

CONTROVÉRSIAS NAS DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUAS CONTRADIÇÕES COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Alex Verdério¹
Janaine Zdebski da Silva²
Celi Nelza Zulke Taffarel³

RESUMO

A elaboração insere-se nas reflexões sobre formação de educadores do campo e objetiva analisar as diretrizes da formação de professores considerados os documentos vigentes entre os anos de 2015 e 2024 e que têm regulamentado a formação de professores na última década no Brasil. São destacadas algumas controvérsias presentes nas diretrizes dessa formação com apontamentos sobre suas contradições com a luta por uma Educação do Campo. Foram consideradas a Resolução CNE/CP nº 2/2015, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 que substituiu o documento anterior e a versão atual, circunscrita na Resolução CNE/CP nº 4/2024. Estando sustentada na pesquisa bibliográfica e documental, a partir da análise das resoluções referenciadas, são abordadas proximidades e divergências entre elas, tendo a Educação do Campo como contraponto à lógica neoliberal e conservadora impulsionada pela incidência e ingerência dos reformadores empresariais na educação brasileira, com destaque para sua atuação na elaboração dos documentos orientadores da formação de professores no país. São registradas as controvérsias acerca das diretrizes para formação de professores e suas possíveis implicações na formação daqueles profissionais partícipes de processos formativos voltados para a atuação na Educação do Campo, o que, por sua vez, aponta para contradições das formulações postas nos documentos com a concretude da Educação do Campo em sua materialidade de origem.

Palavras-chave: diretrizes para formação de professores; educação do campo; reformadores empresariais.

CONTROVERSIES IN GUIDELINES FOR TEACHER TRAINING AND THEIR CONTRADICTIONS WITH FIELD EDUCATION

ABSTRACT

The elaboration is part of the reflections on training of educators in the field and aims to analyze the guidelines of teacher training (s) considered the documents in force between the years 2015 and 2024 and that have regulated teacher training in the last decade in Brazil. Some controversies present in the guidelines of this formation are highlighted with notes on their contradictions with the fight for a Field Education. Resolution CNE/CP nº 2/2015, Resolution CNE/CP nº 2/2019 were considered to replace the previous document and the current version, circumscribed in Resolution CNE/CP nº 4/2024. Being sustained in the bibliographic and documentary research, from the analysis of the referenced resolutions, proximities and differences between them are addressed, with the Field Education as a counterpoint to neoliberal and conservative logic driven by the incidence and interference of business reformers in Brazilian education, with particular emphasis on its activity in the preparation of the guidance documents for teacher training in the country. Controversies are recorded about the guidelines for training teachers and their possible implications in the formation of those professionals partícipes of formative processes focused on the activity in the Field Education, which, in turn, points to accounts of the formulations placed in the documents with the concreteness of the Field Education in its source materiality.

Keywords: guidelines for teacher training; field education; business reformers.

Submetido em: 11/11/2024

Aceito em: 9/2/2025

Publicado em: 11/3/2025

¹ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Amargosa/BA, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-0492-6543>

² Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Amargosa/BA, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-0265-0720>

³ Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador/BA, Brasil. Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Ilhéus/BA, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-3593-4279>

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo, nas últimas três décadas no Brasil, tem se consolidado como importante prática social e como um fenômeno da realidade brasileira atual (Caldart, 2012), tendo suas bases na luta pela terra, na existência e resistência nos territórios, na luta pelo acesso à Educação Básica e à Educação Superior, entre outras. Sua efetividade toma concretude na ação dos Movimentos Sociais e Organizações Populares, nas comunidades, nas escolas do campo, nas universidades. Tem como ponto central a defesa e a afirmação de uma educação comprometida com os anseios e as perspectivas dos povos trabalhadores do campo em sua diversidade e luta, entre os quais situam-se

os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Brasil, 2015, p. 1).

Inserida no âmbito das teorias e práticas educativas de perspectiva contra-hegemônica, conforme delineamento preliminar proposto por Saviani (2013), a Educação do Campo no Brasil tem buscado sua sustentação na Educação Popular de perspectiva freiriana (Paludo, 2001), estando amparada, sobretudo, na Pedagogia do Oprimido (Freire, 2005), na Pedagogia do Movimento (MST, 1994; Caldart, 2004), na Pedagogia Socialista (Freitas, 2009; Silva, 2020) e na Pedagogia da Alternância (Benísio, 2023; Brasil 2023). Ademais, mantém diálogos promissores com a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2003).

Neste espaço de construção, como dito, nas últimas três décadas no Brasil tem-se afirmado uma identidade política coletiva em torno da luta por uma Educação do Campo, fortalecida no Fórum Nacional por uma Educação do Campo (Fonec) que, constituído em 2010, “[...] caracteriza-se, antes de tudo, como uma articulação dos sujeitos sociais coletivos que o compõem, pautados pelo princípio da autonomia em relação ao Estado configurado em qualquer uma que seja de suas partes” (Fonec, 2010, p. 1).

Esse processo que teve seu ápice inicial no final da década de 90 e início dos anos 2000, com a realização das I e II Conferências Nacionais por uma Educação do Campo produziu um importante movimento no cenário educacional nacional. Essa construção tem sido efetivada por “[...] diversos sujeitos comprometidos com a educação dos povos trabalhadores do campo no Brasil, tendo como elemento central os sujeitos a que se refere como protagonistas na proposição e na realização de uma educação que atenda seus interesses [...]” (Verdério, 2018, p. 66-67). Faz-se, assim, um processo coletivo de maneira conectada a processos educacionais contra-hegemônicos, calcados numa perspectiva de classe, de transformação social e de promoção da emancipação humana.

Nesse contexto,

[...] a luta por uma Educação do Campo parte da própria diversidade dos sujeitos trabalhadores do campo no Brasil e das práticas e perspectivas educativas forjadas nas lutas sociais de tais sujeitos. A luta por uma Educação do Campo se faz diversa na unidade de classe. Não é homogênea e nem uniforme, mas possui uma materialidade de origem que a identifica e lhe confere unidade (Verdério, 2018, p. 66-67).

Em sua constituição histórica e como horizonte a ser conquistado por meio da luta de classes, estando voltada ao acesso à escolarização aos diversos sujeitos do campo, das águas e das florestas, a Educação do Campo está colocada como tensionadora das proposições hegemônicas e conservadoras, na esfera da produção material da vida, assim como na sua produção não material, tais como a cultura e a educação.

A Educação do Campo, como elemento intrínseco à existência e resistência dos povos do campo, das águas e das florestas no Brasil, faz-se no confronto direto à lógica do agronegócio.

[...] enquanto o agronegócio organiza seu território para a produção de mercadorias, o grupo de camponeses [sic] organiza seu território, primeiro, para sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões da vida. [...] A paisagem do território do agronegócio é homogêneo, enquanto a paisagem do território camponês é heterogêneo (Fernandes, 2008, p. 40).

Deste modo, ao ser forjada com posicionamento concreto alinhado à perspectiva de transformação social e de classe construída pelos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo, na resistência contra-hegemônica, o esforço teórico e prático da Educação do Campo em sua materialidade de origem (Caldart, 2008) exige uma leitura crítica acerca da formulação das políticas públicas e sua concretização no interior do Estado burguês.

