

FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: TENSÕES E PERSPECTIVA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Dra. Gisele Masson  0000-0002-9799-5950

Universidade Estadual de Londrina

Dra. Patrícia Laura Torriglia  0000-0002-4567-6616

Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: O artigo tem o objetivo analisar as políticas de formação docente, a partir de um balanço das últimas décadas, a fim de problematizar as perspectivas que se apresentam diante de um contexto neoconservador que se configurou, sobretudo, a partir de 2019, no Brasil. Para tal fim, inicialmente, apresentamos algumas premissas que acreditamos serem fundamentais, pois orientam a concepção de formação de professores(as) no contexto da formação humana, a concepção de educação e de conhecimento que defendemos e que contraria as propostas que permeiam a sociabilidade do capital. Posteriormente, recuperamos questões colocadas desde a década dos anos 1990 do século XX e, em seguida, no cenário neoconservador, procuramos analisar o que mudou nesses últimos anos para a formação e o trabalho docente. Subsequentemente, abordamos, de maneira específica, a análise da “nova” proposta de formação, indicando perspectivas futuras, considerando a nova conjuntura política brasileira, a partir do ano de 2023. A análise apresentada é resultado de estudos teóricos, documentais e bibliográficos, a partir de uma concepção dialética, histórica e materialista.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Educacionais; Formação Docente; Neoconservadorismo.

TRAINING AND TEACHING WORK: TENSIONS AND PERSPECTIVE IN BRAZILIAN EDUCATION

ABSTRACT: The article aims to analyze teacher training policies, based on a balance of the last decades, in order to problematize the perspectives that are presented in the face of a neoconservative context that was configured, especially, from 2019, in Brazil. To this end, initially, we present some assumptions that we believe are fundamental, as they guide the conception of teacher training in the context of human formation, the conception of education and knowledge that we defend and that contradicts the proposals that permeate the sociability of the capital. Subsequently, we retrieve questions raised since the 1990s of the twentieth century and then, in the neoconservative scenario, we try to analyze what has changed in recent years for training and teaching work. Subsequently, we approach, in a specific way, the analysis of the “new” training proposal, indicating future perspectives, considering the new Brazilian political conjuncture, from the year 2023. The analysis presented is the result of theoretical, documentary and bibliographical studies, based on a dialectical, historical and materialist conception.

KEYWORDS: Educational Policies; Teacher Training; Neoconservatism.



1 INTRODUÇÃO

[...] a realidade atual é kafkiana e tende a ser um mundo de postergações infinitas e regidas por autoridades que não se conhecem e que são inacessíveis para nós

Jorge Luis Borges (1982).

O presente artigo “Formação e Trabalho docente: tensões e perspectiva na Educação Brasileira”, fez parte da apresentação na mesa “Formação e trabalho docente: perspectivas no contexto neoconservador”, da XIV Anped Sul, realizada no período de 17 a 20 de outubro de 2022.

A partir de uma concepção dialética, histórica e materialista, abordamos um tema tão fundamental como a formação docente, no contexto da formação humana, que compreende a relação dos sujeitos com o mundo objetivo como uma atividade fundamental para o desenvolvimento singular, sempre orientado pela genericidade. Assim, consideramos o trabalho em sua dimensão ontológica, uma atividade humana vital para a produção e reprodução da vida, nas suas especificidades e características próprias, em cada momento histórico e em cada organização social específica, no qual adquire formas que pode manifestar processos de alienação e estranhamento dos seres humanos e da própria atividade, tornando a existência humana, o viver, em graus de desumanização sem precedentes como é a sociabilidade do capital.

Importante lembrar que Lukács (1966) destaca que o trabalho, em seu longo e contraditório processo de complexificação, foi desdobrando categorias, esferas e dimensões cada vez mais sociais. Assim, o trabalho, como fonte do conhecimento e do desenvolvimento da ciência, seria o momento da vida cotidiana em que se atinge o grau mais alto de objetivação, portanto, o trabalho seria a parte da realidade cotidiana que mais se aproxima da objetivação científica. No entanto, esclarece que, na vida cotidiana, há uma constante oscilação entre decisões que estão fundamentadas em motivações instantâneas, permeadas pela tradição, costume, e em fundamentos intelectuais (MASSON, 2019, p. 13).

Tanto a formação como o trabalho têm uma dimensão mais ampla que perpassa a constituição dos seres humanos e de sua existência. Essa base – que implica a continuidade e a reprodução dos seres – permanece, como destacamos,



nos diferentes momentos históricos específicos, nos quais as características próprias da organização social e do estado das forças produtivas vão colocando demandas, necessidades, de acordo com a concepção de mundo manifesto em projetos sociais, isto é, políticos, econômicos, educacionais, culturais, etc.

