantes devem mobilizar e colocar em ação seus estudos em prática, planejando aulas e buscando resolver os problemas aos quais se propuseram durante seus anos de estudo e pesquisa (4º ano): 360 horas;” (p. 30, linhas 1204 a 1215).

A escola não é espaço de equalização das questões sociais que estão ao seu entorno. Parece-nos ser esta a perspectiva que a lógica das competências socioemocionais imprime, pois retira desse contexto cultural seu caráter de “espaço de cognição”, reduzindo o professor a um mero acolhedor e pacificador, promovedor de resiliências.

Este é cerne do problema: a preocupação com questões socioemocionais não enfoca o professor em suas necessidades enquanto profissional, não focaliza as tensões cotidianas enfrentadas no contexto das escolas públicas em face as situações de violência, de convivência com situações de conflitos vividas por seus discentes, muito menos o seu próprio equilíbrio psíquico e emocional enquanto pessoa. São contundentes os estudos que apontam o adoecimento docente em decorrência das condições e situações que encara no trabalho. Esta, por certo, seria uma perspectiva que denotaria efetivo investimento e valorização do professorado.

5. Um texto higiênico em relação à condição social do licenciando

Quem é o sujeito social que se interessa pela docência, ou seja, aquele que ingressa nas licenciaturas? Esta é uma questão tratada de modo higiênico no Texto Referência, como se esta não fosse uma questão relevante em um documento que se propõe a definir a formação desse futuro profissional docente. Tratamento paradoxal, haja vista que esta é uma ‘competência’ que se espera seja desenvolvida no sujeito em formação para ser professor, expressa na dimensão “conhecimento profissional” – “demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem” (linha 1055), de modo que, por “homologia de processos”, um documento que trata da formação de professores deveria, no mínimo, abordar a condição social do licenciando como fator que não pode ser negligenciado em qualquer propositura que dele demande aprendizagem.

O Texto Referência opera uma imagem negativa do sujeito social que se interessa pela docência e ingressa nas licenciaturas. É pela falta que o licenciando, futuro professor da Educação Básica, é identificado e destacado neste documento em várias passagens, como no caso dos licenciandos das áreas de Química, Física, Matemática e Biologia como aqueles que apresentam “muitos déficits de aprendizagem” (linha 333). Os fatores extraescolares e intraescolares são secundarizados. É notório o silenciamento acerca da condição social, econômica e cultural do aluno. Não se leva em consideração as questões econômicas que perpassam a vida dos estudantes das licenciaturas oriundos, em sua maioria da classe popular, o que não significa que não sejam inteligentes, mas que ingressam nas instituições formadoras conciliando longas jornadas de trabalhos, com contratos muitas vezes precários, com baixos salários e que realizam seus cursos com grandes dificuldades, em geral no período noturno.

O que dizer destes estudantes, que além dos fatores anteriormente mencionados, ainda estudam em cursos à distância, sem receberem o apoio necessário de professores, biblioteca adequada e oportunidade de interação com outros colegas e professores em seu processo formativo? Conforme dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2018), dos 3.226.249 ingressantes em 2017 nesse nível da educação nacional, 1.073.043

estão nos cursos ofertados a distância, o que corresponde a 33% desse contingente. Em 2007, dez anos atrás, esse percentual era de 15,4% (BRASIL, 2018).

Outro dado que parece importante para a discussão é que, ainda segundo os dados divulgados pelo INEP, “entre 2007 e 2017, as matrículas de cursos de graduação à distância aumentaram 375,2%, enquanto na modalidade presencial foi de apenas 33,8%, nesse mesmo período. Em relação à modalidade de ensino, as matrículas em cursos de graduação presencial representam 53,2, enquanto a distância são 46,8 no total das matrículas, bem como que o percentual de instituições privadas que formam futuros professores é de 62%”. Ou seja, nos últimos dez anos é a rede privada a maior responsável pela formação de professores no Brasil. Essas informações certamente precisam ser levadas em consideração. Do modo como o Texto Referência se apresenta, o que se verifica é uma higienização dos fatores reais que perpassam o cotidiano dos processos formativos dos cursos de formação de professores.

6. Uma formação que repagina ideias que não deram certo

Outro indicativo registrado no Texto Referência e que nos preocupa enquanto encaminhamento para a formação de professores no País é a proposta da “institucionalização de institutos de formação de professores. Esta não é uma ideia nova, muito menos conta com registros exitosos na historiografia nacional.

O que poderia significar sua retomada no atual momento histórico de ataque a universidade, senão uma tentativa para novamente negá-la como lugar da formação de professores? Seu anúncio no referido documento, como no passado recente, se vale do argumento de que este é um caminho para “superar as dicotomias entre teoria e prática, entre escola e universidade, promovendo de fato um currículo que supere a atual fragmentação e a ausência de articulação entre os diferentes saberes” (p. 19, linhas 893 e 894). O documento, como já sinalizado, insiste em um discurso que é desejoso de firmar a desigualdade social como “um registro intrinsecamente pedagógico” (MACEDO, 2018, p. 25).

