



## ***In Signum: o ensino nas diretrizes de formação de professores no último vinteno***

**Aurea de Carvalho Costa<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Fº, Rio Claro, São Paulo \* E-mail: aurea.costa@unesp.br

**RESUMO.** Analisamos as diretrizes da formação de professores, sob a hipótese do aprofundamento da tendência ao pragmatismo e utilitarismo nas licenciaturas, fundamentada na cisão entre ensino e aprendizagem, convocando o professor a se engajar na atuação profissional comprometida com direitos essenciais de aprendizagem, contribuindo com a educação coerente com o Estado mínimo. Problematicamos as novas competências dos licenciandos nas resoluções CNE/CP 1 e 2/2001, 2/2015 e 2/2019 e se elas interferem na centralidade do ensino na docência. Sob a metodologia da análise documental de conteúdos, o objetivo foi contribuir para a crítica à formação de professores, tendo no horizonte políticas que privilegiem a formação omnilateral resgatando a indissociabilidade entre a forma e o conteúdo do ensino e da relação ensino/aprendizagem. Identificamos diretrizes pragmáticas e utilitaristas e concluímos que em tais concepções se baseiam na falsa oposição entre teoria e prática e na hegemonia do pragmatismo, utilitarismo e autonomismo.

**Palavras-chave:** licenciatura; formação de professores; políticas educacionais

## ***In Signum: teaching in teacher education guidelines over the last twenty years***

**Abstract.** We analysed the guidelines for teacher training in the Brazilian Education Board, under the hypothesis of deepening the tendency towards pragmatism and utilitarianism since initial training, in undergraduate courses, based on the split between teaching and learning, with calls for the teacher to engage through professional performance committed to essential learning rights, contributing to an education consistent with the minimum state. We problematized the new competencies of students in resolutions CNE/CP 1 and 2/2001, 2/2015 and 2/2019 and whether they interfere with the centrality of teaching. Under the methodology of documentary content analysis, the objective was to contribute to the criticize teacher training, aiming at policies that favour omnilateral training by rescuing the inseparability between the form and content of teaching, but also the relationship between teaching and learning. The study resulted in the identification of pragmatic and utilitarian guidelines, and we concluded that, those conceptions grounded in the false opposition between theory and practice, the hegemony of pragmatism, utilitarianism, and autonomism.

**Keywords:** Under graduation, degree course, teachers training, educational policy

## ***In Signum: la enseñanza en las directrices de formación del profesorado en los últimos veinte años***

**RESUMEN.** Analizamos las orientaciones para la formación docente en las resoluciones del Consejo Brasileño de Educación (CNE/CP), bajo la hipótesis de profundización de la tendencia al pragmatismo y al utilitarismo desde la formación inicial, en los programas de licenciatura, a partir de la división entre enseñanza y aprendizaje, con llamados a que los docentes se comprometan a través de un desempeño profesional comprometido con los derechos esenciales del aprendizaje, contribuyendo a una educación coherente con el estado mínimo. Problematicamos las nuevas competencias de los futuros profesores en las resoluciones 1 y 2/2001, 2/2015 y 2/2019 y si interfieren con la centralidad de la enseñanza en el trabajo docente. Bajo la metodología del análisis documental de contenidos, el objetivo fue contribuir al análisis crítico de la formación docente, con políticas que favorecen la formación omnilateral en el horizonte, rescatando la inseparabilidad entre la forma y el contenido de la enseñanza, pero también la relación entre enseñanza y aprendizaje. El estudio resultó en la identificación de directrices pragmáticas y utilitaristas. Concluimos que, ante la histórica disputa entre concepciones centradas únicamente en el contenido y concepciones pragmáticas, basadas en la falsa oposición entre teoría y práctica, hoy se identifica la hegemonía del pragmatismo, el utilitarismo y el autonomismo en la formación de profesores.

**Palabras-llave:** Licenciatura, Formación del profesorado, Políticas de educación, Políticas educativas.

## Introdução

*"Se a pessoa não consegue produzir, coitada, vai ser professor. Então é aquela angústia para saber se o pesquisador vai ter um nome na praça ou se vai dar aula a vida inteira e repetir o que os outros fazem.", Fernando Henrique Cardoso.*

Ensinar é uma palavra muito cara à categoria docente, cuja etimologia sintetiza seu ofício - *in (em) signum* (marca, sinal), ou seja, colocar uma marca no outro. A princípio, a marca que os professores esperam deixar nos alunos é a da cultura, imprimindo-lhes uma segunda natureza - a civilizada (Gramsci, 1991). Por isso, tão perturbadora quanto a afirmação em epígrafe - de que o professor seria um "coitado" (SIC), é a constatação de que, na legislação que se refere à atuação de professores, a palavra "ensino" é evitada. No artigo 13º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 (doravante, LDB) são atribuições dos professores: o zelo pela aprendizagem, o estabelecimento de estratégias de recuperação, o ato de ministrar aulas e dias letivos, a participação do planejamento e da proposta pedagógica da escola e a colaboração na articulação dela com a comunidade. No Estatuto do Professorado Paulista, lei 444/1985, atualizado pela Lei 836/1997, por exemplo, constam das responsabilidades desses profissionais o gerenciamento da classe, a avaliação da aprendizagem, a apropriação das avaliações externas para refletir a própria prática, o domínio do léxico e dos conteúdos sobre temas sociais, a compreensão dos processos de aprendizagem, porém, a palavra "ensino" também não aparece.