Com essa compreensão, inicialmente, apresentamos algumas premissas que acreditamos serem fundamentais, pois orientam a concepção de formação de professores(as) no contexto da formação humana, a concepção de educação e de conhecimento que defendemos e que contraria as propostas que permeiam a sociabilidade do capital. Posteriormente, recuperamos questões colocadas desde a década dos anos 1990 do século XX e, em seguida, no cenário neoconservador, procuramos analisar o que mudou nesses últimos anos para a formação e o trabalho docente. Subsequentemente, abordamos, de maneira específica a análise da “nova” proposta de formação, indicando perspectivas futuras, considerando a nova conjuntura política brasileira, a partir do ano de 2023.

2 PREMISSAS INICIAIS¹

Gostaríamos de destacar, de forma breve, algumas concepções e compreensões sobre o *ser* professor(a) e da atividade que a configura, quer dizer, uma atividade com especificidades próprias que a caracterizam, mas sempre em relação com as diversas esferas sociais e com o momento histórico no qual se referencia.

Desse modo, o *ser* professor(a), por um lado, e a partir de uma concepção de formação humana, que contraria as premissas do capital, somos muito mais que resoluções, diretrizes, planos, orientações e imposições. De outro lado, estamos permeados por eles em nossa atividade cotidiana, pois constituem tendências e ações que manifestam concepções de realidade, de conhecimento, de formação e de formas de trabalhar, do entendimento do que seja o exercício da docência, da relação professor e estudantes, de comportamentos etc. Essa constatação não implica, uma adaptação passiva, ao contrário, pode denotar,

¹ Parte dessas reflexões se encontram em diferentes textos e estudos realizados. Nesse sentido, em alguns parágrafos, o conjunto de ideias colocadas, nas quais não se realiza citação de autores ou autoras, são parte desse registro e de nossa autoria.



diante dessas tendências, a procura de alternativas críticas que possibilitem questionamentos e formas de agir diferentes.

As normatizações, na atividade de ensinar todos os dias, muitas vezes, não expressam o sujeito real da vida cotidiana das escolas, que é muito mais que o sujeito ideal prescrito, que não leva em conta muitas vezes o vir a ser, os processos que a atividade docente coloca a partir de uma relação concreta do real e das possibilidades de ação. Portanto, e em muitas situações, a norma e as orientações expressam um projeto social que não coincide ou, ao menos, não representa o movimento do real acontecer das escolas.

A atividade de ser professor(a) está sempre mediatizada pelos instrumentos de nossa profissão e pelo objeto de nosso trabalho. Qual é nosso objeto? Qual é o objeto de ser professor? Entendendo “objeto” como aquilo que nos define, mas não nos enrijece, aquilo que nos torna sujeitos de uma atividade, mas em movimento, e, nesse processo, nossa atuação se constitui pelos constantes pores teleológicos², quer dizer, pelas finalidades e intencionalidades que configuram, nesse caso, a profissão de ensinar.

Em vista disso, a função de ensinar é, entre outras ações, possibilitar que os(as) estudantes realizem os processos de compreensão e apropriação dos diferentes graus do conhecimento e dos conteúdos escolhidos. Isso significa, também, uma responsabilidade social com os conhecimentos (específicos e gerais) adquiridos na formação, na qual apreendemos a ser docentes, não sem contradições, e sabendo que essa atividade é um *continuum* de nossa profissão. Com essa “coluna vertebral” que nos define ser professor(a), - uma relação com uma concepção de mundo, de conhecimento, de sujeito etc. -, expressa uma posição que comporta uma matriz que orienta uma forma de ensinar e uma concepção de aprendizagem.

Em outras palavras, as instituições educacionais - a escola, por exemplo - são um lugar social e de relações sociais por onde ingressa o “mundo da cultura”, onde sai o “mundo das compreensões”, um lugar com especificidades próprias, ritos, costumes, identificações. Uma instituição educacional é um espaço conhecido e um lugar onde cada um de nós sabe que nossa atividade é ensinar aos outros e outras, os conhecimentos que se colocaram (ou se transformaram)

² Para uma maior compreensão dos pores teleológicos, consultar as obras de György Lukács, em especial, o capítulo O Trabalho, em “Para uma Ontologia do ser social”, v. II.



em conteúdo nos diferentes níveis e propostas, a partir de diferentes áreas, disciplinas, formas de entender e de explicar como o mundo funciona e os porquês de como funciona ou acontecem as coisas (TORRIGLIA, 2022).

Uma aposta no ensinar que permita desenvolver, nos(as) estudantes e em relação com o meio e com os conhecimentos, a possibilidade de saber alguma coisa, porque aprendeu com o conhecimento aprendido. Um saber que se vai constituindo, quando damos aula, quando ensinamos conhecimentos e o(a) estudante aprendeu, quer dizer, sabe como lidar e como atuar porque o conhecimento lhe outorgou esse saber. Nas palavras de Burnichon,

[...] qual é a distância entre o puro conhecer e o saber? Se você trabalha o conhecer com a outra pessoa [estudante] e essa pessoa transforma o conhecer em saber, saber quem ele é, saber o que faz, saber o porquê das coisas, então você a ensinou, se não, não a ensinou nada...[...] (BURNICHON, 1997, p. 24).

