

# A “MUDANÇA DE FIGURA”: Proposições para “mudar um país”?

Mariana Luzia Corrêa Thesing  
Fabiane Adela Tonetto Costas<sup>(\*)</sup>

## INTRODUÇÃO

Os professores, na história da educação em nosso país, são entendidos ora como *objetos* ora como *instrumentos* nas reformas educacionais (EVANGELISTA; TRICHES, 2012), protagonistas na execução de orientações e diretrizes em nome da tão defendida qualidade da Educação Básica. As diferenciadas concepções de formação de professores estão particularmente relacionadas às compreensões acerca da formação de homens e mulheres e a determinados projetos de construção de sociedade. Quanto mais democrático for o projeto de sociedade a ser construído, maior o interesse de proposição de conhecimentos de caráter político nos processos de formação de professores. Em contrapartida, quanto mais o projeto de sociedade estiver aliado ao “mundo do capital” e aos seus preceitos, supõe-se menor a investidura em conhecimentos que se tornem instrumentos de possíveis rupturas e emancipação.

Diante da perspectiva de uma sociedade democrática, questiona-se: quais são os conhecimentos necessários, para os processos de formação de professores, quando se vislumbra a formação de homens e mulheres e a construção de uma sociedade num viés emancipatório? Defende-se que, para além da importância dos conhecimentos didático-metodológicos para o *mundo do trabalho*, é de grande valia a formação de professores centrada em conhecimentos voltados para o *mundo da vida*, numa perspectiva *omnilateral*. Isso porque se entende que é importante “*saber fazer*”, organizar e sistematizar o trabalho pedagógico, porém fundamental, na prática docente, é saber justificá-lo a partir de pressupostos epistemológicos que sejam fiéis a seus objetivos e metodologias pedagógicas.

A formação de professores atualmente está em processo de reformulação a partir das 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

---

<sup>(\*)</sup>**Mariana Luzia Corrêa Thesing**. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM). E-mail: [marluzcor@gmail.com](mailto:marluzcor@gmail.com).

**Fabiane Adela Tonetto Costas**. Professora Associada do Departamento de Fundamentos da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (FUE/CE/UFSM) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade (PPGE/UFSM). E-mail: [fabicostas@gmail.com](mailto:fabicostas@gmail.com).

para a Formação Continuada (Resolução CNE/CP 02/2015) (BRASIL, 2015a), já em implementação nas instituições de Ensino Superior do país. Em fevereiro de 2016, a partir de um documento associado a essas Diretrizes, o Ministério da Educação apresentou orientações para a elaboração dos cursos de formação de professores com ênfase nos conhecimentos das didáticas, metodologias e práticas de ensino. Essas orientações estão fundamentalmente relacionadas à Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (em processo de elaboração) que, já na apresentação de seu texto preliminar, anunciava prováveis mudanças nos processos de formação inicial de professores.

Em consideração aos processos de formação de professores, esse texto visa discutir, a partir de uma pesquisa documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), as repercussões da proposição de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BNCC) (BRASIL, 2015b) para o processo de formação de professores. Com esse interesse, esse texto está pautado na análise de documentos (CELLARD, 2008): do Documento Base com Orientações para os Cursos de Formação de Professores nas áreas de Didática, Metodologias e Práticas de Ensino (BRASIL, 2016a) e do Decreto 8.752, de 09 de maio de 2016, que institui a *nova* Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2016b), em substituição ao Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, relacionados à BNCC. Por ser um tema de grande valia para aqueles que estudam tanto os processos formativos de professores quanto os processos pedagógicos na Educação Básica este texto tem o propósito de discutir alguns elementos dos documentos citados, tendo em vista a possibilidade de contribuir com as discussões no campo.

### **A “MUDANÇA DE FIGURA” E A BNCC: UM *NOVO* CURRÍCULO? UM *NOVO* PROFESSOR?**

Tomando como ilustração a formação dos professores de Pedagogia e de Educação Especial, pode-se afirmar que estes se modificaram-se radicalmente nos últimos anos. A partir de mudanças legais (Resolução CNE/CP 01/2006<sup>1</sup> e Resolução CNE/CEB 2/2001<sup>2</sup> respectivamente), os cursos sofreram reformulações em suas grades curriculares que definiram a formação de um professor *generalista*, sem habilitação específica, que o habilitou à atuação frente a diferenciadas etapas e demandas da Educação Básica. Na atualidade, para além desses cursos, temos a proposição de uma Base Nacional Comum Curricular e de novas diretrizes que certamente afetará os cursos citados,

---

<sup>1</sup> Redefine o processo de formação do professor formado nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia – este que passa a formar licenciados que podem atuar nos diferentes níveis da Educação Básica.