De fato, esse termo é utilizado comumente nas normas jurídicas para adjetivar sistemas e modalidades, entretanto, na acepção primordial, trata-se de um complexo formado das indissociáveis dimensões da transmissão de conteúdos científico-culturais e das formas de reelaboração e socialização desses conhecimentos numa linguagem acessível aos educandos (Saviani, 2009). Em decorrência disso, o trabalho docente teria uma natureza e uma função social específica de produção do homem humanizado, capaz de planejar, antecipar o futuro na forma do projeto, aprender com as experiências pregressas e criar realidades novas, não naturais, a partir da relação com a natureza, constituídas pela política, arte, transcendência e religião, educação, ciência e tecnologia. O ensino é uma relação entre professor e aluno, distinto dos substantivos "docência" e "magistério" que se referem ao conjunto de tarefas que ultrapassam o domínio desta relação, da sala de aula, até mesmo da escola nas resoluções em discussão.

No contexto capitalista, a atividade "trabalho" se materializa como venda de força de trabalho, por isso, tornou-se alienada pela parcelização, perda dos conteúdos, do controle - por parte dos trabalhadores, bem como o estranhamento entre o produtor e o produto. Na categoria docente, tal alienação se dá desde a formação, cada vez mais empobrecida em conteúdos e na atuação do professor prescrita por um rígido corpo normativo, bem como o desenho do perfil de professor, resultando em relações de ensino dissociadas da aprendizagem. O tempo para ensinar diminui à medida que aumentam as convocações para outras atribuições na jornada laboral do professor, em resposta às expectativas dos organismos internacionais de que esses profissionais "[...] obtenham sucesso em áreas em que os pais, instituições religiosas e poderes públicos falharam [...]" (Dellors, 2006, p. 154).

Na sociedade capitalista, a escola tem assumido responsabilidades múltiplas pelo cuidado de crianças e adolescentes filhos de trabalhadores, para que os membros adultos da família se liberem para vender a força de trabalho. Saviani (2009) pontua que a cisão entre a forma e o conteúdo do ensino consiste num dilema persistente na história da formação docente. Entretanto, na conjuntura das novas diretrizes para a formação de professores, outro dilema, ainda mais profundo, se coloca: ou priorizar o ensino, ou outras demandas de acolhimento, formação e equacionamento de questões sociais que as demais instituições, como a família, a igreja, o Estado e justiça, muitas vezes, falham.

Para o cumprimento de tais orientações internacionais, em 1996 o Relatório Dellors já indicava a polivalência e a multifuncionalidade do professor como o perfil desejado para a nova atuação, no sentido oposto ao da formação teórica, técnica e especializada: "É desejável que se aumente a mobilidade dos professores - no interior da profissão e entre esta e as outras profissões - de modo a ampliar sua experiência." (Dellors, 2006, p. 165) e isso tem se aprofundado, com as novas responsabilidades atribuídas aos professores desde a formação.

Na perspectiva imediatista e utilitarista, a ampliação da experiência, da empatia e outros atributos da personalidade ganham espaço na formação profissional, sob a denominação de competências emocionais, no âmbito da produção de um consenso ideológico de que são tênues as fronteiras entre o que se aprende na escola durante a infância, adolescência e ao longo da vida.

Conforme Gramsci (1991), a escola capitalista é complexa, devido às várias funções sociais que assume na sociedade moderna, como proporcionar a socialização e a transmissão da herança cultural às futuras gerações; introduzir os indivíduos na sociedade racional, com seus hábitos, costumes, normas e ética; difundir a ideologia do Estado-nação e desenvolver os sentimentos de cidadania e união nacional; auxiliar na regulação, pelo Estado, do fluxo da força de trabalho; adaptar os indivíduos à sociedade e, ao mesmo tempo, formar sujeitos sociais críticos; oferecer a formação científica para as novas exigências do capital e preparar para o trabalho.

O pensador italiano refere-se à escola imediatamente interesseira como aquela que visa preparar as crianças e adolescentes para a introdução precoce no mundo do trabalho, a qual denomina, também, educação profissional não profissionalizante:

Na escola atual, graças à crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as *escolas do tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos*, tomam a frente da escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal é que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (Gramsci, 1991, p. 136, grifos nossos).

O ingresso precoce no mercado de trabalho brasileiro é respaldado pela legislação. Anteriormente à promulgação da Lei 8069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, um adolescente poderia ingressar no mercado de trabalho como aprendiz aos 12 anos e obter a Carteira de Trabalho aos 14. Após tal estatuto, a idade mínima para trabalhar como aprendiz é 14 anos e para obter a referida carteira, 16. Conforme a emenda Constitucional 103, 12 de 2019, a condição para a aposentadoria passou a ser 40 anos de contribuição previdenciária ininterrupta e a idade mínima de 62 anos de idade para mulheres e 65 para homens.

Hoje, um cidadão que ingresse no mercado de trabalho aos 16 anos, poderá permanecer trabalhando e/ou contribuindo com a previdência por até 49 anos de sua vida antes de se aposentar.