Assim, nessa atividade de “[...] transformação do conhecimento em saber colocarmos a função mediadora dos docentes, relações de relações com as diversas mediações que se constituem no processo de ensino” (TORRIGLIA, 2022, p. 34).

Essa atividade de ensinar é um eixo que nos estrutura e nos coloca sempre em situação de relações constantes, em diferentes níveis ou graus: relação com os conhecimentos, com a formação, com os(as) colegas de trabalho, relação com a gestão, a direção, os pais, o currículo, as políticas, enfim, o movimento que pulsa a vida de ensinar, e, assim, essa prática cotidiana nos configura e dá referência à nossa atividade.

Nesse contexto, entendemos que a formação humana e o trabalho docente abrangem muitas dimensões, e podemos asseverar que elas acontecem na relação dialética com o contexto social, a educação, o conhecimento, entre outras. Essa afirmação nos convoca, necessariamente, a falar de cada categoria com suas especificidades, mas dentro de uma unicidade ontológica que emana a possibilidade de existir, produzir e nos reproduzir. Em outras palavras, todas as dimensões da formação e do trabalho docente têm uma unicidade ontológica, preservando no seu ser-precisamente-assim seus aspectos e características essenciais (TORRIGLIA, 2022, p. 26).



A partir dessa concepção assinalada, não podemos prescindir nem dos complexos processos de ensinar nem de um sujeito singular - com suas particularidades - e genérico. Essa relação de unicidade entre sujeitos singulares/genéricos, que pertencem ao gênero humano, implica a inclusão de todas as dimensões que conformam essa genericidade: classe, raça, etnia, orientação sexual, gênero, entre outras. É pela atividade humana que se realiza o processo de hominização/humanização. É evidente, e sabemos muito bem, que na luta da vida, dependendo da história específica e da organização social da produção e reprodução, muitas vezes, as diferentes dimensões que conformam a genericidade são tomadas em si mesmas, deslocadas dessa dimensão genérica e, nessa inversão ontológica, os aspectos não essenciais são tomados como prioritários, ocultando sua verdadeira integração com seu ser-precisamente-assim, fragmentando o sujeito e sua atividade. Em outro contexto explicitamos que,

[...] o processo de conhecimento, e, portanto, sua produção e transmissão, não são em si mesmo, eles permitem entender – a partir da complexa relação entre os sujeitos cognoscíveis e o mundo objetivo – como o mundo funciona, como são as estruturas, nexos e conexões dos fenômenos sociais (TORRIGLIA, 2023, p. 14).

Como esses fenômenos se apresentam e expressam no movimento da aparência e essência; sua possibilidade de permanência e de mudança no fluxo da história (práxis). Como se apresenta a “coisa em si” dos objetos a serem estudados, buscando compreender aquilo que faz que uma coisa exista e tenha determinada configuração e relação (TORRIGLIA, 2023).

A partir das reflexões iniciais sobre a concepção de formação, professor(a) e trabalho docente, na seção a seguir, analisaremos como a formação de professores foi se delineando a partir de 1990, de modo que possamos melhor observar os avanços e recuos no seu movimento histórico.

3 PROPOSTAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DESDE OS ANOS DE 1990

Como explicitamos anteriormente, presenciamos, desde muitos anos, sob a égide do capitalismo e sua constante e essencial geração de valorização do valor, a expressão mais acabada de desumanização, retirando a integralidade do ser genérico. Esse processo de desumanização se apresenta, de maneira geral, em diversas formas: fragmentação dos sujeitos, inversão sujeito-objeto, estranhamento da própria atividade, trivializando cada ação realizada pelos



homens e mulheres, tornando-os alheios da história, indivíduos isolados para enfrentar o dia a dia e rendidos a sua própria condição para a luta pela sobrevivência, aumento tendencial da racionalidade da irracionalidade etc.

Nesse contexto, inerente à lógica capitalista de valorização do valor em uma organização social historicamente posta e em processo, como pensar o trabalho docente e a sua formação?

Sabemos que no regime democrático – às vezes muito mais formal do que real, mas democracia ao fim –, estamos vivendo uma ampla e grosseira retirada de direitos, não sem grandes contradições. Esses direitos se configuram a partir de leis que emanam do Estado e governos específicos, por meio de políticas que se desdobram em reformas e em uma quantidade de documentos que operacionalizam uma concepção de educação, de formação, de ensino e aprendizagem.

