

Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2015)¹

Resumo

O texto analisa, a partir de uma perspectiva histórico-crítica e epistemológica, as concepções de formação continuada de professores, presentes no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Nossas inquietações estão relacionadas ao fato que a base epistemológica sustenta influências políticas, ideológicas, pedagógicas e históricas, que alteram o trabalho dos professores. Para realizar essa análise, estamos em conformidade com os pressupostos do materialismo histórico e dialético, que nos ajuda compreender se a base epistemológica presente nos documentos citados pode suscitar a práxis educativa no processo ensino-aprendizagem. As análises mostraram que quando as concepções de formação continuada são concebidas a partir da epistemologia da prática, há a valorização das características do pragmatismo e a defesa de mudanças associadas à manutenção da lógica neoliberal. Quando as concepções se sustentam na epistemologia da práxis há a composição de aspectos críticos, emancipatórios e de resistência às intenções políticas, o que favorece a atuação docente como práxis.

Solange Martins Oliveira Magalhães
Universidade Federal de Goiás –
UFG – Goiânia/GO – Brasil
solufg@hotmail.com

Palavras-chave: Processos de Autoformação: Formação Inicial e Continuada de Professores. Teoria do Conhecimento. Políticas Educacionais (Moderna).

Para citar este artigo:

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 184-204, maio/ago. 2019.

DOI: 10.5965/1984723820432019184

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723820432019184>

¹ A BNCC foi instituída pelo governo brasileiro em 22 de dezembro de 2017, Resolução do CNE/CP nº 2, para ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Acesso em: 04 maio 2018.

Continued teacher training: an epistemological analysis of conceptions posed in the National Education Plan (PNE 2014-2024) and in the Common National Curricular Base (BNCC 2015)

Abstract

From a historical-critical and epistemological perspective, the text analyzes the conceptions of continuing education of teachers present in the National Education Plan (PNE 2014-2024) and in the National Curricular Common Base (BNCC). Our concerns are related to the fact that the epistemological basis supports political, ideological, pedagogical and historical influences that alter the work of teachers. According to the assumptions of historical and dialectical materialism, it helps us to understand if the epistemological basis present in the cited documents can favor educational praxis in the teaching-learning process. The analyzes showed that when conceptions of continuous teacher training are conceived from the epistemology of practice, there is an appreciation of the characteristics of pragmatism and the defense of changes associated with the maintenance of neoliberal logic. When conceptions are based on the epistemology of praxis there is the composition of critical, emancipatory aspects and resistance to political intentions, which favors the teaching performance as praxis.

Keywords: Processes of Self-Training: Initial and Continuing Teacher Training. Theory of Knowledge. Educational Policies (Modern).

Introdução

São vários os diálogos que buscam refletir criticamente as políticas de formação de docentes no Brasil. No conjunto, há os que se dedicam à formação continuada buscando compreender como as propostas e estratégias neoliberais foram incorporadas e o quanto influenciam a ação docente. Para tanto, destacam o movimento real das políticas educacionais, sobretudo a partir dos anos de 1990, descrevendo como a conjuntura sócio-política desencadeou transformações que alteraram a função docente. Nos limites das reflexões, há o destaque dos efeitos das descontinuidades de políticas relacionadas aos programas de formação continuada que, no atendimento das demandas de organismos internacionais, cuidaram da preservação e repetição de velhas estratégias neoliberais nos contextos formativos. Como advogou Shiroma (2011, p. 33), o resultado foi uma série de consequências maléficas tanto para os professores, como para o processo educacional (ALARCÃO, 2011; ANASTASIOU, 2014; ARROYO, 2011; DEMO, 2002; GATTI, 2009; GATTI e BARRETO, 2009; NACARATO, MENGELI e PASSOS, 2009; PIMENTA, OLIVEIRA, 2016; SAVIANI, 1996; 2009).

Dentre os aspectos problemáticos relacionados à formação, podemos destacar a desarticulação da relação teoria e prática, como uma forma de cindir o trabalho docente e os conteúdos da área de conhecimento; o aligeiramento dos cursos, que passam a ser realizados como treinamentos preferencialmente a distância, fora da universidade pública, além do investimento ideológico maciço que resulta na alienação docente e na sua culpabilização pelas mazelas da educação (MAGALHÃES, 2019). Uma culpa que passa a ser assumida de forma interna e externa: interna porque a lógica neoliberal adentrou as subjetividades dos professores que se tornam seus próprios algozes, vivendo em situação de estresse permanente; externa, pois a mesma lógica atinge as aspirações sociais, acarretando em mecanismos de consolidação do consenso ativo, como nos orientou Neves (2013).