Essa assertiva faz com que a Educação do Campo tensione as disputas em torno das finalidades educativas e do projeto de sociedade que subjaz proposições divergentes a ela no terreno educacional, sobretudo as vinculadas aos interesses da classe dominante, expressas na atuação dos reformadores empresariais na educação, por meio de seus Aparelhos Privados de Hegemonia empresariais (APHe) (Leher; Santos, 2023) ou via inserção direta dos novos reformadores empresariais (Freitas, 2018) no debate educacional.

Neste contexto, as formulações acerca da formação de professores no Brasil passam a ser objeto de reflexão e disputa desde a construção da luta por uma Educação do Campo e da formação de educadores do campo nesse contexto. Sustentados nesses processos, destaca-se a leitura crítica, o enfrentamento, a luta e a resistência às proposições e políticas que visam a mercantilizar, privatizar, rebaixar e sucatear a formação de professores do campo como elemento basilar da presente análise. Assim, a elaboração aqui posta assume como premissa a necessidade de produzir contribuições na tarefa coletiva de ler o real para intervir nele, considerado o âmbito específico da formação de professores do campo.

Conforme nos sugere Kuenzer (2024), entretanto, é crível a necessidade de considerar o intenso processo de precarização do trabalho que efetivamente passa a incidir também na crescente precarização da formação. Ressalta-se que na formação de professores, de um lado isso se dá na proliferação desregulada de cursos de Licenciatura, sobretudo ofertados na modalidade de Educação a Distância (EaD) com o crescente empresariamento da educação. E por outra vertente, a precarização se concretiza na “[...] progressiva desqualificação decorrente das diretrizes curriculares da formação de professores” (Kuenzer, 2024, p. 5), este último o objeto da análise aqui posta.

METODOLOGIA

Considerado o objetivo da presente elaboração, que consistiu em proceder à análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para formação de professores que têm regulamentado a formação inicial de docentes na última década no Brasil, com destaque para possíveis implicações da Resolução publicada em 2024 e a luta por uma Educação do Campo, consideradas as contradições existentes, a perspectiva metodológica desenvolvida teve sustentação na pesquisa bibliográfica e documental.

A pesquisa documental esteve voltada para fontes primárias que, de acordo com Lakatos e Marconi (2010), está relacionada à produção de dados a partir de documentos. A pesquisa bibliográfica, por sua vez, ainda conforme Lakatos e Marconi (2010), tem por finalidade colocar o(a) pesquisador(a) em contato com as elaborações relacionadas a determinado assunto, ampliando sua interlocução com outros autores, bem como potencializando sua perspectiva analítica.

Deste modo, amparando-se na pesquisa bibliográfica e documental, a presente análise, que esteve voltada para as resoluções que têm regulamentado a formação de professores no Brasil na última década, compreendeu a análise efetivada por meio da pesquisa nos documentos publicados entre 2015 e 2024, quais sejam:

- i. a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (Brasil, 2015);
- ii. a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que substituiu o documento anterior, redefinindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica a partir da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019) e
- iii. a versão atual, circunscrita na Resolução CNE/CP nº 4/2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (Brasil, 2024).

A partir da proposição e da concretude da luta por uma Educação do Campo no Brasil (Verdério, 2018), para alcançar o objetivo proposto, por meio da pesquisa bibliográfica e documental foram realizados o estudo e a análise das resoluções mencionadas (Brasil, 2015, 2019, 2024).

Para proceder à análise dos referidos documentos, a partir de uma leitura minuciosa de cada um deles, foram destacados os termos e/ou conceitos⁴ presentes e que se repetem continuamente nas elaborações. Como procedimento de verificação do quantitativo de vezes que determinado termo e/ou conceito foi registrado em cada documento, foi utilizada a ferramenta de localização de palavras ou expressões em textos. Isso permitiu identificar o quantitativo de vezes que os termos e/ou conceitos destacados na leitura minuciosa apareciam nos documentos analisados. Posteriormente,

⁴ No decorrer da presente elaboração os termos e/ou conceitos identificados nos três documentos que foram analisados (Brasil, 2015, 2019, 2024) serão registrados na forma em itálico no sentido de evidenciar sua vinculação com os referidos documentos.

foi realizada a comparação dos termos e/ou conceitos presentes nos três documentos analisados (Brasil, 2015, 2019 e 2024), a fim de identificar suas possíveis permanências e ausências. Assim, foi possível identificar o movimento intrínseco de cada documento em sua relação ou não relação com os outros documentos analisados. Para tanto, foram considerados os termos e/ou conceitos identificados, culminando na análise focalizada de cada documento em si e dos três documentos de maneira conectada.

Na pesquisa documental foram considerados ainda, Manifestos e Cartas de Organizações ligadas à educação pública, na defesa da formação de professores(as) (Anfope, 2010, 2024) e sustentadores da luta por uma Educação do Campo (I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999; II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2004; II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, 2015; Fonec, 2022 e Encontro Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas, 2024).

E de modo a ampliar o escopo analítico proposto, por meio da pesquisa bibliográfica, foram consideradas as seguintes elaborações: Freitas (2014), Dourado (2015), Evangelista, Fiera e Tilton (2019); Taffarel (2019), Freitas e Molina (2020), Moura, Silva e Meneses (2023), Ferreira e Cortela (2024), Kuenzer (2024) e Mazzurana e Baruffi (2024).

DELINEAMENTO DA ANÁLISE SOBRE AS DCNs PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Em termos metodológicos, ao tratar das DCNs para formação de professores no Brasil, tendo por referência os documentos oficiais publicados na última década, coloca-se como ponto relevante da análise a importância de verificar as permanências e também as ausências nos referidos documentos no que diz respeito a proposições para a formação de professores. Coloca-se ainda como possibilidade o exercício de extrapolar os textos das resoluções em si e dialogar com outros documentos e textos que sustentam, analisam e se posicionam diante das tais diretrizes, sobretudo quando consideradas suas contradições.

Assim, por meio da leitura e estudo das resoluções em questão (Brasil, 2015, 2019, 2024), foi possível proceder à identificação dos termos e/ou conceitos presentes nos referidos documentos e que têm sustentado as DCNs para formação de professores e que já indicam para algumas controvérsias entre os três documentos.

Quanto aos termos e/ou conceitos presentes na Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015), na Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019) e na Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024) são verificados panoramas específicos a cada Resolução, mas que convergem entre si, delineando a incidência direta dos reformadores empresariais na definição das orientações para a formação de professores no Brasil.

Na Resolução nº 2/2015 (Brasil, 2015), para fins da presente análise, foram destacados 26 termos e/ou conceitos, sendo identificado: *educação básica* com 61 menções; *interdisciplinar/interdisciplinaridade* com 22 menções; *projeto pedagógico* com 18 menções; *diversidade* com 15 menções; *construção do/de conhecimento* com 5 menções; *trabalho coletivo, valorização do profissional da educação/valorização*

profissional e gestão democrática com 4 menções cada; *projeto político-pedagógico, teoria e prática, tecnologias digitais/tecnologias da informação e da comunicação, autonomia e inovação* com 3 menções cada; *sólida formação teórica e disciplinar, criatividade, sólida formação e emancipação* com 2 menções cada e *unidade teoria-prática, educação contextualizada, compromisso social, práxis docente, práxis, objetos do ensino, a teoria e a prática, competências e tecnologias educacionais* com 1 menção cada.