Se se discute dentro da esfera desse Estado, isso nos leva necessariamente a analisar fatos - desde mais ou menos uns 30 anos (década de 1990 e início do século XXI) – que implicam uma constante e lenta degradação dos direitos conquistados pela classe trabalhadora. Nesses momentos, na maioria dos países da América Latina, depois das ditaduras cívico-militares, e em um contexto de reestruturação da organização das relações de produção capitalistas, foram se elaborando e implementando as reformas educacionais no contexto de reformas político-administrativas, as chamadas políticas de ajuste.

Nesse marco, é inegável a contemporaneidade do debate sobre a função que a educação deverá ou deveria ter nessa nova etapa, em especial para desenvolver estilos educativos que acompanhassem a competitividade para “melhorar o potencial científico tecnológico”. Mas se vamos ao fundo essencial da questão, tratava-se de estratégias de dominação na divisão internacional do trabalho. Nesse período, Pereyra (1998, p. 30) já questionava essas reformas, indicando uma retórica vazia e de um saturado esquema de *slogans* e conceitos crepusculares de conteúdo pretensamente atrativos para a formação de professores(as) (TORRIGLIA, 2004).

Temos presente algumas indicações em propostas internacionais, nacionais, diretrizes, que apareceram nesse processo: 1) relação público e privado (gestão privada das instituições públicas colocado como uma tendência da educação pública na esfera de valorização do valor); 2) a atividade educativa “deveria assumir” as regras do mercado e da competitividade, ou seja, a escola deveria atender as demandas do mercado ; 3) preparação do capital humano de maior qualidade; 4) maior ênfase na prática, já que a formação era demasiado “teórica” e separada da realidade das escolas; 5) saber fazer; 6) aprender a fazer; 7) competências e habilidades; 8) democracia e integração social; 9) equidade e igualdade de oportunidades; 10) eficiência etc.³

³ Essas dimensões são produto de uma síntese de leituras sobre a formação docente, políticas de formação, trabalho docente, documentos e Diretrizes etc.



Em relação a isso, denunciávamos na época: 1) centralidade nos docentes e uma descentralização da formação; 2) dicotomia entre o ser docente e sua formação; 3) emergência da “sociedade do conhecimento” (qual conhecimento? a necessidade de uma quantidade de conhecimento disponível, mercadoria importante e fundamental no progresso e no sustento da economia educacional). 4) Esfacelamento e fragmentação do sujeito. Essa fragmentação, abala abertamente o sujeito genérico, atinge o sujeito cognoscível e o sujeito desejanter (que além de querer conhecer também deseja conhecer pois esses dois aspectos são uma unicidade dialética). Não podemos deixar de mencionar que essa desagregação torna os seres humanos cada vez mais estranhados, no seu modo de produzir e reproduzir a vida, pois, como sabemos, o ser social em que opera o sujeito sofre uma inversão ontológica, já que nesta sociabilidade não passa mais de um mero objeto de troca. 5) A concepção de formação é ligada à prática imediata e a um “saber fazer” sem os “porquês” da compreensão dessa prática. 6) A emergência das competências como finalidade última do currículo da escola, ou seja, não importa o que o(a) estudante aprende em termos de conhecimentos historicamente produzidos, mas que desenvolvam competências e habilidades, a partir de determinadas vivências na escola – mesmo não sendo com conhecimentos científicos.

Também, nos anos 2000, apontávamos sobre o papel do ceticismo epistemológico, ético e político que “[...] além de trivializar o problema da verdade, circunscrevendo-a a uma estrutura de crenças publicamente justificadas, silencia o sujeito e o agir humano, suprime o campo da escolha” (MORAES; TORRIGLIA, 2000, p. 1). Assinalamos, portanto, que esse “[...] processo contém elementos que estreitam drasticamente as possibilidades de crítica e de debate, atributos próprios ao complexo educativo, restringindo-o a uma endogenia autodestrutiva” (MORAES; TORRIGLIA, 2000, p. 2).

É essa concepção do ceticismo e do “recuo da teoria”⁴, como bem assinalou Moraes (2001), e poderíamos assinalar em especial, de um tipo de teoria, que é justamente o abandono, o desprezo dos processos teóricos que aprofundam os conhecimentos da complexa realidade. Entendíamos, nesse momento, que a limitada concepção de teoria e de prática, e uma estreita visão de pesquisa, substituída deliberadamente pelas competências, fragilizariam a formação. Do mesmo modo, a exagerada alusão aos docentes como fundamentais não incorporava, em sua concepção de política para a formação, a dimensão formativa necessária para o docente que tanto se proclamava nas propostas.⁵

⁴ Essa expressão é da autora da Dra. Maria Célia Marcondes de Moraes.

⁵ Essa tese foi defendida na tese doutoral TORRIGLIA, P. L. A Formação docente no contexto histórico: político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.