As inquietações relacionadas às finalidades postas à formação continuada de docentes são muitas, mas de modo especial, questionamos como as concepções presentes em documentos refletem influências políticas, ideológicas, pedagógicas e históricas, que sucessivamente alteram o trabalho dos professores. As inquietações nos direcionaram a uma pesquisa em conformidade com os pressupostos do materialismo

histórico e dialético, posição teórica que nos ajuda a compreender a base epistemológica das políticas de formação docente – inicial e continuada. Questionamos se a perspectiva epistemológica assumida pode suscitar a práxis educativa no processo ensino-aprendizagem.

No recorte desse artigo, dialogamos sobre a formação continuada; nossa concepção é sustentada em Freire (1996), que a destaca como construção reflexiva que leve em consideração o espaço e o tempo, bem como as vivências, os saberes, a historicidade e as experiências que se transformam em conhecimento sobre e entre os professores. Essa concepção de formação continuada necessita, portanto, favorecer processos constantes dinâmicos e dialéticos que ampliem a compreensão e a complexidade do processo educacional e suas demandas de aperfeiçoamento. Faz parte do processo a apropriação de conhecimentos relativos aos conteúdos e às formas de organização do trabalho voltadas à práxis.

Nossa concepção de formação continuada ainda envolve a valorização da profissionalidade dos professores, gestão e ampliação de uma cultura profissional ideológica que promova o reconhecimento das particularidades da ação docente pela/para a profissão, ressignificando a função social docente, bem como a da escola e da educação.

Chauí (2003, p. 11) apresenta uma interessante reflexão sobre a formação continuada em tempos de globalização. Para a autora, a nova forma do capital produz a obsolescência rápida da mão de obra e produz o desemprego estrutural. Por isso, passa-se a confundir educação e “reciclagem”, exigida pelas condições do mercado de trabalho. Na concepção neoliberal, trata-se apenas da aquisição de técnicas por meio de processos de adestramento e treinamento e reciclagem. No sentido crítico, diante de um mundo globalizado e em transformação constante, a educação permanente ou continuada é uma estratégia pedagógica indispensável, pois somente com ela é possível a adaptação às mudanças incessantes. Ela significa um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada e da cultura no seu presente ou se fazendo). A educação é inseparável da formação e é por isso que ela só pode ser permanente.

A concepção de formação continuada aqui assumida reforça a ideia de que existem escolhas epistemológicas que sustentam teoricamente um ideário pedagógico – educação, escola, professor, aluno, processo ensino-aprendizagem, o qual reforça escolhas, quer seja no plano do real ou do ideal, que fazem parte da ação pedagógica. Como afirmou Severino (2010), o ideário pedagógico pode elucidar os caminhos favoráveis e possíveis para a construção de forças emancipatórias, capazes de favorecer entre os professores, posições de resistências às deliberações mercadológicas do atual projeto social neoliberal.

As escolhas epistemológicas também se associam às questões balizadoras da formação continuada de docentes, como: que tipo de homem se pretende formar? Para quê? Com que sentido? Afirmando o fato que a educação tem um caráter eminentemente político, sendo sujeita a várias condicionantes – sociais, políticas, econômicas, culturais que, como foi dito por Freire (1996), tornam a educação carregada de diferentes sentidos, representativos de classes divergentes, que poderão favorecer uma ação politizada, de esclarecimento e até de emancipação. Portanto, vemos nos documentos oficiais um antagonismo social que representa o confronto existente entre grupos sociais, uns defendem a hegemonia, outros a contra hegemonia, contradições e disputas que se expressam na opção epistemológica.

Vivemos esse antagonismo como professoras formadoras da universidade pública. Na particularidade dos processos formativos, nos deparamos, cotidianamente, com forças investidas na consolidação de discursos ideológicos. Alguns discursos respaldam interesses antagônicos, expressando uma série de divergências que se manifestam na produção de conhecimentos, nas práticas e saberes dos professores, e até nos aportes teóricos que se fazem presentes nas escolhas do material utilizado nos cursos de formação inicial e continuada. Disso, podemos entender que o processo, como um todo, respalda opções epistemológicas que atuam na apreensão conceitual dos professores.

A partir da nossa base teórica, ainda destacamos que a base epistemológica suscita um horizonte de desdobramentos sobre a consciência dos professores, pois esta é historicamente produzida. Isso significa que ao conceber a consciência dos professores como produto do processo histórico, conforme enunciado por Gramsci (1989), a perspectiva epistemológica tornar-se-á parte dessa consciência, o que também envolve,

organicamente, os interesses relacionados aos projetos políticos, posto que estão ligados a uma determinada ideologia. Gradativamente, investem-se forças para que as deliberações políticas e ideológicas, sustentadas por uma clara opção epistemológica, perpassem as consciências dos docentes, para que futuramente alcancem os demais membros da sociedade. O mesmo processo ocupa-se da reconversão profissional dos professores, que se ocupa da restrição da dimensão política do trabalho docente, como estratégia de produção do consentimento ativo.