Em relação à Resolução nº 2/2019 BNC-Formação (Brasil, 2019), foram destacados 24 termos e/ou conceitos, sendo identificados: *competências* com 50 menções; *educação básica e objetos do/de conhecimento* com 15 menções cada; *projeto pedagógico* com 10 menções; *autonomia* com 6 menções; *diversidade* com 4 menções; *interdisciplinar/interdisciplinaridade, tecnologias digitais/tecnologias da informação e da comunicação, a teoria e a prática e educação integral* com 3 menções cada; *criatividade, direito de aprender, aprendizagens essenciais e metodologias inovadoras* com 2 menções cada; *construção do/de conhecimento, trabalho coletivo, sólida formação, centralidade da prática, flexibilização curricular, linguagem digital, autoconhecimento, autocuidado, socioemocional e inovação* com 1 menção cada.

Já no que diz respeito à Resolução nº 4/2024 (Brasil, 2024), foram destacados 27 termos e/ou conceitos, sendo identificados: *educação básica* com 60 menções; *diversidade* com 12 menções; *interdisciplinar/interdisciplinaridade* com 9 menções; *autonomia* com 4 menções; *gestão democrática e emancipação* com 3 menções cada; *projeto pedagógico, construção do/de conhecimento, teoria e prática, tecnologias digitais/tecnologias da informação e da comunicação, criatividade, objetos do/de conhecimento e competências* com 2 menções; *trabalho coletivo, sólida formação, práxis docente, práxis, objetos de ensino, a teoria e a prática, múltiplos contextos, múltiplas realidades, socioemocional, inovação, inovação educacional, tecnologias educacionais, espaços virtuais de aprendizagem e competências digitais docentes* com 1 menção cada.

Consideradas as permanências e as ausências na menção dos termos e/ou conceitos destacados de cada DCN é cabível identificar um movimento intrínseco a cada documento e que mantém diálogo direto com os demais. Isso posto, constata-se a constituição e a afirmação de um delineamento que passa a orientar a formação de professores no Brasil na última década, o qual toma corpo nas próprias DCNs e nos ajustes realizados.

Nesse quadro, verifica-se que alguns dos termos e/ou conceitos presentes na Resolução nº 2/2015 (Brasil, 2015), mesmo quando eivados pelos discursos da classe dominante, se vinculam a proposições mais progressistas no campo educacional. Por exemplo, somente neste documento é que aparecem menções diretas à *valorização profissional*, ao termo *projeto político-pedagógico*, à *sólida formação teórica e disciplinar*, à *unidade teoria-prática* e ao *compromisso social*.

Em suma, além de representar um importante registro no marco regulatório, essa elaboração pertinente à Resolução nº 2/2015 (Brasil, 2015) relaciona-se com uma compreensão de educação tida como fenômeno complexo atrelado a uma concepção de docência ampliada, em que o profissional da educação precisa ser reconhecido e

valorizado em sua identidade formativa e profissional. Nesse ínterim, com vistas a uma formação dos estudantes da Educação Básica que considere a importância do acesso aos conhecimentos humanos, cabe aos professores desempenhar um importante papel no processo de ensino e aprendizagem. Registra-se, ainda, que a inserção de tais termos e/ou conceitos no documento normativo da Resolução nº 2/2015 (Brasil, 2015) foi conquistada em uma correlação de forças favorável, por meio da qual houve a participação efetiva e uma ampla discussão e debate das ideias que sustentaram a formulação do referido documento.

Já os termos e/ou conceitos que dão concretude à Resolução nº 2/2019 BNC-Formação (Brasil, 2019) revelam uma vinculação direta com os receituários internacionais para a educação. Neste aspecto, destaca-se as 50 menções do termo e/ou conceito de *competências* que assume centralidade e muita ênfase bastante comprometedor no referido documento, sendo mencionado mais que o triplo de vezes que o termo e/ou conceito *educação básica*.

Também é notório o caráter de responsabilização que sustenta a Resolução nº 2/2019 BNC-Formação (Brasil, 2019). Isso é efetivado pela via do mérito e da culpabilização individual pelo sucesso ou fracasso, com destaque para a utilização indiscriminada no termo e/ou conceito de *competências* e de outros, tais como: *autonomia, criatividade, direito de aprender, aprendizagens essenciais, autoconhecimento, autocuidado e socioemocional*. Outro ponto com destaque revela a atribuição direcionada à escola em contribuir na formação de um sujeito com habilidades e competências voltadas ao contexto atual da *Internet* e das redes sociais, nas quais o conteúdo historicamente construído pela humanidade passa a ser secundarizado em relação à prática. Contata-se também uma secundarização do papel e da tarefa docente, tendo centralidade a aprendizagem, compreendida como aptidão subjetiva, com o professor sendo um facilitador que, por vezes, pode ser até dispensável.

Destaca-se, ainda, que na configuração da Resolução nº 2/2019 BNC-Formação (Brasil, 2019) e em sua elaboração, concretizou-se a impossibilidade de participação da população e das entidades educacionais em geral pela não existência de um processo público de debates e a ausência de discussões, em que a comunidade em geral, acadêmica e sindical não foram consultadas.

Por fim, a Resolução nº 4/2024 (Brasil, 2024), de maneira controversa, recupera termos e/ou conceitos presentes na Resolução nº 2/2015 (Brasil, 2015) e os conecta a termos e/ou conceitos que sustentam a Resolução nº 2/2019 BNC-Formação (Brasil, 2019), buscando uma pretensa modernização educacional com a adoção de termos e/ou conceitos até então não verificados nos documentos anteriores, tais como: *inovação educacional, tecnologias educacionais, espaços virtuais de aprendizagem e competências digitais docentes*.

Considerando o conjunto de termos e/ou conceitos destacados da Resolução nº 4/2024 (Brasil, 2024) demarca-se a compreensão de que ela carrega elementos da duas Resoluções anteriores. Por vezes, essa junção de termos e/ou conceitos está colocada na alternância e justaposição de nomenclaturas que visam a camuflar marcas mais conservadoras ou minimizar aspectos de cunho mais progressista. Essa apreensão toma fôlego emblemático, quando considerada a utilização do termo e/ou conceito *teoria-*

-prática utilizado no documento e que, por exemplo, em dado momento passa a ser *teoria e prática* e em outro se figura como *a teoria e a prática*. Também o caso do termo e/ou conceito *educação contextualizada* toma destaque, pois nesta última Resolução, ele é substituído pelos termos e/ou conceitos *múltiplas realidades* e *múltiplos contextos*.

Considerada a Resolução nº 4/2024 (Brasil, 2024), o ordenamento e o direcionamento dos termos e/ou conceitos utilizados expressam a perspectiva de construção de um consenso, sustentado na incidência direta dos reformadores empresariais na educação (Freitas, 2018, Lehher; Santos, 2023). Nessa apreensão, cabe ainda registrar a existência de continuidades na utilização de termos e/ou conceitos que expressam a lógica mercantilista da educação com o seu aprofundamento. Nessa esteira, de modo especial, coloca-se a intenção de uma pretensa modernização da educação, com a explicitação no uso dos termos e/ou conceitos correlatos às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), como já explicitado anteriormente.

Assim, compreende-se a importância de realizar a análise de como a elaboração das DCNs para formação de professores (Brasil, 2015, 2019, 2024) convergem e divergem entre si e como contrastam com a materialidade da Educação do Campo (Caldart, 2008, 2012; Verdério 2018), o que nos leva à análise das orientações dos documentos e das disputas presentes no terreno das políticas educacionais. Registra-se que na Resolução nº 2/2015 (Brasil, 2015) o termo e/ou conceito *Educação do Campo* aparece 3 vezes. Já na Resolução nº 2/2019 BNC-Formação (Brasil, 2019) e na Resolução nº 4/2024 (Brasil, 2024) é verificada apenas 1 menção à *Educação do Campo*, em ambos os documentos.