<sup>2</sup> Indica a necessidade da formação generalista do professor de Educação Especial que atenda a realidade da escola que acolhe diferentes sujeitos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais.

bem como os demais cursos de licenciatura. Diante de um período de formação universitária consideravelmente restrito, tendo-se em vista as diferentes esferas de atuação possíveis, questiona-se: quais são os conhecimentos necessários para a formação de um professor? Trata-se da primazia de conhecimentos instrumentais acerca do *saber fazer*? Ou de uma prevalência de saberes fundantes acerca das teorias sociológicas, filosóficas e psicológicas da educação? Que saber é necessário para ser um professor comprometido com um projeto de educação para a mudança e transformação social? Quais são as bases epistemológicas desses saberes?

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BRASIL, 2015b) foi proposta com o intuito de orientar os sistemas de ensino na elaboração de suas matrizes curriculares, levando em conta os direitos de aprendizagem e os conteúdos considerados apropriados a cada ano/etapa escolar da Educação Básica. É um documento cuja elaboração foi proposta a partir de anseios previstos em diferentes documentos referentes à educação (na Constituição Federal de 1988, no Art. 210; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) em seu art. 26; no Plano Nacional de Educação (2014-2024) (PNE - Lei 13.005/2014) que, das 20 Metas, quatro referem-se à elaboração da BNCC).

Apesar de ser um projeto previsto na Constituição Federal (1988), apenas em junho de 2015, conforme o site do Ministério da Educação<sup>3</sup>, foi organizada uma comissão de especialistas que se dedicaram à escrita de uma versão preliminar a ser apresentada (em setembro de 2015) para a sociedade, a fim de abrir uma consulta pública sobre a validade das ideias então apresentadas. O documento é defendido como fundamental para a “diminuir as desigualdades educacionais”, “melhorar a qualidade da educação do país” e garantir a “padronização de 60% do currículo da Educação Básica” (site da BNCC).

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei 13.005/2014), o documento final da BNCC, após o período destinado a receber as contribuições da sociedade para a sua elaboração, deveria ser entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC) até junho de 2016, a fim de ser avaliada a sua versão final. Contudo, esse prazo expirou em razão do prolongamento das discussões nos diferentes estados do país, para a elaboração da segunda versão do documento. Na observação desses processos, destaca-se com estranheza a proposição de um período *recorde* para efetivar esses encaminhamentos, tendo em vista a sua importância para a formulação de uma base comum curricular para os processos educacionais no país. De acordo com o site da BNCC,

---

<sup>3</sup> O site referido está no seguinte endereço eletrônico: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/numeros-contribuicao>. Acesso em: 30 jun. 2016.

especialmente organizado para receber as contribuições da sociedade<sup>4</sup> para a revisão/elaboração do documento, já constam mais de 12 milhões de contribuições ofertadas.

Na apresentação do texto da versão preliminar da BNCC, o ex-ministro da educação Renato Janine Ribeiro sinalizou as mudanças que seriam propostas a partir desse documento para a formação de professores, afirmando a sua “*mudança de figura*”. Segundo ele,

[...] Dois rumos importantes serão abertos pela BNC: primeiro, a formação tanto inicial quanto continuada dos nossos professores *mudará de figura*; segundo, o material didático deverá passar por mudanças significativas, tanto pela incorporação de elementos audiovisuais (e também apenas áudio, ou apenas visuais) quanto pela presença dos conteúdos específicos que as redes autônomas de educação agregarão. (BRASIL, 2015b, grifo nosso).

Diante dessa sinalização, é proposto como objeto de análise o Documento Base – Orientações para Cursos de Formação de Professores nas áreas de Didática, Metodologias e Práticas de Ensino (BRASIL, 2016a), associado aos princípios das 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 (Resolução CNE/CP nº 02/2015) (BRASIL, 2015a), que está sendo implementada pelas instituições de Ensino Superior, formadora de novos professores.

Nesse documento, a partir do discurso que prima pela indissociabilidade entre a teoria e a prática, é defendida a necessidade da ênfase, nos processos formativos de professores, nos conhecimentos voltados às áreas de Didática, Metodologias e Práticas de Ensino, em detrimento de conhecimentos relacionados aos Fundamentos da Educação. A defesa desses conhecimentos, de base metodológica-instrumental, nos processos de formação de professores é feita a partir da justificativa de que “análises diversas têm mostrado carências nos cursos formadores de professores oferecidos pelas instituições de ensino superior no que se refere à formação dos estudantes mais especificamente nas áreas da atuação pedagógica na educação básica” (BRASIL, 2016a, p. 1).