Esse entendimento direciona o propósito deste artigo: identificar e compreender as opções epistemológicas que servem de base para a atual concepção de formação continuada. Optamos pela análise das concepções presentes em dois documentos: o Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Buscamos confirmar a tese de Saviani (2008) de que a política educacional imprime uma política social e essa, no nosso caso, elucida como a dominação ideológica dos professores torna-se “um instrumento essencial para alcançar e consolidar a hegemonia da classe no poder” (GRAMSCI, 1968, p. 9), pois essa depende da ação docente, logo, passa pela educação.

Trajectoria histórica e ideológica da formação continuada: concepções postas

“Historicamente, os anos de 1990 marcaram a maciça disseminação da formação em serviço, como representante mais barata e eficiente de formar profissionais para a educação”, o que “atingiu diretamente o corpo docente em todas as suas categorias” (MIGUEL; VIEIRA, 2008, p. 128). A possibilidade de se consolidar uma formação aligeirada e barata trouxe variados dilemas à formação continuada (DOURADO, 2002, p. 245), firmando programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento para os professores. As iniciativas públicas apoiavam-se na ideia da necessidade de suprir aspectos da má-formação, como indicativo da necessidade de aprimoramento capaz de suprir as deficiências advindas da formação inicial dos professores, como deliberavam os organismos internacionais (GATTI, 2008).

A busca pela qualificação continuada, segundo *slogan* dos organismos internacionais, também atenderia aos avanços, renovações e inovações das áreas de conhecimento, dando sustentação a uma possível criatividade pessoal e à de grupos profissionais, que também seria voltada aos “rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais” (SHIROMA, 2011, p. 16). Entretanto, por outro ângulo, como mostra a premissa crítica de Shiroma, o *slogan* apenas reforçava que os professores deveriam ser os responsáveis por sua formação para atenderem a educação das futuras gerações mas, ideologicamente, eles eram direcionados à uma formação aligeirada que priorizava uma prática instrumentalizada.

A demanda de instrumentalização docente respondia plenamente às reformas educacionais; os programas e metas estavam imbricados com o compromisso do documento assinado pelo Brasil na Conferência “Todos pela Educação”, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. O texto que resultou da conferência evidenciou algumas necessidades básicas relacionadas à educação: universalizar o acesso à educação, promover a equidade, concentrar a atenção na aprendizagem, ampliar os meios e o raio de ação da educação básica e fortalecer alianças (referindo-se às esferas nacionais, estaduais, municipais, prioritariamente), incluindo-se instituições públicas e privadas. As diretrizes do documento passaram a promover desdobramentos na educação brasileira e na formação docente criando âmbitos legais, diretrizes de atuação, conjecturando a expansão de ideias, valores, ideologias, gerando mudanças nas formas de pensar a educação.

Nos anos que se seguiram à década de 1990, especificamente a formação continuada de professores, passou a ser sustentada por políticas públicas educacionais demandadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC)², em conjunto com a

² No Portal do MEC, no ano de 2018, na aba formação de professores, encontramos registrados os seguintes programas: Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II), Pró-Letramento, Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (Proinfo Integrado), Ambiente Colaborativo de Aprendizagem (e-Proinfo), Pró-Infantil, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), sendo esse último nas modalidades presencial e a distância. Há ainda o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem) e o Projeto Um Computador por Aluno (UCA), com aquisição de laptops por meio do Programa Um Computador por Aluno (Prouca). Alguns desses programas contam com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). No Portal do MEC, na Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC), há informações de políticas públicas integradas aos Programas e Ações da Educação Superior, Profissional e Tecnológica e Básica.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (KUENZER, 2011). Conforme as orientações do MEC, as ações formativas poderiam ser desenvolvidas pelas universidades em cursos articulados aos projetos de extensão e/ou aos cursos de graduação ou pós-graduação, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), lei que mudou a formação inicial e continuada de professores, mediante estratégias diferenciadas e arranjos educacionais. Um exemplo foi que se ampliaram as modalidades presencial e a distância, conforme posto no Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) (BRASIL, 2009, p. 6), com o objetivo de atender aos professores em exercício nas escolas públicas de âmbito estadual e municipal, mas isso aconteceu sem a devida formação pedagógica à luz das exigências da própria lei de diretrizes (1996).