A partir do destaque dos termos e/ou conceitos inseridos em cada documento, suas permanências e ausências, como visto, é possível apreender sua relação com a concepção educativa a que estes termos e/ou conceitos estão vinculados e da qual decorrem. Compreende-se que além da identificação dos termos e/ou conceitos que estão presentes e dão fundamento a cada Resolução, essa discussão, no contexto da Educação do Campo, perpassa pela consideração de elementos conjunturais, com o registro de ações subjacentes e em nexos com a correlação de força entre os grupos políticos atuantes na sociedade.

Nesse quadro, elementos da análise de conjuntura, como proposta por Souza (2017), nos dão base para leitura e compreensão dos documentos oficiais e das concepções educativas às quais se vinculam. A análise de conjuntura como “[...] uma leitura especial da realidade e que se faz sempre em função de alguma necessidade ou interesse. [...] não há análise de conjuntura neutra, desinteressada [...] estará sempre relacionada a uma determinada visão do sentido e do rumo dos acontecimentos” (Souza, 2017, p. 8). Desse modo, coloca-se luz sobre os termos e/ou conceitos presentes nos documentos analisados (Brasil, 2015, 2019 e 2024) e conseqüentemente nos projetos educativos em disputa e que se apresentam como estruturantes no debate educacional brasileiro.

AS DCNs PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ATUAÇÃO DOS REFORMADORES EMPRESARIAIS NA EDUCAÇÃO

Para maior delineamento da análise aqui proposta, do quadro analítico anunciado anteriormente, destaca-se a consideração acerca da efetiva presença dos reformadores

empresariais na definição das diretrizes da política educacional brasileira. Como já registrado, essas apreensões têm sua sustentação nas análises propostas por Freitas (2018) e Leher e Santos (2023), respectivamente.

A incidência dos interesses da classe dominante na educação concretiza-se pelas reformas empresariais em andamento, as quais desprendem-se da compreensão da educação como direito social e humano, imputando-lhe o caráter restrito de um negócio para garantir a reprodução ampliada de capitais. Aqui cabe pontuar a ponderação feita por Kuenzer (2024), a qual identifica a precarização como eixo da reorganização das formas de trabalho sob os ditames do capital:

[...] no regime de acumulação flexível se articulam a precarização do trabalho docente e a precarização da formação. Para formar trabalhadores flexíveis, são necessários professores flexíveis, que se submetam à precarização do trabalho e da formação, e que contribuam para a formação de subjetividades flexíveis que lidem com a dinamicidade, com a instabilidade e com a fluidez, de modo que esses fenômenos passem a ser naturalizados (Kuenzer, 2024, p. 3).

Nesse contexto,

a formação de professores é o alvo principal das atuais políticas educativas, principalmente no âmbito dos Estados e municípios. Como área estratégica para o capital, por agregar valor ao seu processo de exploração e acumulação, vem mobilizando em toda a América Latina articulações entre empresariado e poder público para uma intervenção mais direta na educação pública, especialmente nas áreas de gestão, currículo, formação, avaliação e financiamento (Freitas, 2014, p. 427).

Assim, conectado ao seu interesse na ampliação infindável de capitais, a classe dominante, por meio das reformas empresariais na educação brasileira, passa a disseminar “[...] competências e habilidades básicas necessárias para atividades econômicas revolucionadas pelas novas tecnologias e processos de trabalho (Revolução 4.0) e, por outro lado, garantir que tal iniciativa se traduza num *status quo* modernizado” (Freitas, 2018, p. 42).

Quando considerado o ambiente de formulação das DCNs para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, definidas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015), publicadas no início do segundo mandato da presidente Dilma Rousseff, destacam-se o cenário e as deliberações da II Conferência Nacional de Educação (II Conae), realizada em novembro de 2014.

Merece ser ressaltado que as deliberações da Conae cumpriram papel singular nesse processo ao destacar a articulação entre Sistema Nacional de Educação, as políticas e a valorização dos profissionais da educação, bem como ao reafirmar uma base comum nacional para a formação inicial e continuada cujos princípios devem ser considerados na formulação dos projetos institucionais de formação inicial e continuada – incluindo a Licenciatura – por meio da garantia de concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cog-

nitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. Importante ressaltar que tais concepções, historicamente, vêm sendo defendidas por entidades da área, especialmente, Anfope, Anpae, Anped, Cedes e Forumdir (Dourado, 2015, p. 301).

Cabe recuperar ainda que a instituição da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015) deu-se no ambiente que antecedeu e que concretizou o Golpe Jurídico-Parlamentar-Midiático (Apec, 2017) impetrado contra o mandato presidencial democraticamente eleito de Dilma Rousseff e que foi efetivado com seu impedimento em meados de 2016, sendo esta uma ação orientada, deflagrada e “[...] manejada pelos principais Aparelhos Privados de Hegemonia empresariais (APHe) e pelas frações burguesas dominantes no contexto de crises que se agravaram [...]” (Leher; Santos, 2023, p. 9-10).

Nesse quadro estabelecido, ao constatar o ambiente democrático e com caráter progressista de formulação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015), conforme anunciado por Dourado (2015) e, tomando o posterior contexto de ruptura institucional deflagrado em 2016, a partir da atuação incisiva da classe dominante nas esferas jurídica, parlamentar e midiática, verifica-se o realinhamento de forças no Brasil, com a incidência direta dos reformadores empresariais na definição dos rumos da política educacional.

No que diz respeito às DCNs para formação de professores de 2015, considerado o cenário de efervescência do debate impulsionado pela II Conae, bem como o posterior realinhamento das forças do capital, que culminou com o impedimento da presidente Dilma Rousseff, tem-se como síntese a apreensão de que:

Em 2015, após muitos anos de intensos debates, foi homologada a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que unificou as resoluções anteriores, dirimindo as suas contradições, principalmente as referentes à carga horária das diferentes licenciaturas; estabeleceu como modalidades de formação os cursos de licenciatura, os cursos de formação pedagógica para graduados e os cursos de segunda licenciatura. Embora amplie o elenco de possibilidades de atuação do docente para atender à diversidade dos grupos minorizados, mantém a centralidade da formação na docência.

Contudo, traz vários dispositivos relevantes, uma vez que sua construção foi antecedida por intensos debates, com a efetiva participação das entidades, associações e sindicatos do campo progressista (Kuenzer, 2024, p. 6).

Destaca-se, assim, a expressiva representatividade das esferas da educação pública, das entidades de representação do movimento docente e dos movimentos sindicais e sociais, com especial atenção para a efetiva participação da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope) e da luta por uma Educação do Campo no processo que deriva a instituição das DCNs para formação de professores de 2015, por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015).

No que diz respeito às DCNs para formação de professores normatizada pela BNC-Formação (Brasil, 2019), definida pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, instituída no governo de Jair Bolsonaro, tem-se o seu alinhamento direto com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com destacada centralidade no termo e/ou conceito de *competência* que, como já registrado, aparece no referido documento com 50 menções diretas.