Uma ideia de superdocente, capaz de tudo, com uma formação mínima, apenas “pinçando” teorias e aglomerando pseudoconceitos. Foi assim que o neopragmatismo entrou como uma luva no campo educacional instaurando uma compreensão rasteira do “saber fazer”, balizado pelas competências e as habilidades, como um conhecimento suficiente a ser ensinado. Nesses momentos podíamos visualizar tendências, que foram analisadas em muitas pesquisas (CAMPOS, 2002; FACCI, 2004; MORAES; SOARES, 2005; RAMOS, 2006; SOARES, 2007), em excelentes trabalhos de colegas que apontaram isso e que explicaram muito bem esses desdobramentos.

Mas o que nos interessa no momento é lembrar que nesses anos – desde os anos de 1990 - havia uma concepção de formação e de trabalho docente que indicava uma linha congruente e afinada com a reestruturação e a crise do capital, que precisava de um projeto educacional e cultural apoiado no idealismo, pragmatismo e no ceticismo, para organizar os conteúdos e a regulação social de adaptação às novas formas de trabalho que estavam emergindo. Assim, afirmamos que é no registro de uma formação humana explicitada que queremos frisar a grande importância da formação docente e das licenciaturas, já que são elas que, desde os anos de 1990, estão sendo impactadas por uma concepção que contraria o desenvolvimento aprofundado da atividade docente e sua formação.

Na seção seguinte, abordaremos como as disputas foram se apresentando no campo da educação, a partir do avanço do ceticismo e neopragmatismo e das ideias neoconservadoras e ultraliberais no contexto social brasileiro, no tempo presente.

4 CENÁRIO NEOCONSERVADOR E PROGRESSISTA: O QUE ESTÁ EM DISPUTA EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO, AO CONHECIMENTO E AO ENSINO E APRENDIZAGEM?

O que destacamos anteriormente não está fora do pensamento neoconservador presente na atual política de formação de professores (as) e dentro de um sistema de crenças no qual essa organização da valorização do valor precisa, sempre, fragilizar a classe trabalhadora. Sabemos que, hoje, isso se expressa nas emergências absurdas da ultradireita e do neoconservadorismo, sem falar, da racionalidade irracional do “espírito do tempo”. Além da emergência do plácido “pensamento único” que ativa e sustenta o *status quo* da atual sociabilidade, desconsiderando sua história e movimento. A disputa de projetos existe e continuará existindo enquanto a organização social que valoriza e coisifica o ser humano estiver presente como balizadora da organização da vida.

Se os anos de 1990 - e seus anos antecessores - deram o impulso para novas transformações que pudessem adaptar as formas do trabalho, poderíamos dizer que essas tendências foram encontrando espaços e formas de ocupar e efetivar as mudanças necessárias. Houve muita resistência, não podemos desconsiderar



esses fatos, de luta e oposição. Muitos movimentos e organizações sociais resistiram ao desmonte da educação pública, aos avanços da privatização, ocupando os espaços públicos. Toda essa luta, ainda que tênue, continua e deverá continuar ainda mais nos próximos anos.

Então, poderíamos perguntar, o que mudou? O que se ressignificou daqueles anos nos quais foram preparando um campo fértil, por meio da fragmentação dos sujeitos, do conhecimento e da atividade docente? O que mais do mesmo temos hoje, acrescentado a uma grande naturalização e saturação social ao falarmos de formação docente?

Consideramos que hoje vivemos entre a surpresa e uma urgente necessidade de compreender como estamos numa situação que beira o absurdo ou, como dizia Bertold Brecht, que “tempos são estes que temos que defender o óbvio?”

A partir de um projeto político educacional conservador e pragmático, alinhado às concepções esdrúxulas de família, de gênero, de ciência, que ignoram os verdadeiros avanços da ciência e da produção de conhecimento para a vida real, tivemos, nos últimos anos quatro anos, alguns desafios para nós, profissionais da educação:

- 1) Propostas de retirada das crianças do espaço das escolas, espaço que, como sabemos, é fundamental para a relação e ampliação do “pequeno mundo familiar” que favorece os processos de desenvolvimento e da personalidade;
- 2) Ataques profundos ao sistema e à função democrática em todos seus níveis, ignorando como os processos de restauração da democracia na América Latina, foram e são difíceis pelo estado social de destruição de gerações e o apagamento das diferentes formas de pensar, vinculando a vida a um “pensamento único”;
- 3) Desvalorização e ataque à esfera da política, fazendo a “política” da ignorância e submissão à “ditadura” do senso comum;
- 4) Esfacelamento das instituições públicas da educação com constantes cortes orçamentários que impactam nas condições de trabalho de milhares de professores e professoras em todo o Brasil;
- 5) Fragmentação e desarticulação da categoria docente e de movimentos de resistência;
- 6) Atribuição da “[...] dívida pública ao gasto com os servidores, ocultando a recorrente emissão de títulos feita pelo Estado brasileiro e alimentando o mercado financeiro. A intenção é clara: forjar a opinião pública contra os servidores públicos, induzindo a sociedade a acreditar que, retirando direitos desses trabalhadores, o gasto público será reduzido e a economia florescerá” (BACCIN; SHIROMA, 2020, p. 3).