O Estado, por sua vez, garante a educação escolar dos quatro aos 17 anos, ou seja, por 13 anos, além de garantir também a educação de jovens e adultos (em regime supletivo), para os que não tiveram oportunidade na idade própria. Os demais níveis de ensino o Estado oferece, porém não garante, pois o ingresso depende do mérito. Nisto consiste um modelo de escola imediatamente interesseira, do ponto de vista da comparação entre os anos de escolarização oferecidos e o período de trabalho efetivo antes da obtenção do direito à aposentadoria, que revela um investimento de 13 anos feito pelo Estado mediante a possibilidade de retorno em trabalho produtivo de até 49 anos.

Em virtude do neoliberalismo, dos avanços nas forças produtivas e da globalização da economia, as funções sociais da escola se alargam, sendo convocadas a integrar os excluídos sociais e pessoas com deficiência; executar políticas de assistencialismo; preparar os alunos para a competição pelas oportunidades de emprego, empreendedorismo e autogeração de renda; a expandir os usos do espaço escolar para fins não escolares; certificar saberes tácitos e educar para a paz.

As novas funções atribuídas à escola trazem novos desafios aos professores, influenciando sua constituição profissional, porém permanece a disputa entre as classes sociais por uma escola que não se restrinja a formar trabalhadores para a inserção na luta pela sobrevivência, ainda na adolescência, por meio de conhecimentos imediatamente úteis às demandas do capitalismo financeiro. Por isso, extraímos do conceito de escola imediatamente interesseira, um derivado, a educação escolar imediatamente interesseira entendida como projeto educacional, proposto pelo Estado burguês à classe trabalhadora - usuária privilegiada das escolas públicas.

Depreendemos do raciocínio de Gramsci (1991) que a educação escolar imediatamente desinteressada não é a que difunde uma cultura livresca, mas proporciona a formação de cultura geral, para a compreensão ontológica do trabalho e o conhecimento das tecnologias como produtos da ciência, para a conformação dos seres humanos humanizados, psiquicamente desenvolvidos e politizados, capazes de operar com conceitos referentes às leis, costumes e normas sociais como produtos dos homens de carne e osso e por eles podem ser modificados, fator essencial para a participação social e política efetiva.

A educação imediatamente interesseira se faz presente na formação de professores fundamentada na prática cotidiana e no utilitarismo, que visa a preparação de profissionais úteis aos interesses do projeto formativo proposto pelo Estado à classe trabalhadora, reproduzindo a ideologia da empregabilidade, que se confronta diretamente com a perspectiva educacional imediatamente desinteressada de formação humana emancipadora, que possibilite um desenvolvimento humano das máximas capacidades, para apropriação e objetivação crítica da sociedade de classes e sua transformação. Isso requer tempo, investimento e profissionais da educação com formação omnilateral, colocando para os professores desafios diversos dos que ora se apresentam, desde sua formação nas licenciaturas, pois,

[...] o nexa instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. (Gramsci, 1991, p. 131).

Entretanto, se o Estado burguês impõe o pragmatismo e o utilitarismo, restringindo os conteúdos científico-culturais, acaba por preparar os professores para se colocarem como intelectuais orgânicos irradiadores das ideologias estatais neoliberais, que consistem na ideia de que a sociedade civil deve ter suas estratégias próprias de inserção no mercado, como a empregabilidade, o empreendedorismo e, ainda, compartilhar a responsabilidade pela consecução dos direitos sociais com o Estado. Isso pode resultar na configuração de um perfil de professor produtivo para o capital, mas

[...] um professor medíocre [que] pode conseguir que seus alunos sejam mais *instruídos*, mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá – com escrúpulo e com consciência burocrática – a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta – e com ajuda de seu ambiente social – a ‘bagagem’ acumulada. (Gramsci, 1991, p. 132, grifos do autor).

Mediante tais inquietações, nosso objetivo foi analisar o perfil do professor prescrito pelas diretrizes para formação inicial, analisando o quanto esse perfil contribui para uma nova configuração da profissão na conjuntura neoliberal. A hipótese é que se trata do aprofundamento do pragmatismo, do possibilismo e do utilitarismo na formação inicial de professores nos cursos de graduação em licenciatura plena e o problema é: quais são as novas convocações ao futuro professor?

Analisamos as mudanças nas diretrizes de formação de professores, no último vinteno, indagando qual tem sido o perfil de professor requerido, mediante uma escola que oferece aos trabalhadores o acesso à escola e a oportunidade de aprender, cuja efetivação dependerá dos alunos; e se isso questiona a própria profissão docente.

O texto se estrutura nesta introdução, explicitação de nossa hipótese, uma apresentação de problemas persistentes na formação de professores, no caso brasileiro, a análise das resoluções do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno (doravante, CNE/CP) sobre diretrizes para formação de professores, encerrando com considerações finais.

### Os problemas persistentes na formação de professores, no caso brasileiro

Preliminarmente à discussão sobre as diretrizes para a formação de professores em cursos superiores de licenciatura plena, recuperamos alguns achados de pesquisa sobre os antecedentes das diretrizes, a fim de trazer, brevemente, o aspecto histórico da conformação do modelo de formação prescrito nas diretrizes em análise.

A partir de uma profunda e extensa pesquisa de Tanuri (2000), identificamos uma alternância na história entre a formação com ênfase nos conteúdos e com ênfase nas teorias e práticas de ensino, durante a produção das políticas de formação de professores no Brasil, como uma das determinações no processo de profissionalização do magistério, o que exige a definição um corpo de conhecimentos próprio específico, mas também um código de ética, uma associação de classe, um piso salarial e um estatuto (Cf. Enguita, 1990).