[...] a Resolução nº 02/2019 revoga a nº 02/2015, que unificava resoluções com dispositivos contraditórios e tratava da valorização dos docentes. Essa resolução revogava a concepção de competência como eixo da formação, o que representou significativo avanço, uma vez que competência é uma categoria do mundo do trabalho, [...] está articulada a desempenho, o que sempre demanda conhecimento, que pode ser derivado do bom senso ou da experiência laboral [...]. A Resolução nº 02/2019 retoma vigorosamente a concepção de competência, em consonância com a BNCC [...] (Kuenzer, 2024, p. 7).

De acordo com Tarlau e Moeller (2020, p. 554), a BNCC “[...] entrou para o debate de políticas públicas no Brasil e logo se tornou a mais importante iniciativa do MEC da época”. Nesse quadro,

as novas DCN [2019] possuem um caráter muito mais prescritivo. Apresentam instruções muito mais específicas no sentido de não apenas indicar componentes curriculares, mas também quando devem ser trabalhados, limitando a autonomia das IES e desconsiderando os processos internos que poderiam já estar em curso. Além disso, percebe-se claros retrocessos em alguns pontos. A questão da valorização profissional, que o documento de 2015 dedica um capítulo inteiro ao tema, se reduz a um vago inciso na atual diretriz [...] (Ferreira, Cortela, 2024, p. 18).

No que tange à BNC-Formação de 2019, como identificado por Evangelista, Feira e Tilton (2019), sua elaboração esteve amparada unicamente na incidência direta dos reformadores empresariais na educação. Em posicionamento contrário à aprovação das DCNs para a formação de professores de 2019 no Conselho Nacional de Educação (CNE), a então coordenadora da Anfope na Regional Nordeste registra em referência direta à elaboração de Evangelista, Feira e Tilton (2019) que:

[...] ao responder à pergunta sobre quem escreveu a proposta, os autores [Evangelista, Feira e Tilton, 2019] levantaram os nomes e as relações com a esfera privada dos membros do CNE. Ao responder à questão sobre que organizações sustentam a proposta, os autores identificaram os vínculos institucionais da Comissão Bicameral com movimentos empresariais, com as organizações do mercado privado das escolas superiores. Denunciam os autores que 19 Aparelhos Privados de Hegemonia estão presentes na Comissão do CNE. Destes, seis são associações representativas dos interesses das escolas privadas. Nestas Redes estão expressas relações sociais, relações de classe, a classe burguesa. São frações da burguesia que através do CNE e de seus principais conselheiros, buscam construir um consenso, consenso este que atualmente se alia com aqueles que pregam o ódio, a violência como política para manter a hegemonia capitalista no país. O CNE, [...] composto por empresários da educação, priorizando o setor privado, e vem aprovando normativas que fortalecem a educação a distância, a formação aligeirada, o rebaixamento teórico na formação dos profissionais da educação. No próximo ano haverá recomposição do CNE com a nomeação de novos membros, e tememos que ao grupo empresarial se juntem conselheiros de perfil fundamentalista com concepções a-científicas, acríicas e a-históricas (Taffarel, 2019, p. 3).

Dado esse quadro de total incidência dos reformadores empresariais na formulação das DCNs de 2019, Mazzurana e Baruffi (2024), com amparo nos estudos de Moura, Silva e Meneses (2023), apontam que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019) não considera a “[...] capacidade das universidades e outras Instituições de Ensino

Superior (IESs) de desenvolverem seus próprios programas de formação de professores, resultando na perda de sua autonomia, sua identidade intelectual e seu papel nesse processo de formação” (Mazzurana; Baruffi, 2024, p. 6). Mais uma vez, portanto, é crível que,

não se pode perder de vista o contexto político de implementação e a visão de Educação que emana tanto da própria resolução [CNE/CP nº 2/2019] quanto da BNCC ou dos governos envolvidos em todo o processo. Trata-se de uma ótica neoliberal que pensa a Educação de um ponto de vista empresarial, que se coloca extremamente preocupada com desempenhos em *rankings*, que privilegia o saber fazer (competências e habilidades) e o mundo do trabalho em detrimento da emancipação ou desenvolvimento global, seja do aluno ou do próprio professor, que individualiza e ensina a individualizar e que fiscaliza e gerencia o trabalho docente de perto (Ferreira, Cortela, 2024, p. 16-17).

Num possível balanço comparativo das DCNs para formação de professores dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2015 e na Resolução CNE/CP nº 2/2019, Ferreira e Cortela sintetizam:

[...] enquanto a resolução 02/2015 foi vista à época como uma vitória das entidades educacionais construída de modo democrático, as diretrizes de 2019 são criticadas enquanto um retrocesso, responsável por resgatar discursos como o de competências e serem fruto de uma imposição que os órgãos ligados à formação de professores não puderam vencer.

[...] as DCN de 2015 foram, em certo aspecto, contra-hegemônicas, as de 2019 são condizentes com o momento político-social-econômico atual em termos do processo neoliberalizante e privatista influenciado por conglomerados empresariais pouco comprometidos com uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade (2024, p. 21).

Já as DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (Brasil, 2024), definidas pela Resolução CNE/CP nº 4/2024, instituída no terceiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, de acordo com Kuenzer (2024, p. 10), está calcada na “[...] necessidade de construir diretrizes de consenso, enquanto compromisso ético com a superação das disputas históricas que envolvem a formação inicial de professores no país”, conforme expresso no parecer aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e que sustenta as novas DCNs para formação de professores no Brasil.

De modo geral, ao referenciar-se nessa necessidade de consenso as atuais DCNs (Brasil, 2024) reiteram uma perspectiva empresarial sobre a educação, colocando-se de maneira concreta como um contraponto às reivindicações de um conjunto de entidades, movimentos sociais, redes, fóruns, instituições, cursos, programas de Pós-Graduação, grupos e núcleos de pesquisa e coletivos docentes e estudantis que se situam e se aglutinam no sentido de problematizar os procedimentos, os encaminhamentos e as definições que têm sustentado as três DCNs para formação de professores na última década no Brasil, em especial, as DCNs expressas na BNC-Formação (Brasil, 2019) e a pouco fortuita, mas implicada e intencional busca de consenso tida como elemento sustentar das DCNs de 2024 (Brasil, 2024).

Na nova configuração da sociedade do não trabalho, do Estado mínimo, cada indivíduo passa a ser muito mais responsável por sua existência e deve encontrar os seus próprios meios de sobrevivência. Por consequência, os professores são conclamados a desenvolverem as suas novas competências e a transmitirem-nas para os alunos na sua prática pedagógica, para que eles também sejam capazes de desenvolver as suas próprias competências. Estas considerações se tornaram marcantes na BNCC e refletem nas modificações das diretrizes para a formação de professores que, silenciosamente, conferem uma visão de resignação, de coesão, de culpabilização do indivíduo [...], com ênfase demasiadamente nas competências e habilidades, em uma formação de professores voltada à codificação de avaliações quantitativas (Freitas, Molina, 2020, p. 78).

Deste modo, uma das questões postas acerca das DCNs para formação de professores de 2024, e que se ancorando em elementos das já revogadas DCNs de 2019, vincula-se a um pretense consenso, o qual nos provoca à problematização de como seria possível coadunar interesses não compatíveis sem mesmo ouvir as diferentes posições.

Consideradas as apreensões apresentadas acerca das DCNs de 2015 e de 2019, contata-se que as DCNs de 2024 se colocam em uma complexa e desajustada perspectiva de busca de consenso de proposições presentes nas DCNs anteriores e que não coadunam entre si.