Embora a LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996) determinasse que a formação continuada fosse realizada *in loco*, conforme regulamentado no Título VI, que trata dos processos formativos dos profissionais da Educação, artigos 61 a 67, que afirmam que essa formação deveria estar em sintonia com a realidade educacional a fim de gerar êxito no processo ensino-aprendizagem; nos moldes atuais, essa solicitação não tem sido atendida. Por isso, Placo e Almeida (2011, p. 140) asseveram que a formação continuada não tem melhorado o processo ensino-aprendizagem. Para eles, nos moldes atuais, raramente se consolidarão novas posturas, ideias e inovações entre os professores, pois eles estão às voltas com uma carga ideológica permeada intrinsecamente de valores, atitudes e crenças, que se baseiam nas atuais deliberações políticas. O fato é que, como ocorre na formação inicial, a formação continuada não promove a ação docente como práxis, colaborativa, voltada à autonomia. Ao contrário, ambas continuam destituindo os professores de seu lugar de pensar, de refletir e de articular sua prática ao processo de transformação e emancipação social (ALARCÃO, 2011).

Dialeticamente, as contradições perpassam o processo, há movimentos de resistências às deliberações postas; elas podem até ser pontuais, mas indicam posições contrárias às regras do Banco Mundial, incomodando a submissão às políticas educacionais que colocaram a educação a serviço do mercado neoliberal (NADAL, 2007). Por outro lado, se ainda estamos vivendo as estratégias neoliberais na formação continuada, elas apenas refletem o grau de seriedade e compromisso com a qualidade da

educação de nossos dirigentes, inclusive, parece bastante confortável que se inverta a responsabilização pela qualidade da educação e pela qualificação dos professores, de um dever do Estado e de instituições públicas na condição de contratantes e direitos dos docentes, para se priorizar a responsabilização individual pela formação em serviço, criando mais um dever aos professores, ao mesmo tempo em que se desvaloriza gradativamente a sua função social no nosso contexto social.

Formação continuada: opções epistemológicas

Etimologicamente, conforme explica Saviani (2013, p. 288), o termo epistemologia trata de um conceito que tem sua origem na composição grega *episteme* (conhecimento) e *logos*, (estudo, razão, explicação); também significa o estudo da natureza do conhecimento, sua justificação e limites. Saviani acrescenta que existem outras palavras, derivadas do grego, que se referem ao conhecimento: “*doxa* (δόξα), *sofia* (σοφία), *episteme* (ἐπιστήμη), *gnosis* (Γνωσις)”. Para ele,

[...] *Doxa* representa o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana (...) misto de verdade e de erro. *Sofia* é a sabedoria fundada numa longa experiência de vida (...). A *episteme* significa ciência, teoria do conhecimento, metódico e sistematizado, e o termo “*gnosologia*” - *gnosis* é associado ao conhecimento direto e objetivo de si mesmo. (SAVIANI, 2013, p. 288)

A epistemologia relaciona-se ao discurso (*logos*) sobre a ciência (*episteme*); é a ciência da ciência ou a teoria do conhecimento. Quando associamos a epistemologia às concepções assumidas, entendemos que é ela quem define a relação direta entre a *episteme* e a *gnosis*, o que revela que as concepções são sempre tributárias de um pano de fundo ideológico, religioso, econômico, político e histórico. A diferença fundamental é que a epistemologia ou teoria do conhecimento “tem como objeto o estudo das condições de possibilidade, legitimidade, valor e limites do conhecimento científico” e a *gnosologia* ou teoria do conhecimento, “tem por objeto o estudo das condições de possibilidade, legitimidade, valor e limites do conhecimento humano” (SAVIANI, 2017, p. 2).

Como a epistemologia evoca a teoria do conhecimento científico sistemático – a ciência e a gnosis reclamam o conhecimento em termos gerais, em sua acepção ampla e filosófica (PEREIRA, 2017). Portanto, a epistemologia nos ajuda a analisar fundamentos e justificativas que validam o conhecimento como verdadeiro, e como reforça Magalhães (2019), torna possível identificar princípios e hipóteses de conceitos assumidos, sua organização, validação, desenvolvimento, funcionamento, além do seu caráter ideológico e político.

Quando colocamos a epistemologia em relação direta com os pressupostos das políticas de formação continuada de professores, torna-se possível identificar as leis e princípios que se sustentam nas concepções assumidas, quer seja de forma implícita ou explícita, podemos destacar pelo menos cinco níveis de articulações na análise epistemológica: 1) Teórico conceitual, que se refere à seleção ou escolha de referenciais, seus núcleos conceituais básicos na organização do conceito proposto; 2) Metodológico, que se refere às estratégias e procedimentos referenciados no processo ensino-aprendizagem; 3) Epistemológico, relativo aos critérios de validade científica, concepções assumidas e à relação com a teoria do conhecimento; 4) Ontológico, que indica os aspectos relacionados ao ser, como: a concepção de homem, mundo, sociedade, educação, etc.; 5) Gnosiológico, que focaliza princípios, valores e posicionamento ético-políticos que perpassam o conceito assumido. Sánchez Gamboa (2009) advoga que a compreensão desses níveis de articulação qualifica a epistemologia assumida nos documentos que, no nosso caso, referendam as políticas de formação continuada.