Essa historiografia da formação de professores em cursos normais desde o Império apresenta que tal formação assumiu uma forma mais consistente somente no século XX, pois até 1870 havia apenas experiências isoladas de formação de professores primários, nas províncias, caracterizadas como restritas aos conteúdos imediatamente úteis a práticas, influenciado pelo cientificismo em um contexto de pouquíssimo acesso à bibliografia referente à ciência pedagógica, possibilitando uma formação que teria estatuto inferior ao nível secundário.

Até o final do primeiro vinteno da República Velha, predominava o modelo europeu de formação, caracterizado por Tanuri (2000) como conteudista e pouco profissionalizante, vindo a ser duramente criticado pelos educadores adeptos do Movimento Escola Nova no final dos anos 1920. Tais críticas desencadearam mudanças importantes na formação de professores, inaugurando a preocupação com a formação mais técnica, orientada pela pedagogia fundamentada nos conhecimentos científicos da psicologia experimental sobre a inteligência e a aprendizagem. Assim, “[...] a escola normal chegou ao final da Primeira República com um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo.” E foi sob a influência desse movimento que se questionou o papel do professor, no âmbito do ensino tradicional, na década seguinte, propondo a “[...] inversão dos papéis do professor e do aluno, ou seja, educação como resultado das experiências e atividades deste, sob o acompanhamento do professor; ensino ativo em oposição a um criticado “verbalismo” da escola tradicional (Tanuri, 2000, p. 72).

Na década de 1930 se instituiu nas escolas normais um modelo de formação de professores centrado nos conteúdos pedagógicos, secundarizando a formação de cultura geral do professor das primeiras letras, em especial, num momento de grande preocupação com o aspecto do ensino e aprendizagem, da inteligência e da didática. Entretanto, em 1935 criou-se a Faculdade de Educação em Brasília e somente em 1939 é que se criou os cursos de bacharelado e licenciatura em Pedagogia, bem como outras licenciaturas, resgatando a valorização dos conteúdos disciplinares (Saviani, 2009). O modelo de formação de professores no nível superior comportava uma estrutura de três anos de estudos disciplinares e um ano para formação pedagógica, que permaneceu até a década de 1990.

Nos vinte anos seguintes, a formação de professores viria a sofrer uma tentativa de padronização por meio das leis orgânicas do ensino normal, em que a formação para o ensino primário permaneceria em nível técnico, secundário e a formação de professores de nível superior viria a se dar em cursos de Filosofia, graduando pedagogos que poderiam formar as professoras técnicas, mas não poderiam atuar diretamente na escola, nas tarefas de alfabetização.

Na década de 1970, diversificavam-se as disciplinas técnico-pedagógicas, divididas em dois grupos: "fundamentos da educação" e "metodologias e práticas", mas persistiam os problemas; apesar das inovações introduzidas pelo tecnicismo pedagógico que focava na discussão das questões intraescolares, a formação de

professores se distanciava de uma perspectiva crítica e politizada, o que não poderia ser diferente no contexto de governo de exceção, sendo reflexo de uma sociedade conservadora:

Da mesma forma que nos currículos anteriores, continuava a haver um certo distanciamento em relação à realidade social e educacional, resultante não somente da ausência de disciplinas voltadas para a análise das questões educacionais brasileiras, como também do tratamento científico, universal, “neuro” dos demais componentes.” (Tanuri, 2000, p. 79).

Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante, LDBEN), nº 4024/1961, o termo "ensino" aparece de forma recorrente como atribuição dos sistemas escolares. As tarefas atribuídas ao professor de maneira esparsa na lei, referem-se a atos concretos específicos, no artigo 39, “§ 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.”; no artigo 54, em que se estabelece a diferença entre a atuação do regente e do professor propriamente dito, de acordo com o decreto-lei que organiza o ensino normal, nº 8.530 de 1946 “As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário” e o artigo 71, que atribui ao professor do ensino superior funções de planejamento do ensino: “O programa de cada disciplina sob forma de plano de ensino, será organizado pelo respectivo professor, e aprovado pela congregação do estabelecimento”. Esses três artigos foram revogados pela reforma do ensino de primeiro e segundo graus, lei nº 5692/1971.

Foi somente na LDBEN 9394/1996 que os professores ganharam um artigo, em que constam suas atribuições. A partir de então, as resoluções do Conselho Nacional de Educação (doravante, CNE) - diretrizes de formação para professores passaram a regular o perfil desejado nas licenciaturas plenas, correspondentes às novas atribuições que os futuros professores viriam a ter e que tem se ampliado desde então.

Saviani (2009) analisa, na história da formação de professores, dois grandes grupos de modelos construídos na história da educação brasileira. Um dos modelos foi o didático-pedagógico, que respondia aos anseios do movimento da Escola Nova de desenvolver metodologias e práticas que favorecessem a aprendizagem; esse modelo convivia com outro, que enfatizava o domínio dos conteúdos.