No documento, são utilizadas expressões como “*qualificações necessárias*”, “*prática didática*”, “*renovação pedagógica*”, “*incorporando as modernas tecnologias*”, “*valorizar as práticas de ensino*” que norteiam as intenções das Estratégias 13.4 (Meta 13), 15.6 e 15.8 (Meta 15) do atual Plano Nacional de Educação (Lei 13.005, de 25 de junho de 2014) – e que são citadas pelo documento para justificar a importância da dimensão pedagógica, essa que fundamentaria

---

<sup>4</sup> O site foi elaborado para consultar e receber contribuições da sociedade, sobre o documento elaborado como uma versão preliminar. A consulta envolve professores da Educação Básica e da Educação Superior, pesquisadores em educação e a sociedade, de forma geral.

prioritariamente as ações docentes. Na defesa deste documento, elaborado por especialistas designados pelo Ministério da Educação, em setembro de 2015 e disponível em fevereiro de 2016, é argumentada a necessidade dessa ênfase em favor de “renovações de técnicas de ensino” como possível solução para os problemas de ensino e aprendizagem na escola e como “consequência natural da Base Comum”<sup>5</sup> (BRASIL, 2016a).

[...] O documento discute como alcançar um determinado objetivo de aprendizagem e melhores estratégias pedagógicas. [...] estamos falando do *saber fazer*<sup>6</sup> na sala de aula, desenhar o melhor projeto pedagógico para os alunos, adaptado às circunstâncias, contexto e realidade de cada aluno. (Manuel Palacios, 2016, grifo nosso).

*A Base Nacional Comum Curricular é um documento que está diretamente relacionado às mudanças nas formas de conceber não somente os processos de formação de professores, mas também aos processos referentes ao trabalho do professor na Educação Básica e à sua valorização profissional. Em nome das “condições que geram a qualidade na Educação Básica, ou seja, o direito de aprender e de se desenvolver dos/das estudantes da Educação Básica, acolhidos em sua diversidade e em uma perspectiva inclusiva” (BRASIL, 2015b), quatro políticas, em regime de aprovação, são decorrentes da BNCC: Política Nacional de Formação de Professores, já aprovada em maio de 2016 (Decreto 8.752/2016) (BRASIL, 2016b), Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais,<sup>7</sup> Política Nacional de Avaliação da Educação Básica<sup>8</sup> e Política Nacional de Infraestrutura Escolar.<sup>9</sup>*

*No período de junho a julho de 2015, o Ministério da Educação abriu um canal de participação.<sup>10</sup> convidando a comunidade acadêmica e a sociedade de forma geral para contribuir na elaboração de uma nova política nacional de formação dos profissionais da Educação Básica, a partir da avaliação de uma minuta, em substituição ao Decreto nº 6.755/2009. Diante da justificativa de aproximar essa nova política do Plano Nacional de Educação (2014-*

<sup>5</sup> Esses excertos foram retirados do site do Ministério da Educação, no seguinte endereço: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=36171>. Acesso em: 13 dez. de 2016.

<sup>6</sup> Relatório Jacques Delors. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS, 1998).

<sup>7</sup> Nas buscas realizadas, nos endereços eletrônicos oficiais, não foram encontrados elementos materiais referentes a essa política, no período atual.

<sup>8</sup> Em 05 de maio de 2016, foi publicada no Diário Oficial da União a Portaria nº 369, que institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica, aliada às metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024 – Lei 13.005/2014).

<sup>9</sup> Assim como a inexistência de documentos referentes à *Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais*, não foram encontrados, nos endereços eletrônicos oficiais, elementos materiais referentes a essa política.

<sup>10</sup> Esse espaço refere-se ao site <http://pdeinterativo.mec.gov.br/consultapnf/>, sendo que atualmente já se encontra encerrado o prazo para contribuições pela sociedade.

2024), o Decreto 8.752 foi sancionado no dia 09 de maio de 2016 (BRASIL, 2016b), instituindo a nova Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

*Em julho de 2015, a minuta proposta para a elaboração de uma política nacional de formação de professores foi analisada por diferentes associações de pesquisadores em Educação, voltadas às pesquisas sobre formação de professores e políticas públicas, (ANFOPE, ANPEd, ANPAE, CEDES E FORUMDIR),<sup>11</sup> que a partir de uma carta ao Ministério da Educação, questionaram a transparência e a legitimidade do processo de consulta e elaboração dessa nova política. O Decreto 8.752/2016 (BRASIL, 2016b), mesmo diante da sinalização da perda de direitos pelo documento enviado ao Ministério da Educação, já previstas no Decreto nº 6.755/2009, foi sancionado sem as alterações propostas no dia 09 de maio de 2016.*

As críticas referentes a essa nova Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Decreto 8.752/2016) (BRASIL, 2016b), registradas na carta enviada ao Ministério da Educação, baseiam-se na omissão de direitos já garantidos pela lei anterior (Decreto 6.755/2009) como a “jornada única” e a “dedicação exclusiva ao magistério”, citados no art. 2º, inciso VIII dessa lei. Destaca-se que o texto do inciso IX, do novo Decreto contém as mesmas expressões do Decreto anterior, em que as expressões em destaque foram simplesmente suprimidas do novo texto.