A experiência brasileira com os institutos evidencia que seu uso favoreceu ao esvaziamento dos cursos de formação (SILVESTRE, 2008), talvez por isso, a pesquisa e, em especial, a extensão, não figurem na centralidade das intencionalidades formativas do Texto Referência. Sobre isso, convém sublinhar que ao se referir a “dar mais relevância à formação reflexiva e investigativa” (linha 869) do professor, este documento o faz referenciando-se aos “novos marcos para o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais” (linhas 844 e 845), portanto, uma reflexão pragmática e voltada apenas para a resolução dos problemas imediatos da prática, direção também para qual deve convergir a dimensão investigativa.

Decerto que as licenciaturas carecem de uma formação que evoque a dimensão pedagógica, que não se isole no seu campo específico do conhecimento, mas retirar da Universidade é puxar para pólo oposto, o da centralidade na prática pedagógica, sem uma fundamentação investigativa e extensionista.

Ademais, nos parece estranho o indicativo de que estes “institutos de formação de professores” sejam “apoiados mediante programas de editais e que teriam, em sua composição, além de docentes da IES formadora, professores das redes de ensino, promovendo uma ponte orgânica entre o ensino superior e a educação básica” (p. 19). Ora, por que não propor estratégias nessa direção para os cursos de licenciatura das IES públicas? Não faltam registros de como estes padecem pela falta de investimento financeiro que assegure condições de trabalho que possam potencializar a articulação com as escolas, pois tudo falta, a exemplo de suporte para realizar o acompanhamento dos estágios nos estabelecimentos de ensino. Não será a experiência do PIBID uma evidência de como o investimento efetivo em condições favoráveis permitem a articulação entre a instituição formadora, os professores formadores da escola pública e os licenciandos numa perspectiva de aprender sobre a dimensão teórico-prática da docência? Entre os vários estudos que destacam a contribuição dessa iniciativa (FCC, 2014; FARIAS; JARDILINO; SILVESTRE, 2015; FERNANDES; SISLA; NASCENTE, 2016), chama-se atenção para o resultado de pesquisa sobre o processo de inserção profissional de professores iniciantes, egressos de programas de iniciação à docência (ANDRÉ, 2018). Constatou-se que de um total de 1.237 egressos provenientes de 18 instituições de ensino superior das regiões Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste do país, 67% estavam atuando na educação, muitos em escolas públicas (61%).

Como interpretar o indicativo de que para “dar as licenciaturas identidade própria” é preciso criar um “ambiente institucional” que de novo nada tem, a não ser tornar-se mais uma via para o capital agregar valor ao seu processo de exploração e acumulação? É necessário não perder de vista os dados divulgados pelo próprio MEC e que revelam que nos últimos 10 anos, do total de matrículas no ensino superior (8.048.701 matrículas), 75% (= 6.058.623) se encontra nas IES privadas, ou seja, a universidade pública é responsável somente por 1.990.078 dessa oferta. Desse volume, 1.520.494 encontra-se matriculada nos cursos de licenciatura, sendo que 62% estão fazendo sua formação na rede privada. E desse universo de licenciandos, 690.780 matrículas é do curso de Pedagogia, das quais 80% encontram-se na rede privada.

Tem um ditado popular que diz que quando uma mentira é repetida muitas vezes, tende a tomar uma feição de verdade. Olhando os dados, nos parece que é isso que eles confirmam, pois eles evidenciam/revelam que não é a universidade pública a grande responsável pelos problemas da formação de professores no Brasil.

7. Uma proposta que estimula uma formação fast food

A proposta em consulta apresenta a “Formação/Complementação Pedagógica” para “graduados não licenciados e professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio” (p. 30) como modo de garantir as ‘competências’ necessárias a um(a) bacharel(a) que atua na educação, tornando-o(a) professor(a) em um curto tempo. O fato concreto é que a formatação proposta é mais ‘ousada’, pois reduz em até 400h o tempo exigido para conclusão da complementação pedagógica, seja sua graduação afim ou em área distinta da licenciatura pretendida.

Já passadas mais de duas décadas da promulgação da LDB n. 9.394/96, o dobro do tempo para adequações às distorções formativas, como estava prevista no primeiro decênio da Lei, a permanência e a retirada de qualquer previsão de extinção dessa modalidade, conforme prevê as DCN contidas na Resolução n. 02/2015 (§ 7º art. 14), configuram mais umas das novidades apresentadas. Nessa modalidade, será possível reduzir a carga-horária por atividades com “comprovação de formação e experiências anteriores” ou ainda, “experiência prático-pedagógica” e que atenda “requisitos de qualidade esperados”, a despeito do que isso signifique, implicando a conferência do título de licenciado(a) a quem possa ter cursado apenas 600h em tal modalidade formativa.