A título de exemplificar esse desajuste, de um lado, tem-se o ambiente de formulação e os avanços contidos na Resolução nº 2/2015 (Brasil, 2015) que esteve amparada nas proposições da II Conae e no amplo diálogo com diversos e diferentes setores que se vinculam ao debate educacional no Brasil, conforme nos indica Dourado (2015). Por sua vez, as DCNs de 2019, concretizadas na Resolução CNE/CP nº 2/2019, descartam muitas das conquistas obtidas e coloca-se unicamente a partir do interesse restrito dos reformadores empresariais. Assim, a BNC-Formação (Brasil, 2019), teve como única força motriz em sua formulação a incidência direta dos novos reformadores empresariais (Freitas, 2018) e/ou dos APHe (Leher; Santos, 2023).

[...] embora sem a BNC-Formação, [a concepção de competência] continua presente, uma vez que as diretrizes se atêm exclusivamente à formação, sem considerar a valorização do professor, os salários, os benefícios, as formas de contratação, a educação continuada e as condições materiais da escola, especialmente as demandas pela educação inclusiva, ou seja, será sempre o professor o culpado pelo insucesso escolar (Kuenzer, 2024, p. 12).

De modo estruturante, com nítidos contornos nas diversas conjunturas, o que segue sendo o eixo condutor na figuração das novas DCNs (Brasil, 2024) são os interesses da classe dominante, circunscritos na atuação direta dos reformadores empresariais na educação, sejam eles caracterizados como os novos reformadores empresariais (Freitas, 2018) e/ou como APHe (Leher; Santos, 2023).

Assim, um posicionamento de contraposição a um consenso nada consensual, na última década, tem tomado corpo nas elaborações do Fonec no âmbito da luta por uma Educação do Campo e, de modo mais geral, nas elaborações da Anfope. E a partir de março de 2023 se expressa na capilaridade da Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 2/2019 e 1/2020 e pela retomada da instituição da Resolução CNE/CP 2/2015.

A FRENTE NACIONAL PELA REVOGAÇÃO, A POSIÇÃO DA ANFOPE E DA LUTA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

No contraponto à incidência e ao domínio acelerado dos reformadores empresariais sobre a educação brasileira e considerado o movimento de alinhamento das DCNs para formação de professores à BNCC, verificou-se um amplo processo de mobilização e posicionamento com vistas à revogação da BNC-Formação (Brasil, 2019).

Nesse aspecto,

a análise da conjuntura atual, que trata de questões concretas, como os fatos que necessitam ser analisados para além da aparência para conhecermos quem são os sujeitos envolvidos, quais os interesses, as estratégias, as táticas e as tarefas assumidas em relação ao desenvolvimento humano, bem como quais são as escolas e como se dá a formação de professores, todos esses são elementos que nos permitem sintetizar o avanço, no Brasil, de forças da extrema direita, aliadas ao capital, que se expressam no parlamento brasileiro e no aparato legal que chega às escolas via reformas [...] (Taffarel *et al.*, 2024, p. 4-5).

Junto a essa leitura qualificada do real, contudo, tem sido organizados espaços contra a precarização da formação de professores, calcados na compreensão de que “[...] os avanços dependem da luta pelos espaços de debate das posições contraditórias, aliada à construção de propostas contra-hegemônicas de formação, o que, por suposto, depende da capacidade de mobilização e articulação dos setores progressistas” (Kuenzer, 2024, p. 14).

A mobilização contrária aos processos configurados na formulação e instituição da BNC-Formação (Brasil, 2019) congregou 40 entidades nacionais articuladas no Movimento Revoga BNC-Formação, que em março de 2023 divulgou o Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação Pela retomada da Res. 2/2015! (Movimento Revoga BNC-Formação, 2023). Além do conjunto de organizações e entidades proponentes e que integram a Frente Nacional pela Revogação, o referido documento contou com a adesão de mais 1.449 subscrições, conforme expresso no Quadro 1.

Quadro 1 – Entidades que aderiram ao Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação

Perfil das Entidades	Quantidade
Entidades nacionais que integram a Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 2/2019 e 1/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 2/2015	40
Entidades nacionais, movimentos e redes	23
Fóruns, associações e executivas regionais, estaduais e municipais	99
Instituições, cursos e programas de Pós-Graduação	181
Grupos de pesquisa, núcleos e laboratórios	262
Sessões sindicais, entidades estudantis e coletivos docentes	67
Individuais	817
Total de adesões	1.489

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Movimento Revoga BNC-Formação (2023).

A partir dessa articulação, entre os distintos coletivos docentes e estudantis que se posicionaram em favor da revogação das Resoluções CNE/CP 2/2019 e 1/2020 e pela

retomada da Resolução CNE/CP 2/2015, destacam-se os posicionamentos da Anfope e o da luta por uma Educação do Campo, por meio do Fonec.

A Anfope coloca-se há mais de quatro décadas como importante espaço de articulação, elaboração e posicionamento coletivo acerca da formação dos profissionais da educação no Brasil, que,

[...] vem congregando professores/as, especialistas, pesquisadores/as da área da formação de professores/as e representações estudantis da Educação Básica e Educação Superior, exercendo um papel protagonista no debate nacional em torno da formação dos/as profissionais da educação nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas no Brasil, com relevante produção acadêmica sobre o tema (Anfope, 2024, p. 1).

No âmbito da Anfope, considerado seu posicionamento historicamente situado em relação à formação de professores, no que respeita às Resoluções das DCNs para formação de professores instituídas na última década, foram considerados o Documento Final do 15º Encontro Nacional da Anfope⁵ (Anfope, 2010) e a Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024 (Anfope, 2024).

A Anfope tem afirmado uma concepção de formação ancorada na sólida formação teórica e interdisciplinar, na unidade teoria-prática, no trabalho coletivo e interdisciplinar, no compromisso social do profissional da educação, na gestão democrática, na incorporação da concepção de formação continuada e na avaliação permanente dos cursos de formação (Anfope, 2010, p. 15-16).

Coloca-se ainda como prerrogativas à formação reivindicada pela Anfope a necessária valorização dos profissionais da educação considerando o reconhecimento salarial, a melhoria nas condições de trabalho e a qualificação da carreira, com a formação inicial e continuada sendo dimensões fundamentais na valorização dos profissionais da educação, em todos os níveis.

Pautada em sua elaboração e reivindicação histórica, a Anfope registra a seguinte leitura acerca das DCNs de 2024:

O Projeto de Resolução que acompanha o Parecer CNE/CP n. 4/2024 apresentado pelo CNE, em substituição à Resolução CNE/CP n. 2 de 2019, apresenta semelhanças com a Resolução CNE/CP n. 2/2015 e com Resolução CNE/CP n. 2/2019, nesse sentido, tende a parecer uma bricolagem, no sentido do improvisado, que se perde num emaranhado de elementos conceituais, referenciados em pesquisadores/as proeminentes do país. No Parecer e no Projeto de Resolução, os conceitos e orientações para a formação inicial parecem ser uma junção de propostas e intervenções que sinalizam para uma formação sem a articulação de fundamentos e princípios formativos na proposta de uma educação que seja humanizadora e emancipatória (Anfope, 2024, p. 3).

E, em relação ao pretense consenso que dá base para a Resolução CNE/CP nº 4/2024, a Anfope registra com veemência:

⁵ Considerando a periodicidade dos Encontros Nacionais da Anfope, que em 2023 registrou sua 21ª edição, o 15º Encontro é tido como importante marco no delineamento concepção de formação defendida pela entidade.