O autor destaca que essa tendência conteudista é herdeira do modelo europeu, em que a preparação de professores tinha em vista que futuramente eles viessem a atender às necessidades da elite, em escolas que reproduziriam “a distinção de classe” (p. 149), enquanto o modelo didático-pedagógico de inspiração comeniana pressupõe que, com recursos técnico-pedagógicos, “[...] todo e qualquer conteúdo, quando considerado adequadamente à vista das condições do ser que aprende, é suscetível de ser ensinado a todos os membros da espécie humana. Tal modelo é, pois, antielitista por excelência.” (p. 149). Ademais, ele inspira o movimento da escola nova que reivindicava uma escola de massas, vindo a democratizar as oportunidades de ensino e favorecer a formação para uma competição mais efetiva no mercado de trabalho.

Hoje, identificamos que essas duas tendências sobrevivem nas licenciaturas plenas em disputa por espaço no currículo, que permanece clivado entre a formação científica disciplinar, a formação pedagógica, as práticas e a preparação do professor para contribuir na administração de questões sociais a partir da escola, que Saviani (2009) nomeia de "dilema da educação", derivado da dissociação entre a forma e o conteúdo do ensino. Porém, “[...] recuperando a ligação entre os dois aspectos que caracterizam o ato docente, ou seja, evidenciando os processos didático-pedagógicos pelos quais os conteúdos se tornam assimiláveis pelos alunos no trabalho de ensino-aprendizagem, o dilema será superado.” (Saviani, 2009, p. 152).

Ante o exposto, faz-se necessária a devida análise com vistas a apreciar qual foi o encaminhamento dado pelo Estado ao histórico dilema da formação docente, que nos propomos a fazer tomando como material as diretrizes de formação de professores.

### **As diretrizes para formação de professores**

Na resolução CNE nº2 de 2001, referente às diretrizes específicas para a formação de professores em cursos de licenciatura plena, o ensino foi restituído como tarefa docente, bem como as atividades de enriquecimento cultural. Esse documento estabeleceu como deverão ser ensinadas as novas atribuições do professor. Inicialmente, destacamos a articulação entre escola e comunidade, a inclusão e o acolhimento e trato com a diversidade. As demais orientações para o preparo do docente referiam-se à conduta profissional, em que ele deveria aprimorar suas práticas de investigação, elaborar projetos, usar as TICs, desenvolver a colaboração com a equipe.

Os princípios orientadores da formação eram a competência como concepção nuclear; depois, a coerência entre teoria e prática – ratificando a necessidade de o licenciando ter contato direto com o lócus de trabalho, a aprendizagem tomada como processo de construção de conhecimentos, os conteúdos como suporte para constituição de competências e avaliação como fonte de diagnóstico; e, enfim, a pesquisa, articulada à ideia de aprendizagem como construção de conhecimento. A partir desses princípios, depreende-se que o professor seria formado para permanecer no tensionamento entre a teoria e a prática, bem como assumir responsabilidades na

produção de conhecimentos enquanto docente – uma exigência que requer autoformação permanente. O texto não deixou claro o que significa “aprendizagem como produção de conhecimento”, nem a de pesquisa enquanto tarefa docente.

A organização do currículo se deu segundo seis eixos articuladores, sendo que dois se referiam à constituição da identidade do professor: conhecimento profissional e a interação; comunicação e desenvolvimento da autonomia docente, e quatro, aos conteúdos da formação que se desdobravam em conteúdos de ensino: disciplinaridade e interdisciplinaridade; articulação entre formação comum e específica; entre conteúdos de ensino e conhecimentos que fundamentam a ação educativa; prática e teoria.

Os eixos fundamentaram a distribuição da carga horária de 2800 horas mínimas em 1800 de conteúdos científico-culturais específicos da disciplina escolhida pelo licenciando (65%); 35% da carga para práticas, divididas em 400 horas de prática como componente curricular (doravante, PCC) - disciplinas teórico-práticas que eram momentos específicos para discussão do ensino, mas que se concretizaram como horas a ser distribuídas nas demais disciplinas para atividades extraclasse em algumas universidades e, como disciplinas específicas para discussão dos estágios, em outras; 400 horas de estágio e 200 horas de atividades acadêmicas científicas e culturais (doravante, AACC), de livre escolha do licenciando, a partir de parâmetros estabelecidos no projeto político-pedagógico.

Destacamos um avanço em relação à organização anterior da licenciatura, em que os alunos estudavam três anos disciplinas da área de conhecimentos científicos culturais e somente no último ano viriam a discutir conteúdos pedagógicos e ter contato com a realidade da sala de aula. Porém, o curso se tornou mais pragmático, com 1000 horas de prática, cuja parcela de 400 horas de PCC, pensadas originalmente como espaço de reflexão sobre as práticas, por falta de regulamentação mais precisa, em muitos cursos de licenciatura foi distribuída entre as demais disciplinas na forma de horas extras, o que suprimiu a necessidade de contratação de novos professores. Para a carga de 400 horas de estágio, apenas um ou dois professores poderiam se responsabilizar pelas tarefas de instalação dos alunos nas escolas e controle dos portfólios, sendo as horas cumpridas integralmente na escola pelos alunos.

A carga de 200 de AACC foram aplicadas nos cursos como trabalho pedagógico em que os alunos prescindiam da presença de professores, demandando um funcionário para recebimento dos certificados e conferência. Essa inovação consiste na formação autogerida, em que os créditos são adquiridos por meio de iniciativas dos alunos, dentro de um regulamento, e que dissocia a correspondência entre crédito e aula e abre precedente para a creditação de atividades de aprendizagem que não decorrem do ensino, no contexto da aula.