No que diz respeito às propostas para a formação de professores tivemos:

- 1) Avanço indiscriminado da esfera privada, ampliada pelos sistemas híbridos e plataformas fechadas e rígidas de ensino remoto;



- 2) Consolidação do saber fazer e da prática imediata como bússola da formação;
- 3) Avanço da dimensão moralista e individualista via meritocracia e empreendedorismo;
- 4) Retomada da “pedagogia das competências”, com ênfase nas competências para a aprendizagem e nas competências socioemocionais;
- 5) Centralização no “aprender” dos estudantes, atendendo a uma ideia de espontaneísmo, acreditando que o conhecimento cotidiano, por si só, poderá realizar as suspensões necessárias sem a inclusão do processo de transmissão dos conhecimentos mais complexos e elaborados que a intencionalidade do ensino realiza;
- 6) Desvalorização do ensino, como se essa categoria nuclear de nossa profissão de ser docente não estaria sendo mais necessária, trazendo como consequência uma crise de identidade do professor (a);
- 7) Concepção de pesquisa como ferramenta de trabalho, que visa responsabilizar o(a) professor(a) pela sua condição e desafio da formação no trabalho.
- 8) Ação docente e prática profissional orientada pelas competências.

A partir do exposto temos alguns desafios que são muitos e algumas perguntas necessárias: Como a realidade concreta do exercício da profissão impacta a formação ou talvez como o atual trabalho docente impacta nos processos de formação? Como a prática do professor (a) no dia a dia lida com retrocessos históricos, com professores como “aplicadores” de propostas já consolidadas nas escolas? Sem pretender responder a totalidade deste questionamento pois não temos o tempo nem o espaço adequado para isso, poderíamos pensar que, são muitas as contradições que se colocam a partir de uma concepção de formação e de ensino. Defendemos nos processos de formação inicial, a atividade de ensinar que visa provocar atividades de estudo e aprofundamento dos conhecimentos com o intuito de consolidar uma matriz de formação que articule os conhecimentos específicos e os pedagógico-didáticos que serão necessários para suas práticas como docentes.

Mas, como se pode pensar no aprofundamento da formação quando as condições objetivas de trabalho, no exercício docente, os(as) professores (as)



correm de uma escola para outra. Em outras palavras, o trabalho docente se manifesta, atualmente, em espaços de trabalho pulverizados em diferentes escolas, isso significa, que se divide a carga-horária de trabalho em duas, até três ou mais escolas, provocando a necessidade de “correr de escola atrás de escola”, para garantir o mínimo para sua sobrevivência. Talvez seja por isso que as propostas de formação para as licenciaturas da educação básica têm se restringido às competências rasteiras para ensinar e aprender.

O que queremos frisar é que não podemos analisar as propostas, resoluções de formação separadas das condições reais de trabalho. Se estamos falando de perspectivas na formação e no trabalho docente, teremos que articular as diferentes esferas de lutas, pois a esfera política é fundamental para novas e possíveis organizações que poderão impactar na esfera educacional, gerando, gradualmente, projetos superadores que se contrapõem ao atual contexto social e educacional, no Brasil. Diante disso, arriscamos indicar algumas perspectivas possíveis para a formação docente nos próximos anos, a partir de um breve balanço das últimas décadas.

5 PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL A PARTIR DO BALANÇO DAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Os anos de 1990 e os anos 2000, como vimos, foram marcados, no campo da formação docente, pela crítica ao modelo de formação técnica, com o argumento de que a prática docente, pela sua complexidade, não poderia ser explicada e desenvolvida a partir de parâmetros da ciência aplicada. Com base nesse argumento central, a prática ganhou centralidade no currículo de formação de professores, pois a partir dela são desenvolvidas as competências e habilidades esperadas dos futuros docentes.

Muitas pesquisas contribuíram para indicar os problemas decorrentes dessa concepção de formação como o esvaziamento teórico, o subjetivismo da reflexão, ausência de projeto coletivo de educação, hipercontextualismo da prática, etc. (MORAES; TORRIGLIA, 2003; CONTRERAS, 2012; PIMENTA, 2005; SILVA, 2018).