A quem interessa essa celeridade? “Seja professor em 6 meses. Formação Pedagógica & Segunda licenciatura. 100% on line. R\$ 2.499,00 + matrícula. Em até 18X”. O anúncio, que circulou nas redes sociais, mas também pode ser visto similares pelas ruas das pequenas cidades e avenidas das grandes metrópoles brasileiras, escancaram como a formação de professores está a venda e ameaçada de se tornar um grande mercado.

É, no mínimo, contraditório, um Texto Referência que, ao mesmo tempo em que advoga a necessidade de “fortalecer as políticas de Estado relativas à valorização do professor” (p.08), insiste em garantir a oferta de modalidades que fragilizam e aligeiram a formação docente no Brasil. Além disso, ao apresentar “os esforços que o país realizou, nas três últimas décadas, no campo das políticas públicas” (p. 3), de forma proposital, o documento fragmenta ações que compuseram a lógica de uma política nacional de formação que teve como principal objetivo instituir uma rede nacional de formação de professores em regime de articulação e colaboração entre os entes federados e as instituições de ensino superior tendo como princípios a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, a melhoria das condições de remuneração e a garantia de condições dignas de trabalho. A criação da Diretoria de Formação de Professores na CAPES, que não foi citada, associados à instituição, em 2008, do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, elevou a discussão sobre formação de professores a patamares nunca alcançados e introduziu um amplo debate nacional sobre ela em todo o território nacional.

8. Uma formação de professores com pouco recurso

O Texto Referência traz um discurso que escamoteia o paradoxo entre a necessidade de melhorar as condições de trabalho, apontada como aspecto que pode tornar mais atrativa a docência, e a redução do financiamento.

O tratamento inicial dos dados de ampliação do investimento, sintetizados na Tabela 1 do Texto Referência (p.5, linha218), apresenta o esforço nacional por etapa da Educação Básica, mas o faz desconsiderando que o ponto de partida do investimento em 2007 era muito baixo e a ampliação dos investimentos em 9 anos ainda que importante, não colocam a educação em condições de uma oferta de qualidade que garanta condições adequadas em termos de infraestrutura escolar, e tampouco garanta efetividade do

princípio da valorização de professores. Além disto, o texto, ao fechar o diagnóstico em 2015, silencia sobre a crise no financiamento da educação provocada pela aprovação da Emenda n. 95/2016 e pelas recentes políticas de cortes na Educação Superior, que atingem as licenciaturas, logo, a formação de professores, e a redução dos programas e políticas de formação na Educação Básica, realizadas pelo Ministério da Educação em 2019.

O Parecer apresenta de maneira direta as dificuldades para o cumprimento da Meta 17 do PNE de valorização dos profissionais da educação com a garantia do pagamento do PSPN e a necessidade de carreiras atrativas (p.9), mas desconsidera que parte deste desafio exige o cumprimento da meta 20 do PNE, que define a ampliação do patamar de investimento nacional em educação para 10% do PIB considerando uma economia em crescimento. A crise econômica que o modelo de austeridade fiscal impõe ao país a partir de 2016 compromete as possibilidades de cumprimento das metas de investimento e interrompe de maneira irresponsável os esforços de ampliação das condições de qualidade da escola brasileira em progresso, conforme dados da Tabela 1 antes mencionada.

Do ponto de vista do financiamento, a política do FUNDEB está em debate no Congresso Nacional e é fundamental sua conversão em uma política permanente com a ampliação do aporte da União que permita enfrentar as desigualdades nacionais. Uma mudança no patamar de contribuição da União ao FUNDEB, dos atuais 10% para 40%, é fundamental para mudar inclusive o patamar de atratividade da carreira do Magistério. Mudar mais uma vez orientações de formação sem garantia de resolução dos problemas de valorização do magistério é fugir de um problema central na educação brasileira.

9. Uma formação que não reconhece que o professor toma decisões curriculares

Embora o Texto Referência associe formação precária do professor e baixa valorização da profissão como desafios a serem enfrentados pelo Estado e para elaboração de uma política nacional de formação de professores, ao longo deste documento é nítida a ênfase dada à relação linear entre formação docente e melhoria da qualidade da educação. Observa-se essa questão nas linhas 294 e 295: “[...] a formação docente é o fator mais importante para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem escolar dos estudantes” e nas linhas 413 a 416: “[...] não existe necessariamente uma relação direta entre maiores salários e melhores resultados educacionais [...]”. Junta-se a essa contradição do documento o que vimos verificando nas diversas realidades educacionais do país, o cumprimento de uma agenda neoliberal que tem se preocupado mais em controlar e intensificar o trabalho do professor do que dar-lhe dignidade e valorizar sua profissão.