Na companhia de Frigotto (2000), voltamos a reforçar a necessidade da opção pelo enfoque epistemológico materialista histórico e dialético como paradigma capaz de estabelecer diretrizes de formação continuada, que são capazes de ajudar os professores na transformação do projeto histórico social. Para realizar essa análise, nos baseamos em Magalhães e Souza (2017; 2018) que, discutindo sobre as políticas de formação inicial e continuada, advogaram a existência de duas epistemologias: a *epistemologia da prática* e a *epistemologia da práxis*. Para as autoras, teoricamente, a epistemologia da prática valoriza conceitos organizados a partir do conhecimento pragmático, por isso os documentos devem adotar uma concepção de formação dicotômica da relação teoria e prática, dando primazia à prática como suficiente para o conhecer e o ser um bom

professor. No campo da formação continuada, essa epistemologia é tomada em seu sentido utilitário e se contrapõe à teoria em que é compreendida como de menor relevância. Dessa forma, a formação continuada é assumida como apropriação individual da realidade objetiva, logo, parcial e limitada à percepção imediata.

Com base na epistemologia da prática, os professores são assumidos como a-históricos, especialistas, dos quais não se exige entender a estrutura e as relações interdisciplinares de sua disciplina, muito menos, a realidade histórica e sociocultural na qual está envolvido. O ensino preconiza metodologias reprodutivas na transmissão dos conteúdos e a aprendizagem realiza-se por meio de memorização. Nessa perspectiva epistemológica, a formação continuada necessita manter o pensamento dos professores acrítico e ingênuo, não se admitindo, para isso, a interferência do pensamento e da experiência própria. Destaca-se a função do caráter mecanicista e instrumental, capaz de dotar os professores de técnica, habilidades e competências, mas os coloca a trabalho da mercantilização da educação, pois a ênfase é dada ao seu valor mercadológico. O agravante é que se estabelece que seja desenvolvido entre os professores um posicionamento político hegemônico, para que atuem na manutenção das condições sociais de desigualdade.

Em oposição à epistemologia da prática, Magalhães e Souza (2018) apresentam a epistemologia da práxis, cujo caráter mediador exige que a formação inicial e continuada articule teoria e prática, propiciando o entendimento do valor teórico da prática e o valor prático da teoria, ressaltando, portanto, a importância da unidade teoria-prática. Portanto, a formação pautada na epistemologia da práxis refere-se ao entendimento dos processos de elaboração de conhecimento e de formação humana referidos à “omnilateralidade” (VÁSQUEZ, 1986). Assume-se uma concepção de formação continuada que é deslocada do enfoque do individual para o social, para o político e para o ideológico, o que a torna contextualizada e historicamente localizada. Para essa epistemologia, a educação é processo que liberta pela conscientização, é ação que promove trabalho igualitário e dialógico, portanto, culturalmente político (FREIRE, 1996).

Ainda sobre a tutela do fundamento epistemológico da práxis, segundo Magalhães (2019^a; 2019b), o professor forma-se como sujeito crítico emancipado, cujo trabalho é problematizador, intrinsecamente político e que afeta as escolhas dos sujeitos

envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Portanto, a função social do professor torna-se promotora da transformação da sociedade por meio da educação da classe do proletariado.

Somente com base na epistemologia da práxis a formação continuada aglutina mediações de caráter histórico, cultural e social, as quais podem sustentar um processo basilar de desenvolvimento do ser social e da humanização do homem (SOUZA; MAGALHÃES, 2014). E ainda, por ser fundamentada na epistemológica da práxis, ajuda o professor a adquirir consciência política contra-hegemônica (GRAMSCI, 1989, p. 12), Consciência que o posicionará na luta pela superação das condições sociais de desigualdade geradas pelo capitalismo, viabilizando humanização e cidadania.

Formação continuada de professores: análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2015)

Como viemos dialogando, as concepções assumidas tanto no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024), como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2015), são amparadas por perspectivas epistemológicas que sustentam princípios postos à formação continuada de professores, de forma objetiva e subjetiva, gerando impactos sobre o ser professor, cujos efeitos se reificam na educação.