O avanço das críticas, tanto a partir dos resultados de pesquisas, quanto das ações dos movimentos de educadores (Associação Nacional pela Formação dos



profissionais da Educação – ANFOPE; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd; Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE; Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES; Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDir), contribuiu para a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que superou o modelo de formação baseado na racionalidade prática, com foco na pedagogia das competências. Vale destacar que a aprovação das Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada, de 2015, foi possível porque houve um acúmulo de debate entre os pesquisadores e movimentos do campo da educação que encontraram um terreno mais fértil para o diálogo, embora não sem embates, por conta do período do governo do Partido dos Trabalhadores.

Todavia, esse avanço foi temporário, na medida em que a Resolução nº 2/2015 foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, Diretrizes Curriculares Nacionais para professores da Educação Básica – BNC-Formação Inicial e Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica-BNC-Formação Continuada. O contexto da revogação está relacionado à eleição de Jair Bolsonaro, em 2018⁶, comprometido com a extrema direita e com os interesses do grande capital brasileiro, numa aliança estratégica entre neoconservadorismo e ultraliberalismo, tendência já presente na política internacional.

No campo da política educacional brasileira, já no seu processo de campanha eleitoral, Bolsonaro anunciava o controle ideológico da educação, especialmente dos professores e do conteúdo do currículo escolar, além do apoio à militarização das escolas e ao *homeschooling*.

As novas Diretrizes não trazem novidade para o campo da formação de professores, uma vez que retomam o modelo da racionalidade prática e a lógica da simetria invertida, com a perspectiva de que a formação inicial deve preparar o futuro professor para ensinar os conteúdos que serão trabalhados na Educação Básica, e nesse caso, aquilo que está previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além do mais, recuperam a perspectiva de desenvolvimento de

⁶ O governo de Jair Bolsonaro teve início no dia 1º de janeiro de 2019 e terminou em 31 de dezembro de 2022.



competências e habilidades, alvo de inúmeras críticas que levaram, no plano normativo, à sua superação com as Diretrizes de 2015.

Todavia, as novas Diretrizes (Resoluções nº 2/2019 e nº 1/2020), diferentemente das Diretrizes do início dos anos 2000 (Resolução nº 1/2002) são altamente prescritivas em relação às competências gerais e específicas a serem desenvolvidas pelos cursos de formação. As três dimensões que as competências profissionais se referem nas Diretrizes, são indicadas pelo Conselho Ministerial da Educação, da Austrália, no documento *Australian Professional Standards for Teachers*, publicado pelo *Australian Institute for Teaching and School Leadership* (AITSL, 2017). Esse documento orienta como deve ser o perfil profissional dos professores australianos, a partir do conhecimento técnico, da prática docente e do engajamento profissional como critérios para melhorar a qualidade do ensino.

Apesar de não ter sido citado, o *Australian Professional Standards for Teachers* é a referência central para a definição das diretrizes de formação de professores no Brasil, que passam a associar fundamentos da racionalidade prática com fundamentos de um neotecnicismo altamente prescritivo de controle da ação docente, a fim de que ela fique limitada ao ensino dos conteúdos da BNCC.

Esse breve balanço indica que alguns avanços, conquistados com muitas dificuldades, são absolutamente reversíveis quando as políticas são elaboradas como políticas de governo e não de Estado. Se quisermos avançar, mesmo que dentro dos limites da sociabilidade do capital, algumas lutas precisam estar no nosso horizonte para vislumbrarmos perspectivas de avanço para a formação e o trabalho docente.

Desse modo, é urgente e necessário uma revisão da forma de composição do Conselho Nacional de Educação e dos demais Conselhos Estaduais e Municipais. É fundamental que eles representem os interesses da sociedade e não dos governos que, imbuídos de implementar as suas ideias, acabam por realizar um verdadeiro desmonte, gerando descontinuidades nas políticas e sérios prejuízos para a educação. Há um evidente descompromisso com as metas do Plano Nacional de Educação, que tem sido ignorado, ficando mais uma vez como uma mera carta de intenções.

Há que se garantir a aprovação de um Sistema Nacional de Educação que preveja um Subsistema Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação, que articule toda a política nacional de formação e valorização docente,



assim como os programas de formação inicial e continuada, dando organicidade em termos de concepção e responsabilidades, de acordo com o regime de colaboração dos entes federados. É emergencial a retomada da unidade entre formação inicial e continuada, prevista nas Diretrizes de 2015, em parceria com as instituições de educação superior públicas.

O cenário político nos é mais favorável para o diálogo, com a derrota do governo Bolsonaro⁷, no entanto, isso não significa que os embates serão fáceis, pois a nossa perspectiva ainda é avançar contra os retrocessos, o que significa a revogação da Reforma do Ensino Médio, da BNCC, da Resolução n° 1/2019 e n° 2/2020. Avante!

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos, neste artigo, realizar uma aproximação com o intuito de problematizar as políticas para a formação de professores, tendo em vista a materialidade da realidade cotidiana dos docentes e o contexto mais universal da forma capitalista de sociabilidade, sobretudo, na particularidade histórica do período neoconservador e ultraliberal, vivenciado, no Brasil, nos últimos quatro anos.