VIII. a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho; (texto do Decreto 6.755/2009)

IX. a valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho; (texto do Decreto 8.752/2016)

Outro ponto fundamental de ser observado é a inexistência de referência, nessa nova política, à Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (Lei 11.738/2008), tendo em vista o seu não cumprimento nas diferentes localidades do país, na esfera nacional. Logo, foi aprovada uma nova Política que afirma a perda de direitos e é omissa diante de diferentes esferas governamentais no que se refere à garantia da valorização salarial dos professores no país, tendo em vista o piso salarial profissional nacional.

---

<sup>11</sup> Trata-se do documento “Considerações sobre a proposta de Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica”, assinado pelas entidades ANFOPE, ANPEd, ANPAE, CEDES E FORUMDIR, em julho de 2015.

## A “MUDANÇA DE FIGURA”: O PROFESSOR TEM O “PODER DE MUDAR UM PAÍS”?

“Seja um Professor. Poucos têm nas mãos o poder de mudar um país”  
(Website Ministério da Educação, 2013<sup>12</sup>)

A ideia da formação de professores “para mudar um país”, em um *slogan* utilizado pelo Ministério da Educação (Website Ministério da Educação, 2013), está alicerçada no ideal de que a sociedade pode ser transformada pelo trabalho dedicado desses profissionais. É inegável a importância da formação e do trabalho do professor para que os processos de ensino na escola ocorram de modo significativo a favorecer a aprendizagem dos estudantes. É fundamental a postura docente como mediadora das aprendizagens, desafiando a construção de novos conceitos, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Mas, não será uma falácia afirmar que o professor “tem nas mãos o poder de mudar um país”?

Diante da omissão de direitos na carreira dos professores, do esvaziamento teórico dos percursos formativos em nome da importância do “saber fazer”, e de processos de alargamento do campo de trabalho desses profissionais, sugere-se a *super-responsabilização* dos professores na resolução de problemas sociais, numa luta inglória em que não há possibilidades de sucesso diante das condições históricas, sociais e materiais em que vivemos. Evangelista e Triches (2014) revelam a impossibilidade da mudança social exclusivamente pela esfera da educação e tampouco pela responsabilização dos professores nesse processo. Para as Autoras,

[...] A tarefa proposta é intrinsecamente irrealizável, posto que a mudança do país – qualquer que seja – não está na esfera de atuação do professor, nem como criação nem como solução. Paradoxalmente, o apelo ao professor não significa sua valorização social, mas sua desqualificação nos planos discursivo e material. (EVANGELISTA & TRICHES, 2014, p. 71-72).

Os documentos, objetos de estudo desse texto, revelam princípios orientadores que se aproximam de teorias economicistas e reducionistas da educação, próximos de uma perspectiva *tecnicista* embasada na ideia da supremacia do “saber fazer” docente. Parece-nos necessário discutir tais aspectos quando, diante do “Documento Base - Orientações para Cursos de Formação de Professores nas Áreas de Didática, Metodologias e Práticas de Ensino” (BRASIL, 2016a), há a defesa do saber fazer docente, supostamente em detrimento de outros saberes fundamentais nos processos de formação docente.

---

<sup>12</sup> *Slogan* registrado no website do Ministério da Educação (2013), numa campanha convidativa para a adesão de futuros professores, com orientações sobre a profissão docente e mercado de trabalho, a partir de depoimentos, vídeos e curiosidades.

A supervalorização de conhecimentos didático-metodológicos, em detrimento dos conhecimentos teórico-políticos, indicada no Documento Base apresentado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2016a), parece estar, de forma paradoxal, associada a interesses descompromissados com a tão defendida *qualidade*, reiterada nos documentos discutidos nesse texto. Isso porque a formação de professores com base em conhecimentos didático-metodológicos negligencia a formação crítico-política do professor que é condição fundamental para o exercício docente em nome de processos escolares mais democráticos e significativos. Defende-se que a elaboração dos currículos dos cursos de formação de professores deve estar embasada não prioritariamente em conhecimentos metodológicos para saber *o que fazer*, mas sim a partir de conhecimentos teórico-políticos que fundamentem os *porquês* de suas escolhas político-metodológicas. De acordo com Shiroma & Santos (2014), reduzir a formação dos professores à capacitação para o uso de recursos pedagógicos associa-se a uma formação tecnicista, desvinculada de conhecimentos teórico fundantes na formação dos professores.