As novas diretrizes intensificaram a dicotomia teoria e prática e proporcionaram a implantação de cursos de licenciatura com equipes de professores menores, favorecendo os interesses da iniciativa privada e gerando o aparecimento de licenciaturas plenas concluídas em até três anos. Assim, inaugura-se o expediente da curricularização de conhecimentos tácitos e autoaprendizagem.

A resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho 2015, definia diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada, a segunda graduação e a formação complementar de outros profissionais, habilitando-os para a docência. Expandiu-se o alcance das diretrizes e buscou-se uma formação que integrasse melhor as modalidades citadas, tanto para professores licenciados, na perspectiva horizontal, quanto para não licenciados, na vertical, da carreira, incluindo a formação continuada. Para a segunda licenciatura e a formação de graduados não licenciados, previa-se o aproveitamento de conhecimentos tácitos - experiências formativas anteriores - como parte da formação inicial.

Na letra da lei, há destaque na centralidade do professor, sua intencionalidade, sua liberdade de cátedra, que constitui, também, o conteúdo do artigo 2º. Na introdução ao documento apresentam-se como princípios, “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação” e a concepção de docência mais próxima do conceito de ensino, como ação intencional, metódica, envolvendo conhecimentos específicos e pedagógicos, valores, e a liberdade de o professor apresentar diferentes visões de mundo. O texto reafirma a especificidade da escola, ao distinguir entre a educação como processo geral e a contextualizada nas instituições educativas.

Destacamos do texto que “a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro” (Resolução 2 de 1º de julho de 2015). Inicialmente, o texto não deixa de refletir uma visão redentorista do professor, bem como inverte as zonas de abrangência dos direitos humanos (mais abrangente) e educação (um dos direitos humanos, que abrange uma população mais específica).

De fato, a educação em direitos humanos não se esgota na escola, mas perpassa todas as instituições, sem as quais o alcance da escola é limitado. McCowan (2015) discute que a educação em direitos humanos não pode ser apropriada para a docilização dos alunos, mas a produção de sujeitos críticos, capazes de lutar por justiça. Na atual conjuntura, a complexidade referente à educação para os direitos humanos ultrapassa a ação do professor de proporcionar aos alunos conhecimentos, envolvendo, também, práticas por parte da gestão da escola e na sociedade como um todo:

As crianças no estudo de Bajaj [2011] aprendem não só a partir do programa EDH em termos de aquisição de conhecimentos e habilidades úteis (separação), mas também experimentam a construção dos direitos humanos dentro da escola (harmonia), e através dos processos de reivindicação e intervenção dos direitos fora da escola (unificação) aprendem sobre a ação coletiva, estratégias de mudança, de negociação e assim por diante. Não há uma clara hierarquia entre os três. No entanto, conforme descrito acima, na educação em direitos humanos – e em qualquer forma de educação envolvendo valores – o modo de *separação* é altamente problemático. (McCowan, 2015, p. 18).

A legislação de formação de professores procurou garantir que eles tivessem preparação para realizar a inclusão de minorias étnicas e raciais, portadores de deficiências, populações do campo, respeito às diversidades de gênero, religião, geração, para além de agentes culturais, tendo como horizonte a educação emancipadora e interdisciplinar. O texto abstrai que o professor deverá cumprir essas funções a partir da relação desses conteúdos com os específicos de cada disciplina, dando margem à interpretação de que a inclusão e os direitos humanos e de cidadania são conteúdos hierarquicamente superiores aos referentes à formação científica.

O texto estabelece, ainda, em seu artigo 8º, o perfil de professor desejado, que se refere às capacidades e habilidades para atuar com ética, dominar conteúdos e linguagens – requisitos básicos ao ensino; e demonstrar consciência sobre a diversidade. Essas habilidades serão aplicadas para atividades majoritariamente extraclasse, como a promoção da cooperação entre escola, família e comunidade; a identificação de problemas sociais e educacionais, com vistas à inclusão; a participação e atuação na gestão; a pesquisa – entendida enquanto diagnóstico sobre a escola e o sistema educacional; a apropriação da legislação educacional. As atribuições, em conjunto se desenham como referentes ao trabalho de promoção da aprendizagem, da integração com a comunidade e da inclusão, mais uma vez suprimida a palavra ensino.

Para o desenvolvimento desse perfil, a carga horária mínima total aumentou para 3.200 horas mínimas, em quatro anos. A parte prática permanece a mesma, mas a carga dedicada aos estudos teóricos nos núcleos de formação geral específica, interdisciplinar e conhecimentos pedagógicos, bem como o de aprofundamento aumentou para 2200 horas, ocupando 68,7% do currículo, enquanto as práticas seguem ocupando 31,3%, para formação inicial, em primeira licenciatura. Para os que cursam a segunda licenciatura, a carga mínima variava de 800 a 1200, horas, sendo 300 horas em estágio, abatendo-se 100 horas daqueles que se encontrassem em efetivo exercício. E, para os portadores de diploma de ensino superior pretendentes à complementação pedagógica, a carga horária mínima era de 1000 a 1400 horas, sendo 300 horas de estágio. O aproveitamento de conhecimentos de outras graduações e da experiência no magistério, por um lado, são um reconhecimento do percurso realizado, por outro, oferecem um risco de formação aligeirada para uma gama tão vasta de atribuições e responsabilidades ao professor.