Analisar o contexto do retrocesso vivido, nos fez realizar um balanço das políticas de formação, que nos indica permanências, descontinuidades, rupturas, reversibilidades que revela que pequenos avanços podem vir seguidos de grandes recuos. No campo da formação de professores(as), a retomada da concepção neopragmática, com a prescrição neotecnicista de competências e habilidades a partir de dimensões que envolvem conhecimentos sobre o que ensinar, sobre a prática de como ensinar e o engajamento de como atuar na escola, tendo como referência um documento australiano, certamente é um grande retrocesso. Sem mencionar os novos “discursos” sobre as capacidades socioemocionais, a centralidade individualista via empreendedorismo, entre outras dimensões que fragilizam ainda mais a formação.

⁷ Em outubro de 2022, Luiz Inácio Lula da Silva ganhou as eleições presidenciais, no Brasil, para governar durante o período 2023 a 2026.



A perspectiva que se abre para os profissionais da educação, com a eleição de um governo progressista, é forjar um espaço de diálogo para a luta em defesa do projeto de formação humana que defendemos, o qual pressupõe um projeto de formação de professores(as) e de condições de trabalho docente, o que pressupõe a revogação de um conjunto de leis e atos normativos aprovados pelo governo anterior.

Sem grandes ilusões, entendemos que vivenciamos um momento histórico em que a mobilização se faz necessária, porque os diferentes projetos de formação continuam em disputa!

REFERÊNCIAS

AITSL. Australian Institute for Teaching and School Leadership. **Australian Professional Standards for Teachers**. AITSL, 2017. Disponível em: https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/comms/australian-professionalstandards-for-teachers.docx?sfvrsn=1916a13c_4. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, n. 67, p. 31-32, 9 abr. 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2015]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 12 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 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: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, [2019a]. Disponível em:



<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro2019-pdf/135951-rcp002-19/file>.

Acesso em: 12 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 12 jan. 2023.

BACCIN, E. V. C.; SHIROMA, E. O. Reconhecimento de saberes e competências: gênese e repercussões sobre o trabalho e a carreira docentes. **Revista Trabalho Necessário**, n. 18, v. 37, p. 365-389, 2020.

BURNICHON, M. S. **Decires**. Córdoba. Argentina: Narvaja Editor 1997. 179 p.

CAMPOS, R. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990** – desvelando as tessituras da proposta governamental. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução Sandra Tabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2012.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LUKÁCS, G. **Estética**. La peculiaridad de lo estético. Barcelona, ES: Grijalbo, 1966.

MASSON, G. **A produção de conhecimento em Görgy Lukács**: possíveis contribuições para uma concepção marxista de formação de professores. Relatório Final de Estágio Pós-Doutoral. 2019



MORAES, M. C. M.; SOARES, K. C. D. Cenas empobrecidas do conhecimento e do trabalho docentes. **Educação**, Porto Alegre – RS, n. 2 v. 56, p. 265–281, mai./ago. 2005.

MORAES, M. C. M.; TORRIGLIA, P. L. Sentidos de ser docente e da construção do seu conhecimento. *In*: MORAES, M. C. M. de. (ORG.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 45-60

MORAES, M. C. M.; TORRIGLIA, P. L.; Educação *Light* que palpite infeliz! Indagações sobre as propostas do MEC para a formação de professores. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 51-59, 2000.

MORAES, M. C. M. Recuo da Teoria: dilemas da pesquisa em Educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, PO, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

PEREYRA, M. A. Mitos y realidades de la reforma de la formación del profesorado en España: entre el pasado y el presente. *In*: BIRGIN, A. *et al.* **La formación docente**. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias. Buenos Aires: Troquel, 1998. (Serie Flacso Acción).

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (ORG.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, A. F. **Projetos em disputa na definição das políticas de formação de professores para a Educação Básica no Brasil (1987-2001)**. Curitiba: Appris, 2018.

SOARES, J. R. **O (neo)pragmatismo como eixo (des)estruturante da educação contemporânea**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.



TORRIGLIA, P. L. **A Formação docente no contexto histórico: político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

TORRIGLIA, P. L. **Memorial de Atividades Acadêmicas (2006-2022).** Trabalho apresentado como requisito parcial para a promoção para classe de Professora Titular da Carreira do Magistério Superior. Universidade Federal de Santa Catarina. 2022.

TORRIGLIA, P. L. **Relatório Final de Pesquisa.** Produção do Conhecimento, Estética e Ética na Formação Humana: indivíduo, genericidade e complexo educacional. EED/CED. Universidade Federal de Santa Catarina. Abril, 2023.

Recebido em: 06-03-2023

Aceito em: 26-04-2023