Como alerta Gramsci (2011), a tentativa de reduzir as ações dos sujeitos à operacionalização de tarefas cotidianas faz parte da grande política de manutenção da hegemonia burguesa. Confinar a qualidade da educação ao que se pode mensurar nas avaliações é abstrair da educação a relevância social, é restringi-la a uma atividade técnica, obliterando sua dimensão política. (SHIROMA & SANTOS, 2014, p. 41).

É associada, pelos discursos dos documentos<sup>13</sup>, a capacidade de ensinar e do *saber fazer* do professor, e das defendidas habilidades metodológicas e didáticas a serem desenvolvidas nos cursos de formação inicial, ao sucesso das aprendizagens dos estudantes, como também indica a *nova* Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, no texto do art. 2º ao responsabilizar o professor pela aprendizagem dos estudantes na *idade certa* (Decreto 8.752/2016) (BRASIL, 2016b). Há, imbricada nesses discursos, a responsabilização do professor como responsável por resolver os problemas dos processos de ensinar e aprender na escola. Porém, além disso, é também veiculada a ideia de que o professor, tendo o *poder* de mudar a sociedade, é responsável pela construção de uma sociedade mais inclusiva, que supostamente seria possível diante de condições mais democráticas na escola. Essas, por sua vez, seriam derivadas do acesso ao conhecimento em iguais condições – propostas pela BNCC – e ao necessário comprometimento e formação instrumental do professor para o sucesso dos estudantes: na aprendizagem na escola e também na vida em sociedade.

---

<sup>13</sup> Discursos veiculados pelos documentos então discutidos: Documento Base (BRASIL, 2016a) e a *nova* Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Decreto nº 8.752/2016) (BRASIL, 2016b).

A primazia dos conhecimentos metodológicos na formação dos professores parece ser uma solução dada aos problemas de ensino na escola, capaz de tornar o professor um agente capaz de garantir a aprendizagem dos estudantes na “idade certa”. Contudo, diante de documentos que oferecem orientações para os processos de formação de professores que priorizam a abordagem de conhecimentos técnico-metodológicos, associado a uma *nova* política que desconsidera direitos garantidos pela lei anterior, suspeita-se de princípios economicistas e reducionistas, numa lógica que contribui para a manutenção de uma sociedade pautada em princípios capitalistas. A formação de professores baseada em conhecimentos didático-metodológicos implica a elaboração de grades curriculares compostas por disciplinas que primam pelo *saber fazer*, pelo fazer metodológico e pela construção de recursos didáticos para o fazer pedagógico. Sem desconsiderar a relevância desses saberes, dos conhecimentos metodológicos nos processos de formação de professores, defende-se que estes só terão maior significância nesses processos se estiverem associados ao estudo das bases epistemológicas que os justificam.

Na suspeição diante das orientações desses documentos, entende-se que esse modelo de formação contribui primordialmente para formar professores *gestores de recursos pedagógicos*, sendo desvinculada de ideais de formação para uma educação crítica e emancipatória. Um tipo de formação, nostálgica à educação do “*saber fazer*” e desinteressado sobre o “*porquê fazer*”, defendido pelos documentos recentes, preconiza um percurso formativo esvaziado de referenciais teóricos que fundamentem as escolhas políticas e metodológicas dos professores, aliado a uma educação escolar alienante – livre dos questionamentos sobre seus porquês.

Nessa direção, Mészáros (2008) discute um tipo de educação comprometida com a transformação do modelo econômico e político em que vivemos. O autor acredita em uma educação para além do capital e afirma a “educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p.12). Com base nesse pressuposto, a formação de professores proposta estaria comprometida com a transformação social ou contribui para a manutenção das condições sociais existentes? A proposição de currículos, alicerçados em conhecimentos didático-metodológicos, em detrimento de conhecimentos relacionados aos fundamentos da educação, contribuem na formação de professores como agentes políticos, que pensam, agem e usam a palavra para transformar o mundo?

Trata-se de uma proposta de formação de professores, a partir de cursos generalistas, que talvez estejam contribuindo para a formação do *saber fazer*, com característica instrumental, desvinculada de um caráter político, tão importante no exercício da profissão. Por não se constituir

como uma proposta de formação embasada por conhecimentos políticos e filosóficos, que forme professores com conhecimentos fundantes dos porques da prática, este tipo de formação parece favorecer a manutenção das condições sociais existentes e não estar associada à *mudança social*, a partir da *equidade dos direitos e condições de aprendizagem* dos estudantes, justificativas da elaboração dos documentos então discutidos.