A resolução CNE/CP nº 2/2019 – a BNC formação - constituiu-se numa adequação da resolução anterior à formação de professores para atuação na conjuntura da Base Nacional Comum Curricular, ganhando a denominação de BNC formação. O texto agrupa as competências gerais docentes em três dimensões: conhecimento, prática e engajamento.

Na primeira dimensão, não basta ter conhecimentos científicos, culturais e pedagógicos e do sistema educacional, mas é preciso conhecer os alunos e sua vida. Quanto às competências da prática profissional, o professor deve saber planejar, gerir, avaliar e conduzir as práticas pedagógicas. O ensino aparece como objeto de planejamento do professor e de avaliação. Enfim, o engajamento diz respeito ao compromisso com o autodesenvolvimento, a garantia da aprendizagem, a participação no projeto pedagógico e a relação com as famílias e a comunidade, pois ele se torna responsável pelo bom ambiente escolar.

O aproveitamento de conhecimentos tácitos permanece como fundamento da formação, bem como a formação inicial a distância, prevista também na Resolução nº 2/2015. No capítulo da organização curricular, aparece a expressão “direito de aprender”.

Conforme MC Cowan (2015), o direito humano à aprendizagem não pode se restringir nem ao acesso à escola, nem à mera certificação, não se submete a metas de resultados, nem se limita a um período da vida, mas requer oportunidades e condições de envolvimento dos educandos com processos de aprendizagem efetivos.

Ocorre que tal efetividade é um fator dependente do projeto de educação de um Estado, bem como objeto de disputa na luta de classes. Assim, no âmbito do Estado mínimo neoliberal, o direito é aplicado como o mínimo a que os trabalhadores têm direito.

A garantia de direitos refere-se às condições mínimas de aprendizagem. Isso se desdobra em fundamentos da formação inicial de professores na qual o Estado se compromete a oferecer conhecimentos mínimos como leitura e interpretação de textos, enfatizar as metodologias ativas e se restringir à formação alinhada com a BNCC para adaptação dos professores a essa política, em detrimento de uma formação autônoma, crítica e consistente necessária às múltiplas exigências para a atuação do professor na prática. O compromisso assumido nas diretrizes é com a formação para operar com linguagens digitais, ferramentas que passam a ser relevantes no atual contexto.

Ora sob a perspectiva de uma formação centrada na prática e não mais na articulação dela com a teoria, aparece a figura do licenciando protagonista do seu próprio processo de ensino e aprendizagem – reeditando a tese escolanovista da inversão na relação professor e aluno, conforme apresentamos anteriormente. Permanecem as 3200 horas totais de formação, divididas em três grupos: G1, formado por 800 horas de conhecimentos científicos,

educacionais e pedagógicos comuns para aplicação da Base Nacional Comum Curricular; G2, por 1600 horas para conhecimentos científico-culturais específicos do componente curricular; G3, com 800 horas, sendo 400 horas de estágio e 400 horas de PCC cujo objeto são conteúdos de G1 e G2, de modo que regulamenta a distribuição da carga de PCCs nos componentes curriculares do G1 e G2. Permanecem os 35% de práticas; os conteúdos científico-culturais diminuem para 50% e se introduz 25% de conhecimentos comuns da base, que formam o professor para o engajamento, a prática e o conhecimento relativo à profissão, ou seja, o aprendizado do comprometimento, consistindo numa estratégia de controle mais rígido do trabalho docente, sob a mediação da BNCC. As AACCs são extintas.

Os conteúdos científico-culturais, associados às áreas mais específicas do conhecimento e disciplinaridade, que seriam objeto de efetivo ensino foram secundarizados mais e mais a cada reestruturação das diretrizes de formação inicial de professores, que deverão cumprir novas tarefas como cuidado, assistência, gerenciamento da sala de aula, articulação entre escola e comunidade, engajamento profissional, o comprometimento com as imposições estatais de aplicação das metodologias ativas, avaliações centradas no resultado e ranqueamento das competências de aprendizagem segundo uma padronização que trata o alunado de forma cada vez mais homogênea. O professor é preparado para executar uma política centrada, antes, na distribuição formal de direitos de aprendizagem, do que na real formação humana.

Em nome do combate ao chamado conteduidismo, em defesa das metodologias ativas que defendem a autonomia total do aluno e culminam no seu protagonismo e na escola como instância de elaboração do projeto de vida, tem-se secundarizado a formação teórica articulada à prática tanto na formação básica das crianças e adolescentes, quanto na formação inicial e continuada de professores, a qual caracterizamos como pragmática e utilitária, conformando um tipo de formação inicial para a docência aligeirado, flexível, quanto ao currículo, facilitando a transformação de outros graduados em docentes. Isso interessa diretamente aos conglomerados educacionais que "financeirizaram" o setor da educação e têm interesses em promover formação de profissionais de nível superior em massa, flexíveis, plásticos, porém de formação científico-cultural empobrecida dentro do campo científico de cada disciplina e suas especificidades.

Entendemos que instruir é uma das tarefas desse complexo que é o ensino, porém não se pode reduzi-lo à mera instrução, tampouco se pode educar sem instruir, sob pena de degenerescência da função social precípua da escola:

Não é completamente exato que a instrução não seja igualmente educação: a insistência exagerada nesta distinção foi um grave erro da pedagogia idealista [Escola Nova], cujos efeitos já se vêem na escola reorganizada por esta pedagogia. Para que a instrução não fosse igualmente educação, seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, um "recipiente mecânico" negado pelos defensores da pura educatividade precisamente contra a mera instrução mecanicista (Gramsci, 1991, p. 131, grifo nosso).