Conforme destacaram Magalhães e Souza (2018), a formação docente está presente no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024), um exemplo importante da perspectiva da política educacional em curso no Brasil. Conforme consta no PNE, estão relacionadas à formação docente, as metas 11, 15, 16, 17 e 18, sendo que a meta 11 discorre a respeito da Educação Profissional, afirmando-se que essa deve triplicar as matrículas, na educação profissional técnica de nível médio, em pelo menos 50% e a expansão deve ocorrer no segmento público, entretanto, não apresenta estratégias voltadas à formação de professores para esse campo de oferta e muito menos sobre os investimentos na educação pública reportada. As metas 15 e 16 dizem respeito à formação e as 17 e 18, às condições de exercício docente. Na meta 15 há referência à formação inicial, o que acaba influenciando na formação continuada. Está estabelecido que os professores, ao final dos 10 anos do Plano, obtenham formação específica em nível superior, obtida em curso de

licenciatura na área de conhecimento em que atua, mas sem estratégias que respondam o que se delibera nessa exigência. A meta 16 faz referência à formação continuada, propõe formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação durante o período de vigência do Plano, devendo ser asseguradas a todos os professores as oportunidades de formação continuada. Essa meta é amparada em seis estratégias que evidenciam, em suma, um regime de colaboração entre os entes federativos, ressaltando que essa formação deverá acontecer em instituições públicas (BRASIL, 2014). No entanto, não assegura como essa formação será ancorada nas instituições públicas, não se garante como será o desenvolvimento da formação contínua voltada à profissionalização docente. Concordamos com Brzezinski (2008), quando considera que se não há metas claras e condições de sua realização, não há como se falar da melhoria da formação de professores e, muito menos, da qualidade social da educação pública.

Com Magalhães e Souza (2018), assumimos que o PNE está pautado na epistemologia da prática. Apesar de toda a mobilização política gerenciada pelas entidades docentes voltadas à sua promulgação, o PNE implementa meios de controle dos professores. Com sistemas padronizados de avaliação, busca fortalecer ideias de meritocracia e necessidade de rankings para, de acordo com as pontuações alcançadas, manejar as finalidades educativas e as exigências de formação inicial e continuada de docentes. Assumir o que está sendo posto para a formação continuada de professores, significa aceitar que a mesma deve voltar-se à necessidade de treinamento de habilidades e competências dos professores, atendendo as exigências do mercado.

Vários aspectos do PNE inferem que a formação continuada de docentes deve se restringir ao rápido treinamento, comprometendo, assim, a identidade docente como intelectual transformador, crítico, contra-hegemônico. O Plano dá à profissionalização apenas o que tergiversa a reivindicação histórica da profissão, como melhores condições de trabalho, piso salarial, etc. Os pesquisadores do COLETIVO DE ESTUDOS EM MARXISMO E EDUCAÇÃO - COLEMARX (2014) afirmam que o PNE estimula a formação continuada como fonte de lucros para as grandes corporações, pois incita que ela seja feita nas instituições privadas. Por essa razão, Saviani (2013) afirmou que o PNE representa um retrocesso, já que debilitou a função social dos professores e a sua luta em

defesa da ampliação da educação pública de qualidade social, aspecto que também foi muito discutido por Brzezinski (2008).

Concordamos com Saviani (2013) e Brzezinski (2008), há aspectos asfixiantes no PNE: o primeiro diz respeito à questão da carreira, do piso salarial, da jornada de trabalho; a segunda diz respeito ao lócus da formação docente, pois não indica a necessidade de se criarem condições para que seja feita nas universidades públicas, fortalecendo a ideologia do ensino privado, de caráter mercantil. Do que se conclui que o discurso do PNE abriga interesses hegemônicos que direcionam a formação continuada de professores, no sentido de assumirem a educação como mercadoria (SOUZA; MAGALHÃES, 2014).

Nosso trajeto possibilitou responder as questões iniciais: Qual epistemologia sustenta as deliberações postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024)? A concepção de formação continuada evidencia um caráter de emancipação ao professor? Seriam características necessárias para promover o processo ensino-aprendizagem como práxis? Nas entrelinhas do PNE (2014-2024), identificamos concepções ligadas à epistemologia da prática, cuja concepção de formação continuada reforça o discurso ideológico hegemônico e, nesse sentido, inviabiliza a emancipação dos professores, o que torna o processo ensino-aprendizagem pragmático e mantenedor da ordem social.

Nossa segunda análise volta-se à Base Comum Nacional (BCN); ela ganhou destaque com a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015, que 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. Segue as mesmas diretrizes epistemológicas do PNE, alinhando a formação continuada dos professores em exercício.