Aliado a isso, as políticas educacionais são reforçadas por discursos, através de *slogans* educacionais, que defendem a formação de um *superprofessor*. Podemos, numa analogia, pensar se os professores, nessas propostas apresentadas, não se assemelham a operários da fábrica, com conhecimentos importantes para o campo da prática, reconvertidos com qualidades necessárias para atender às demandas do setor produtivo/escolar, num sistema orientado pelo tripé “planejamento-execução-avaliação”. Esse que, com princípios meritocráticos, enfatiza a prática do professor e o controle dos resultados de seu trabalho através de instrumentos avaliativos<sup>14</sup>.

A profissão docente como uma “missão de fé” e a prática do ofício como uma “vocação de eleitos” é veiculada por slogans que fazem, a partir da repetição cotidiana de expressões, a produção de falsas verdades que produzem um *consentimento ativo* sobre elas (SHIROMA, 2001). Segundo a autora, o consentimento ativo promove o sentimento de responsabilidade para agir em prol de um projeto que é convidativo a todos os professores, pois “[...] todos são parceiros nessa tarefa, empreitada mundial onde deveriam estar igualmente comprometidos e coesos. Que racionalidade preside este discurso? Que sutileza cirze esta colcha de conceitos?” (SHIROMA, 2001, p. 4). Arriscamos afirmar que tais slogans se baseiam em pressupostos da história da profissão docente, pois tais *verdades* se relacionam a qualidades de um bom professor, essas fundadas em crenças e atitudes morais e religiosas, relacionadas à constituição dos saberes e fazeres da profissão docente. Oliveira (2016, p.78), ao tratar sobre os discursos conservadores que permeiam as políticas educacionais, afirma que “[...] é recorrente e faz parte do imaginário social, tanto na sociedade em geral como na categoria de professores em particular, a ideia de que o professor cumpre uma missão (muitas vezes da ordem do divino) em seu ofício. [...]”. Para Nóvoa (1991), os professores estão envolvidos por um conjunto de discursos e valores essencialmente religiosos, impostos por instituições envolvidas com as questões da profissão docente – primeiramente pela Igreja e, mais tarde, pelo Estado.

---

<sup>14</sup> Cita-se o Projeto de Lei 6.114/2009, em tramitação na Câmara dos Deputados, que institui o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB), numa proposta de *avaliação voluntária do docente*, induzida por políticas de remuneração e acesso à profissão.

[...] é incontestável que os professores integraram este *discurso*, transformando-o num objecto próprio: nas décadas de viragem do século XIX para o século XX, a época gloriosa dos Congressos dos Professores, que constituíram verdadeiros “laboratórios de valores comuns”, sente-se a perpetuação de um ideário colectivo onde continuam presentes as origens religiosas da profissão docente. (NÓVOA, 1991, p. 13, grifo no original).

A perda do direito da “jornada única” e da “dedicação exclusiva”, omitidas pela *nova Política* (Decreto 8.752/2016) (*BRASIL, 2016b*), tem relação com a perda da “liberdade de cátedra<sup>15</sup>” do professor, prevista constitucionalmente, no art. 206 da Constituição de 1988. Esses direitos, que já haviam sido garantidos pelo Decreto 6.755/2009, antiga Política Nacional dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, asseguravam aos professores a construção de carreiras profissionais com base em condições favoráveis para o ofício docente, o que se dificulta diante de duplas jornadas ou do vínculo empregatício em mais de uma rede de ensino.

A omissão do direito de “dedicação exclusiva ao magistério” associada a inexistência da discussão, nesse documento, sobre a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (Lei 11.738/2008), que não é cumprida integralmente nas diferentes regiões do país, aponta a desvalorização da carreira docente como uma profissão importante para a sociedade brasileira. Isso parece indicar que os professores terão a *liberdade* para buscar em outros tipos de trabalho, concomitantes às atividades de ensino, para compensar suas rendas salariais mensais, não mais garantidas pelo mínimo nacional.

Coincidentemente aos interesses das organizações multilaterais, parece haver nos discursos das políticas a necessidade da formação de um professor polivalente, que na condição de um *superprofessor* tem qualidades necessárias para resolver os problemas de seu cotidiano de trabalho: multifuncional, polivalente, flexível, protagonista, tolerante (EVANGELISTA; TRICHES, 2012). O professor, deste modo, é entendido como objeto dessa reforma porque precisa *reconverter-se* aos ideais defendidos por ela, tendo as qualidades necessárias para o desenvolvimento de um trabalho em prol da qualidade da educação. A reconversão docente caracteriza-se pela adaptação do professor à realidade ampliada de trabalho em que lhe solicita, para ser um *bom professor*, um conjunto de qualidades necessárias.