## Considerações Finais

No final do ano de 2001, no final de seu segundo mandato, o presidente Fernando Henrique Cardoso (Folha de São Paulo, 2001) proferiu a afirmação da epígrafe deste artigo, insinuando que o professor seria um profissional de "segunda classe" em relação ao pesquisador. Embora lamentável essa assertiva pejorativa que estabelecia uma hierarquia entre quem recebe formação para pesquisa e para o ensino, hoje apresenta-se nas diretrizes como o cumprimento de uma profecia, perante o esvaziamento dos conteúdos da formação inicial para a docência.

Constatamos isso ao revisitarmos a afirmação da epígrafe, refletindo sobre as diretrizes de formação de professores. Concluímos que tais diretrizes: impõem as metodologias ativas; aderem à centralidade da prática e à satanização dos conteúdos teóricos científicos disciplinares; proclamam o protagonismo dos alunos, embora eles não tenham a formação mínima necessária para fazerem escolhas; aproveitam conhecimentos tácitos para aligeirar a formação e impõem o engajamento e o comprometimento com a atuação profissional pragmática e utilitarista.

Entretanto, há que se retomar a reflexão de que o professor não é, de fato, um pesquisador ou um investigador, mas tudo isso junto na forma do elaborador de conhecimentos científicos, artísticos, culturais, tecnológicos e filosóficos que, se bem desenvolvidos em professores com formação científica e pedagógica consistente, poderiam propiciar o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas no contexto escolar, que só pode se dar tendo os conteúdos científico-culturais produzidos, sob os rigores do método, nos centros de irradiação da cultura, da ciência e da tecnologia como substrato e se o professor atuar como mediador entre os alunos e o conhecimento. Isso não pode ser tomado como trabalho inferior ao da pesquisa, pelo contrário, com o mesmo estatuto, mas de natureza diferente.

Definitivamente os professores não podem ser formados para serem "profissionais de segunda classe", em relação a nenhuma outra profissão, mas sim reconhecidos em sua função social de produção de seres humanos humanizados, o que demanda prática e teoria, tempo, estudos iniciais e continuados, esforços, enfim, experiência.

## Referências

Brasil, *Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961*. (1961) Fixa as Diretrizes e Bases da Educação nacional. Brasília, DF. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm)

Brasil, *Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971*. (1971) Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado de: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

Brasil, *Lei 8069. de 13 de julho de 1990*. (1990) Estatuto da criança e do adolescente (atualizado). Brasília, DF. Recuperado de: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/trinta-e-um-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-confira-as-novas-acoes-para-fortalecer-o-eca/ECA2021\\_Digital.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/trinta-e-um-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-confira-as-novas-acoes-para-fortalecer-o-eca/ECA2021_Digital.pdf)

Brasil, *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. (1996) Estabelece as diretrizes e bases para a Educação nacional. Brasília, DF. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

Brasil, *Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997*. (1997). Institui plano de carreira, vencimentos e salários para os integrantes do quadro do magistério da secretaria da educação e dá outras providências correlatas. Brasília, DF. Recuperado de: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1997/lei.complementar-836-30.12.1997.html>

Brasil, *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. (2002) Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13207:resolucao-cp-2002&catid=323:orgaos-vinculados](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13207:resolucao-cp-2002&catid=323:orgaos-vinculados)

Brasil, *Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002* (2002). Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13207:resolucao-cp-2002&catid=323:orgaos-vinculados](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13207:resolucao-cp-2002&catid=323:orgaos-vinculados)

Brasil, *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015*. (2015) Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=21028](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21028)

Brasil *Emenda Constitucional nº 103 de 12 de novembro de 2019* (2019). Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Brasília, DF. Recuperado de: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm)

Brasil, *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. (2019)*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>

Dellors, J. (org. ) (2006). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo, SP: Cortez.

Enguita, M. F. (1991). A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*. 4(1), 41 - 61. Recuperado de: [https://www.academia.edu/15773660/Teoria\\_e\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Dossi%C3%AA\\_interpretando\\_o\\_trabalho\\_docente](https://www.academia.edu/15773660/Teoria_e_Educa%C3%A7%C3%A3o_Dossi%C3%AA_interpretando_o_trabalho_docente)

Folha de São Paulo. (2001, 27 de novembro). Para FHC, professor é 'coitado' que não conseguiu ser pesquisador. Recuperado de: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u7188.shtml>

Gramsci, A. (1991). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.

McCowan, T. (2015) O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. *Educar em Revista*, 55 (1), 25-46. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.39818>

Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143-155. Recuperado em 13 de julho de 2023, de [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&tlng=pt).

Tanuri, L. M. (2000) História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, (14), 61 -88. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>.

## Informações sobre a autora

Docente da graduação e PPPGE em Educação na Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Fº/IB/Depto Educação. Coordenadora do Grupo de Pesquisas e Estudos Marxismo, Educação e Cultura/CNPq e Curso Pré-vestibular Metamorfose.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2695-4235>

E-mail: [aurea.costa@unesp.br](mailto:aurea.costa@unesp.br)