Assim como no PNE, a BNCC favorece o discurso que desarticula teoria e prática nos processos formativos, impedindo formação sólida e crítica de professores, reduzindo o conhecimento pedagógico à mera aplicação técnica dos conceitos mercantis. O documento destaca que se devem considerar seus princípios tanto para a formação inicial, quanto para a continuada, e para ambos, a relação entre teoria e prática é vista pela ótica da dicotomia, não como unidade teoria-prática. Na discussão apresentada na BNCC, temos uma concepção de formação centrada em ensinar os professores a como fazer, reforçando os modelos de uma prática educativa instrumental e tradicional,

distanciando-se de princípios de uma sólida formação teórica e interdisciplinar. Há ainda, orientações para mudanças curriculares em cursos de formação inicial, assumindo a mesma proposição de ações à formação continuada. Entre as ações propostas, temos: a ampliação dos Mestrados Profissionais, educação a distância, cursos aligeirados, desvalorização do trabalho dos professores (CÓSSIO, 2014).

Focando a análise epistemológica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2015), respondemos nossas questões iniciais: nas entrelinhas do BNCC identificamos que sua sustentação está nos princípios da epistemologia da prática, o que reforça o discurso ideológico hegemônico que visa manter o processo ensino-aprendizagem pragmático e mantenedor da ordem social. Não há no documento a possibilidade de promover uma formação continuada como práxis, bem como de promover entre os professores o compromisso social, político e ético, com um processo emancipador e transformador.

Como afirmamos, as mudanças implantadas pela BNCC não apresentam, até o momento, alternativas e possibilidades de emancipação dos professores. Nos moldes atuais, a formação continuada tem se restringido somente à participação em cursos, em palestras, em ações descontínuas, sem relação entre si, o que acaba inviabilizando, a transformação de ideias e práticas docentes.

Algumas considerações

Ao identificarmos a epistemologia que sustenta as concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como sendo a epistemologia da prática, afirmamos que as concepções de formação continuada de professores postas no PNE e na BNCC estão afastadas das propostas de Brzezinski (2008, p. 14), que faz a defesa de uma formação de caráter omnilateral e da universidade pública como lócus dessa formação. Concordamos com a autora ao afirmar que somente a formação omnilateral ou *bildung*, voltada ao processo de humanização (DUARTE, 1993), cuja base epistemológica é a da práxis, pode promover o trabalho docente a partir de princípios formativos, articulados socialmente.

A formação continuada a partir da epistemologia da práxis promove entre os professores um trabalho livre e criativo, com reflexividade crítica e posicionamento

político contra-hegemônico, aspectos que farão parte da identidade profissional e ajudarão nas escolhas de práticas de construção e reconstrução permanente do trabalho educativo. Conforme Demo (2002) afirmou, os cursos de formação continuada de professores precisam envolver a reflexão sobre o todo do processo de ensino-aprendizagem, e isso exige que o professor estude, busque compreender aportes teóricos, mude representações sobre a prática docente, constituindo novas possibilidades que o ajudem na construção e reconstrução de conhecimento. Isso não está relacionado à simples acumulação de informações, envolve um processo de continuidade, de interação mútua que promova o desenvolvimento profissional em sintonia com a realidade.

Magalhães (2019) afirmou que a formação continuada de docentes precisa necessariamente envolver o entendimento sobre as possibilidades de um ensino colaborativo, criativo e inovador, a partir de uma perspectiva dialética. Isso implica em assumir um enfoque multidimensional na interlocução científica, política, ideológica, de forma articulada ao pedagógico. Embora essa articulação não esteja presente no PNE e na BNCC, somamo-nos às críticas de Gatti (2008) e de Libâneo (2011), para reforçar que isso acontece porque ainda há a ênfase em um modelo de aperfeiçoamento e de formação em serviço que implica em uma opção por promover a atualização e aperfeiçoamento de professores de forma “econômica” em cursos, preferencialmente, na modalidade a distância. Portanto, nos moldes do PNE e da BNCC, continuar-se-ão priorizando a formação de curta duração, os treinamentos dirigidos por especialistas, baseados na epistemologia da prática, distanciando os professores do desenvolvimento profissional ou da aprendizagem/crescimento emancipador.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARROYO, Gonzáles Miguel. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, 2011.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial**. N.W. Washington, D.C: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, 1996.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 2783327841, dez. 1996.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, abr. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 04 maio 2018.
- BRASIL. **Plano nacional de educação (PNE/2014-2024)**. Brasília: MEC, 2019. Disponível <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso 04 maio de 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de formação dos professores da educação básica - PARFOR**. Brasília, MEC, 2009. Disponível em: <<portal.mec.gov.br>>. Acesso em 12 dezembro 2018.
- BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.
- COLETIVO DE ESTUDOS EM MARXISMO E EDUCAÇÃO (COLEMARX). **Plano Nacional de Educação 2011-2020**. Rio de Janeiro: ADUFRJ, 2014. Notas Críticas.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set./nov. Rio de Janeiro, 2003.
- CÓSSIO, Maria de Fátima. Base comum nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1570-1590, out./dez. 2014.
- DEMO, Pedro. Professor e seu direito de estudar. In: NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue B. (Org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002. p. 71-88.
- DOURADO, Luis Fernandes. **Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90**. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.
- DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**. São Paulo, Autores Associados, 1993.
- EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. 2008. Disponível em: <www.gepeto.ced.ufsc.br>. Acesso em: 20 out. 2008.