O consenso apontado no Parecer se aproxima de uma construção hegemônica, em que a aparente unanimidade em torno do conceito de democracia, formação de professores/as e o uso da referência da base comum nacional, é atribuída à tarefa de estabelecer o nexos entre intelectuais e massa, cultura científica e cultura popular, e assim não estaria livre, porém, de cismas. Alertamos que o projeto formativo, que se diz consensual, não pode se confrontar com o esgotamento do compromisso revolucionário na construção de uma nova cultura. Por isso identificamos que o resgate histórico feito no Parecer, em relação à formação de professores, simplifica e reduz as contradições e concepções diferentes do campo. Tenta minimizar e compor uma história, como se a saída possível fosse a proposição realizada no Parecer, abdicando de um posicionamento sobre as concepções que sustentam essa proposição, o que consideramos uma necessidade (Anfope, 2024, p. 3).

Tomado o processo histórico construído coletivamente na luta por uma Educação do Campo que, a partir de 2010 passa a ser estruturado e impulsionado pelo Fonec (Fonec, 2010), é crível pontuar que a formação de professores do campo tem sido afirmada como uma necessidade e uma reivindicação contínua nas últimas três décadas no Brasil. Para tanto, tendo em conta a inserção desse debate no contexto educacional brasileiro, toma-se por referenciais dois momentos pertinentes ao processo inicial dessa construção e dois que caracterizam a afirmação desse debate em âmbito nacional, quais sejam: a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998), a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (2004), o II Encontro Nacional das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária (2015) e o Encontro Nacional Educação do Campo, das Águas e das Florestas (2024).

Em 1998, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo apontava para a compreensão acerca de “[...] dois problemas principais: valorização do magistério e formação dos professores/professoras, problemas que não são somente do meio rural, mas sim de todo o sistema educacional brasileiro” (Conferência Nacional por uma Educação do Campo, 1998). Diante disso, registrou-se a pertinência em “[...] formar e titular seus próprios educadores, articulando-os em torno de uma proposta de desenvolvimento do campo e de um projeto político-pedagógico libertador para as suas escolas” (I Conferência Nacional: por uma Educação Básica do Campo, 1999, p. 93).

Em 2004, a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo assumiu a reivindicação pela “[...] Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente [...]” (II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, 2004, p. 4).

Em 2015, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) realizou o II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (II Enera) que, de acordo com Silva (2020, p. 128), teve sua efetivação concretizada “[...] nos marcos de comemoração dos 30 anos do MST, bem como com todo o processo organizativo e mobilizador em torno do VI Congresso do MST, realizado em fevereiro de 2014”. Naquele momento, concomitantemente ao estabelecimento da Resolução nº 2/2015 (Brasil, 2015), o MST e o conjunto de seus educadores já demarcavam uma leitura bastante crítica acerca da conjuntura no âmbito educacional, a qual foi sendo aprofundada e reiterada na década seguinte:

Grandes grupos empresariais intervêm cada vez mais na política educacional, por meio de propostas que têm sido assumidas pelos governos com o falso objetivo de melhorar a qualidade das escolas públicas. Na prática, estas propostas representam um processo acelerado de mercantilização da educação em todos os níveis. Primeiro, buscam demonstrar que a escola pública está em crise, que educandos e educandas não aprendem, professores e professoras não sabem ensinar e o sistema educacional não funciona. Depois, apresentam como alternativa que as escolas passem a funcionar de acordo com a lógica de trabalho e de gestão das empresas capitalistas. Isso significa o estabelecimento de metas a serem atingidas, controle externo do processo pedagógico, perda de autonomia do trabalho dos educadores e das educadoras, responsabilização individual pela aprendizagem dos educandos e educandas sob qualquer condição e currículos determinados em função da avaliação em larga escala. Defendem, que para maior eficiência do modelo, as próprias empresas assumam a gestão das escolas, recebendo recursos públicos para esta tarefa (Encontro Nacional..., 2015, p. 2).

Destaca-se que essa síntese acerca da investida cada vez mais aprofundada dos representantes da classe dominante na definição das DCNs para a formação de professores no Brasil tomaria contornos muitos mais definidos e incisivos por meio da BNC-Formação de 2019.

Já em 2024, no Encontro Nacional Educação do Campo, das Águas e das Florestas, foi registrada a apreensão coletiva que constatou

os desafios enfrentados historicamente na luta pela materialização das escolas do campo e da Educação do Campo evidenciam um cenário das históricas desigualdades sociais e educacionais impostas aos povos do campo, das águas e das florestas, e revelou para além da necessidade de escolas, professores(as) e infraestrutura, a profunda desigualdade no acesso à *Internet* e aos meios tecnológicos. A luta pela Educação do Campo nos 25 anos de sua existência no Brasil, se constituiu em meio a conflitos contínuos e permanentes para a superação das desigualdades econômicas, políticas, sociais e culturais vivenciadas pelos povos do campo, das águas e das florestas (Encontro..., 2024, p. 2).

De acordo com Verdério *et al.* (2024), a partir da construção histórica da luta por uma Educação do Campo no Brasil, tem-se como elementos basilares da formação de professores do campo:

[...] um perfil profissional com atuação orgânica que os processos educativos nesses territórios têm exigido e que passam a delinear a formação de tais sujeitos. As demandas e lutas por infraestrutura, por condições de acesso e permanência trazem para esses sujeitos – professores(as) do campo – a possibilidade de vivenciar processos nos quais assumam responsabilidades que determinam a própria manutenção e existência dessas escolas, bem como sua capacidade de leitura crítica da realidade em que se inserem, incidindo assim na sua formação.

O compromisso com a comunidade e com os(as) estudantes, a participação nos movimentos e organizações sociais do campo são elementos que culminam num processo no qual professores(as) assumem o protagonismo de sua formação e trabalho docente. Nesses processos, são forjadas situações que impulsionam a visão crítica dos sujeitos, que passam em alguma medida a deflagrar a resistência consciente e direta diante das propostas governamentais e que são orientadas pelos interesses da classe dominante. A prática cotidiana, associada às condições

de trabalho e da formação docente do campo, o envolvimento dos movimentos e organizações sociais do campo estão colocados no terreno das contradições. Mas colocam-se também como grandes potencialidades para a concretização de uma práxis criadora, ou, como ponto de sustentação para uma epistemologia da práxis na formação do docente (Verdério *et al.*, 2024, p. 24).

Estas importantes referências nos debates, nos encontros, na configuração e no fazer da formação de professores são conectadas à luta por uma Educação do Campo.

Considerada essa construção histórica da Educação do Campo, no que tange diretamente às DCNs para formação de professores, em 2022 o Fonec, conectado aos demais movimentos contrários à BNC-Formação reivindica urgência na revogação “[...] de todos os entulhos golpistas, neoliberais e bolsonaristas na educação, tais como: a Emenda Constitucional do Teto de Gastos; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a Reforma do Ensino Médio; a Base Nacional Comum da Formação de Professores – BNC [...]” (Fonec, 2022, p. 1).

É neste contexto que a luta por uma Educação do Campo no Brasil, adjacente a sua construção histórica e coletiva, por meio do Fonec se aglutina à Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 2/2019 e 1/2020 e pela retomada da instituição da Resolução CNE/CP 02/2015 e, além de subscrever o Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação Pela retomada da Res. 2/2015!, assume a revogação da Resolução CNE/CP 2/2019 (Brasil, 2019) entre sua plataforma de reivindicações (Fonec, 2022).