Quanto aos padrões ideais de docentes, é desejável: que seja líder, “investigador” e colaborador na gestão escolar, que trabalhe com a diversidade na perspectiva da escola inclusiva; que tenha conhecimento e explore conteúdos artísticos, corporais, valores éticos, afetivos e morais; que

---

<sup>15</sup> A liberdade de cátedra é entendida neste texto como a liberdade de ensinar do professor, na perspectiva expressa na Constituição Federal pela defesa da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (art. 206, Inc. II, 1988).

se disponha a aceitar o desafio de um novo papel; seja reflexivo, flexível, comprometido com as mudanças, protagonista, crítico de sua prática, autônomo, criativo, solucionador de problemas, comprometido com a comunidade, mobilizador de recursos, que tenha preocupação com as questões ambientais, que saiba trabalhar eficazmente em equipe e que tenha capacidade de aprender a lidar com novas habilidades [...] (EVANGELISTA; TRICHES, 2014, p. 58).

Não somente entendido como o objeto da reforma, o professor também é o instrumento, talvez o mais importante, da reforma: que, a partir de sua formação com princípios didático-metodológicos, é capaz de auxiliar na inclusão dos excluídos (de todas as ordens) e favorecer a construção de uma escola e de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

[...] é posto como solução para os problemas da sociedade. Seu sentido é oferecido por um duplo papel: objeto da reforma, dado que ela atua modificando o papel do professor, e instrumento da reforma, posto que será por meio dele que a reforma será implementada. Ou seja, um movimento contraditório que mostra a relação existente entre o *superprofessor* e o professor – *instrumento* que, sendo objeto da reforma, é responsável por sua execução. (EVANGELISTA; TRICHES, 2012, p. 194).

A elaboração da Base Nacional Comum Curricular e suas relações com as mudanças propostas na Política Nacional de Formação para os Profissionais da Educação Básica e na elaboração de um Documento Base (BRASIL, 2016a) com orientações para os cursos de formação de professores, associado às Diretrizes Curriculares (Resolução 02/2015) (BRASIL, 2015a), estão alicerçadas em pressupostos que sinalizam a formação de professores como uma das soluções para resolver as mazelas sociais. Diante disso, nos questionamos: será possível que os professores – formados em cursos generalistas, a partir de percursos formativos fundamentados quase que unicamente em conhecimentos didático-metodológicos, sem a devida valorização profissional e atuantes em diferentes frentes de trabalho – poderão resolver os problemas sociais e econômicos de uma sociedade contraditória, que ainda não superou a luta de classes?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores, a partir da valorização dos conhecimentos didático-metodológicos, é entendida como a solução dos problemas da educação brasileira. Contudo, as orientações dos documentos apresentados – Documento Base (BRASIL, 2016a) e a *nova* Política para Formação de Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2016b) revelam interesses que descartam direitos já conquistados e supervalorizam conhecimentos embasados em uma concepção pedagógica que nos parece essencialmente tecnicista, com seus pressupostos epistemológicos. Considera-se, deste modo, que os documentos tratados nesse texto não contribuem para os

processos formativos de professores por uma educação emancipatória e democrática. Ao contrário, parecem estar regidos por princípios reducionistas e economicistas que favorecem a implementação de processos aliados a uma educação para o *mercado*, para o sistema capitalista, que não deseja *o pensar* sobre escolhas metodológicas, mas tão somente o *fazer*, talvez descompromissado politicamente.

Num contexto de aparente esvaziamento teórico nos processos de formação e de alargamento das funções docentes dos professores, a partir de legislações que redefiniram os processos formativos<sup>16</sup>, defende-se que a primazia por conteúdos referentes às didáticas, metodologias e práticas de ensino, por mais importantes que estes conhecimentos sejam para a formação dos professores, não podem ser considerados como *primordiais* em relação aos demais conhecimentos pedagógicos. A *base* de um curso de formação de professores deve estar centrada em conhecimentos que forneçam aos futuros professores os pressupostos do fazer docente, ou seja, os Fundamentos da Educação que contribuem nos processos formativos de professores críticos e atuantes em seus espaços e cotidianos de trabalho. Assim, parece haver um contexto marcado pela contradição, em que a partir da defesa da qualidade e de princípios caros à área educacional, indica-se a perda da especificidade da formação dos professores, que nos parece estar aliada a interesses de uma educação que conforma e adapta, num sistema de reprodução do ideário capitalista.