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

FREITAS, Helena Costa Lopes. **Como MEC e CAPES impõem o aligeiramento da formação e a desprofissionalização dos professores**. Campinas, 07 de março de 2018. Disponível em: <<https://formacaoprofessor.com>>. Acesso em: 12 de mai. de 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. Rio de Janeiro, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba de Sá André (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO. 2009. 294 p.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Os dirigentes e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, Antonio **Concepção dialética da história**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professor: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

KUENZER, Acácia. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Editora Cortez. 2011.102p.

MAGALHÃES, Lúgia Karam Corrêa; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr. 2015.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro. Epistemologia da práxis e a produção do conhecimento. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 27, n. 64, p. 17-40, jan./abr. 2018.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro. Pesquisa acadêmica sobre professores(as): análise epistemológica da produção do

PPGE/UFG In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; QUEIROZ, Vanderleida Rosa Freitas. **Pesquisas sobre professores (as) no Centro-Oeste: Dimensões teóricas e metodológicas**. Goiânia: IFG, 2017.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Epistemologia da práxis: enfoque emancipatório e contra hegemônico na produção acadêmica. **Revista Intersaberes**, vol. 13, n. 30, 2019a.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Violência política e ideológica contra os professores: a pedagogia do oprimido como medida de intervenção e transformação. **International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science (IJLRHSS)**. Volume 02 - Issue 02, 2019b.

MORAES, Maria Célia de (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARTINS, Lígia Márcia Martins. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 13-31.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. As políticas educacionais e a formação continuada do professor do Paraná (PUCPR). **Revista HISTEDBR On-line Artigo**. Campinas, n. 31, p. 127-141, set. 2008.

NADAL, Beatriz Gomes. Política educacional paranaense para formação de professores: um olhar a luz dos textos políticos. 2007. In: **XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. Por uma escola de qualidade para todos. Niterói - Porto Alegre: ANPAE/UFRGS/FACED/PPGEDU, 2007.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia M. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. **Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPEd**. Goiânia, pp. 1-15, 2013.

OLIVEIRA, Adriana Marques. **A formação continuada no pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio: busca de ressignificação por meio do agir dialógico-comunicativo**, 2016, 252 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.

PEREIRA, Anderson. Formação de professores e epistemologia do trabalho docente. In: FRANGELLA, Rita de Cássia Prezeres; OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de. (Orgs.). **Currículo e formação de professores: sobre fronteiras e atravessamentos**. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 169-178.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

PLACCO, Vera Maria Nigro Souza.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições: PNE 2014-2024**. São Paulo: FVC, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro Souza.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvia S. Quantidade-Qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos GAMBOA, Sílvia Sánchez (Orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 84-107.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvia S. **Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias**. 2. ed. rev. e ampl. Maceió: EDUFAL, 2010. 215 p.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologia de las políticas educativas: algunas precisiones conceptuales. In: TELLO, Cesar. **Epistemologia de la política educativa**. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 2013, p. 495-501.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, n. 1. Argentina: Buenos Aires, 2017.

SEVERINO, Antônio. Ensino e aprendizagem na universidade: a pesquisa como princípio pedagógico da formação geral. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro se Aguiar. (Org.). **Universidade e currículo: perspectivas de educação geral**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 117-134.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes Sociais e Hegemonia: apontamentos para estudo de política educacional. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Angela Mara de Barros. **Políticas para a educação: análise e apontamentos**. Maringá: Eduem, 2011.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. (Orgs.). Método e metodologia na pesquisa sobre professores(as). In: **Pesquisa sobre professores(as) métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais**. Goiânia: Editora Puc-Goiás, 2014.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

VENTUROSO, Adriana. **Ensino superior em debate**. Cuiabá: KCM, 2007.

Recebido em: 12/03/2019

Aprovado em: 27/03/2019

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Revista Linhas

Volume 20 - Número 43 - Ano 2019

revistalinhas@gmail.com