Levando a termo o que diversos autores do campo da formação vêm afirmando sobre a relação intrínseca entre condições de trabalho e desenvolvimento profissional docente, não podemos deixar de considerar que se trata de uma contradição bastante significativa.

Autores como Day (2001) e Imbernón (2004) insistem em explicar que o desenvolvimento profissional docente é um processo que ocorre ao longo da carreira, num processo vivencial e integrador, e que a depender das características do contexto em que o professor se insere esse desenvolvimento pode inibir-se ou ser facilitado. Além disso, tais autores não reduzem o conceito a uma mera possibilidade desencadeada pelos processos formativos pelos quais passam os professores, pelo contrário explicam que “a formação é um elemento importante no desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo” (IMBERNÓN, 2004, p. 44).

Assim, não há como pensar em professores mais engajados, mobilizados para novas práticas, se não se cuidar de forma intensa da valorização e melhoria das condições de trabalho dos professores brasileiros. Nas palavras de Jacomini e Penna (2016, p.197) “se o professor é peça-chave na promoção da qualidade do ensino [...] se faz necessário propiciar condições para seu desenvolvimento profissional, relativas, entre outros aspectos, à implementação da carreira docente” (JACOMINI; PENNA, 2016).

Ademais, outros autores também associam o desenvolvimento profissional docente às tomadas de decisões, pelos professores, sobre os currículos escolares. Para Garcia (1999) quando a concepção do papel do professor no desenvolvimento do currículo é de um técnico que utiliza proposta prontas a priori, ocorre um desenvolvimento profissional reduzido, porém, quando se trata de transformar o professor num agente de desenvolvimento curricular, as possibilidades de impactar o seu desenvolvimento profissional são maiores.

Dessa forma, quando o documento adota como eixo estruturante da formação de professores a aprendizagem das competências previstas na BNCC como garantia de sua implementação na escola básica, passível de avaliações em larga escala para verificar a sua efetivação, torna-se certo que o perfil de professor que se espera se aproxima mais daquele que executa do que aquele que toma decisões como um profissional da educação sobre o currículo da escola em que leciona.

Por fim, essa forma de conceber a formação de professores desconsidera que cabe ao professor intervir em todos os domínios que influenciam sua prática, inclusive aqueles fora do sistema educativo, mais ligados ao entorno em que se encontram as escolas públicas, geralmente bastante vulneráveis. É justamente por isso que o professor precisa de uma formação vinculada a pesquisa, que lhe prepare para compreender o que caracteriza o trabalho docente e que este não se reduz à prática, à atividade dentro da sala de aula; uma formação que o prepare para uma análise crítica de sua prática social, capaz de propor desfechos que garantam não só a aprendizagem individual de seus alunos, mas a formação voltada para um cidadania propositiva e que seja capaz de intervir no mundo, respeitando a diversidade e a pluralidade de ideias. O que está posto é um reducionismo da prática pedagógica e, se os resultados das pesquisas até aqui desenvolvidas estiverem certos, esse reducionismo coíbe o desenvolvimento da autonomia dos professores e seu desenvolvimento profissional. O Parecer não reconhece o professor como alguém que toma decisões curriculares, as quais não se restringem apenas a questões de forma/metodológica.

Tal como formulado no Parecer, o que se tem é o reforço de uma política de responsabilização do professor que, atribui ao sujeito profissional, individualmente, a responsabilidade de se desenvolver (p. 26, linha 1071). Sua associação aos referências tende, ainda, a reduzir o desenvolvimento profissional a ideia de competência profissional. Enfim, nos termos proposto o discurso do desenvolvimento profissional docente nada mais é do que um engodo.

Estes, entre outros aspectos aqui não abordados em virtude dos limites que um momento público como esse impõe, confirmam a sintonia da **3ª versão do Parecer do CNE** a Agenda 2030 que, apoiada pelo Banco Mundial, UNESCO e outros órgãos internacionais, atrela-se ao capitalismo que necessita forjar personalidades adaptáveis, flexíveis e resilientes.

Diante da proposta de formação formatada deste documento, **reiteramos a posição da ANPEd em favor da manutenção das DCNs de 2015** (Resolução nº 2/1015) e consequente **arquivamento** do documento supracitado e do processo de reforma, lembrando a este Conselho que a oferta de uma formação plena dos sujeitos, entre eles os professores, articulada aos objetivos de cidadania e formação para o mundo do trabalho, conforme preceito constitucional, exige confiança, investimento e regularidade nas políticas.

Sendo o que tínhamos,

Agradecemos a oportunidade desse debate.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)