Diante de proposições de uma possível formação apolítica do professor e da perda de direitos já conquistados historicamente, faz-se necessária a discussão acerca da promessa de uma educação de qualidade através da responsabilização do professor como instrumento para a resolução de todos os problemas educacionais e sociais. É preciso estar alerta, em movimento de resistência, a todos os tipos de formação que se voltem para uma educação do consenso e da manutenção dos interesses do sistema capitalista de produção, a fim de propor uma educação com viés emancipatório e “para além do capital” (MÉSZÁROS 2008).

---

<sup>16</sup> Resolução CNE/CP 01/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura; e Resolução CNE/CEB nº 2/2001, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

- ANFOPE; ANPAE; ANPED; CEDES; FORUMDIR. **Considerações sobre a proposta de política nacional de formação de profissionais da Educação Básica**. Brasília, 2015. Disp.: < <http://www.anpae.org.br/website/documentos/DOC-ENTIDADES-CONSULTAPUBLICA-09082015.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília: Congresso Nacional, 05 out. 1988. Anexo.
- \_\_\_\_\_. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: Poder Legislativo, 23 dez. 1996, sec. I, n. 248, p. 27.833. Disp.: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2017.
- \_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF, 2001. Disp.: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em:< [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)> Acesso em: 20 jan. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Lei 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica. Brasília, DF, 2008. Disp.:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11738.htm)>. Acesso em 20 jun. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Seja um professor**. Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidade para todos. Website. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: < <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2016.
- \_\_\_\_\_. BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. **Diário Oficial da União**. Poder Legislativo, Brasília, 26 jun. 2014, edição extra, p. 1. Disp.: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/13005.htm)>. Acesso em: 25 jan. 2017.
- \_\_\_\_\_. CNE. **Resolução 02, 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 Formação Continuada. Brasília, DF, 2015a. Disp. < [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2016.
- \_\_\_\_\_. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2015b. Disp.: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.
- \_\_\_\_\_. SEB. **Documento Base: Orientações para Cursos de Formação de Professores nas áreas de Didática, Metodologias e Práticas de Ensino**. Documento Base (Formulação Preliminar). Brasília: Ministério da Educação, 2016a. Disp.: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=40811-documento-base-fevereiro-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40811-documento-base-fevereiro-2016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 26 jan. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Decreto 8.752, de 09 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF, 2016b. Disp.: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2017.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. 281p.
- EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 45, p. 185-198, jul./set. 2012.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2014. 287p.

- EVANGELISTA, Olinda. Professor: a profissão que pode mudar um país? In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2014. 287p. p. 47-82.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99p.
- MÈSZÁROS, Ivan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008. 124p.
- NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. 191p.
- OLIVEIRA, Veronica B. Discursos conservadores nas políticas curriculares: do sacerdócio à profissionalização docente. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 47 p. 75-90, out./dez. 2016. Disp.: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25973/19204>>. Acesso em: 10 jan. 2017.
- SHIROMA, Eneida Oto. A outra face da inclusão. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3 p. 1-11, jul./dez 2001. Disp.: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23869>>. Acesso em: 10 jun. 2016.
- \_\_\_\_\_; SANTOS, Fabiano Antonio. Slogans para a construção do consentimento ativo. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2014. p. 21-45.

**RESUMO**

Este texto discute as proposições apresentadas no Documento Base (BRASIL, 2016a) com Orientações para os Cursos de Formação de Professores nas áreas de Didática, Metodologias e Práticas de Ensino e na *nova* Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Decreto nº 8.752/2016). A partir de uma pesquisa documental, evidencia-se a proposição de uma reformulação nos cursos de formação inicial de professores fundada em conhecimentos de natureza didático-metodológica, com primazia na competência pelo *saber fazer*. Os documentos revelam a perda de direitos profissionais e a reconfiguração de seus processos formativos – em que há a secundarização de elementos fundantes à formação docente, voltados à formação político-pedagógica desses profissionais.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Currículo. Políticas Educacionais.

**THE "FIGURE CHANGE": PROPOSITIONS TO "CHANGE A COUNTRY"?****ABSTRACT**

This text discusses the proposals presented in the Basic Document (BRAZIL, 2016a) with Guidelines for Teacher Formation Courses in the areas of Teaching, Teaching Methods and Practices and in the new National Policy for the Formation of Basic Education Professionals (Decree 8.752/2016). From a documentary research, it is evident the proposition of a reformulation in the courses of initial formation of teachers based on knowledge of didactic-methodological nature, with primacy in the competence for the *know-how*. The documents reveal the loss of professional rights and the reconfiguration of their training processes - in which there is the secondaryisation of foundational elements to teacher formation, geared to the political and pedagogical formation of these professionals.

**Keywords:** Teacher formation. Curriculum. Educational Policies.

*Submetido em Jan./2017*  
*Aceito em Set./ 2017*