Nesse quadro, considerados os posicionamentos registrados nas elaborações da Anfope e dos elementos afirmados na luta por uma Educação do Campo, com destaque para as contribuições do Fonec, estando todos consubstanciados e ratificados no Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação Pela retomada da Res. 2/2015!, verifica-se um consistente posicionamento:

Nossa defesa centra-se em uma Formação de Professores/as para a Educação Básica socialmente referenciada, crítica e emancipatória. Repudiamos as normativas que desqualificam e descaracterizam os cursos de licenciatura e impactam negativamente a formação dos futuros professores/as, dos alunos da Educação Básica, a atuação e a carreira docente. Por isso, propomos a retomada da Resolução CNE/CP 2/2015, elaborada considerando os diagnósticos e a produção científico-acadêmica, em diálogo efetivo com as entidades e instituições, incorporando as contribuições de especialistas do campo da formação de professores/as e pesquisadores/as das universidades, que participaram ativa e propositivamente dessa construção coletiva, em reuniões, seminários e audiências públicas (Movimento Revoga BNC-Formação, 2023, p. 1).

Isso expressa um posicionamento contundente de vários setores comprometidos com a educação pública no país, entre os quais se situam a Anfope e a luta por uma Educação do Campo que se colocam, indubitavelmente, no sentido de propor e fazer a formação de professores, bem como problematizar as DCNs que a regulamentam. Tal posicionamento exige considerar os processos de elaboração vivenciados, os conteúdos afirmados nos documentos normativos e os horizontes e perspectivas para as quais os mesmos apontam, consideradas, ainda, suas controvérsias e contradições.

CONSIDERAÇÕES

A partir da identificação e análise dos registros pertinentes às resoluções das DCNs para formação de professores no Brasil, bem como de seu contexto de configuração, foi possível delinear algumas controvérsias entre os documentos analisados, sobretudo as vinculadas a um consenso produzido unicamente a partir dos interesses da classe dominante. Isso, por sua vez, implica contradições diretas com a luta por uma Educação do Campo. A discussão dos dados esteve atrelada à leitura do contexto em que cada um dos documentos foi instituído, destacando-se que perpassam três momentos diferentes e em contextos bastante complexos, no governo Dilma Rousseff em seu segundo mandato a Resolução CNE/CP nº 2/2015, no governo Bolsonaro a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e, no terceiro mandato do governo Lula, a Resolução CNE/CP nº 4/2024.

Nesse sentido, com aporte de elementos conjunturais, foram destacados alguns distanciamentos entre estes governos, bem como algumas das continuidades presentes, em especial no que diz respeito à lógica neoliberal na educação, derivado e refletido na inserção direta dos reformadores empresariais nos três momentos em questão. Verificou-se a incidência e a ingerência diretas da classe dominante nas definições da política educacional como um todo e com destaque para o delineamento das DCNs para formação de professores na última década. Foram destacadas algumas contribuições teóricas que coadunaram e deram base para a análise proposta, sobretudo relacionadas ao contexto conjuntural, e sua constância estrutural, com elementos que incidiram nas formulações nos períodos considerados. Isso permitiu traçar um rico mapeamento de termos e/ou conceitos presentes em cada uma das três DCNs para formação de professores. Nesse aspecto, foi possível apreender a relação entre a concepção educativa e os termos e/ou conceitos presentes nos documentos.

Também foram referenciadas algumas contribuições relacionadas ao contexto da formação de professores. No governo de Dilma Rousseff, em seu segundo mandato, foram abordados pontos importantes da II Conae que reverberam na elaboração das DCNs de 2015 e elementos do processo que desencadeou o Golpe de 2016.

Para a análise do período perpassado pelo governo Bolsonaro que impulsionou a instituição das DCNs de 2019, foram consideradas elaborações que versam sobre o contexto político instaurado e seus efeitos na educação pública, o empresariamento e a financeirização da educação, a efetivação da BNCC e as proposições e encaminhamentos para a formação docente neste período.

Já no que respeita ao momento de instituição da Resolução CNE/CP nº 4/2024, governo Lula, em seu terceiro mandato, no contexto de ampliação do domínio do capital, foram considerados documentos de posicionamento da Anfope e da luta por uma Educação do Campo, os quais indicam princípios orientadores da formação de professores, na defesa de uma base comum nacional e de referências registradas em cartas e manifestos e em documentos finais de espaços coletivos dessa construção. Esse conjunto de elaborações reitera uma posição de resistência às políticas neoliberais, e que se coloca em contradição com as perspectivas que se configuram como uma educação pensada desde os princípios e ofensivas empresariais, as quais ganham fôlego no Brasil com a BNCC.

Esse aporte bibliográfico e documental permitiu identificar as proximidades e os distanciamentos entre as três Resoluções em questão com a leitura dos contextos em que foram formuladas e instituídas, tangenciando pontos controversos entre elas e em contradição com a construção da Educação do Campo. Assim, verifica-se a existência de controvérsias que perpassam o debate, o delineamento e a instituição das DCNs para formação de professores no Brasil. Isso mobiliza forças alinhadas na defesa da educação pública e da formação de professores, congregando-as no Movimento Revoga BNC-Formação. E aglutinam reivindicações como as da Anfope e da luta por uma Educação do Campo, alinhando-as na defesa coletiva de uma formação socialmente referenciada, crítica e emancipatória, afirmada no contraponto à mercantilização, à privatização, ao rebaixamento e ao sucateamento da educação e da formação de professores.

REFERÊNCIAS

- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. *Documento Final do 15º Encontro Nacional da ANFOPE*. Caldas Novas-GO. 21 a 23 de novembro de 2010. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/15%C2%BA-Encontro-Documetal-Final-2010.pdf>. Acesso em: 30 set. 2024.
- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. *Nota da ANFOPE sobre o parecer CNE/CP nº 4/2024*. Abril de 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 23 set. 2024.
- APEC. Articulação Paranaense por uma Educação do Campo. Manifesto do Seminário Estadual de Educação do Campo – Direito, Conhecimento, Terra e Dignidade. Seminário Estadual de Educação do Campo, Curitiba/PR, 21 e 22 de abril de 2017. *Revista Cambota*, Francisco Beltrão-PR: Assesoar, ano 43, n. 273, p. 14-16, set. 2017.
- BENÍSIO, Joel Duarte. *Currículo da escola família agrícola: entre o programa oficial e o plano de estudo*. 2023. Dissertação (Mestrado profissional) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, BA, 2023.
- BRASIL. *Decreto nº 7.352*, de 4 de novembro de 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 30 set. 2024.
- BRASIL. *Resolução nº 2*, de 1º de julho de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 set. 2024.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2/2019*, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 23 set. 2024.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1*, de 16 de agosto de 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/pedagogia-da-alternancia>. Acesso em: 30 set. 2024.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 4*, de 29 de maio de 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 23 set. 2024.
- CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3. ed. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2004.
- CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). *Por uma educação do campo: campo – políticas públicas – educação*. Brasília, DF: Inkra; MDA, 2008. p. 67-86.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, RJ; São Paulo, SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p. 257-265.
- CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 1. Compromissos e desafios. Luziânia, GO, 28 a 31 de julho de 1998. In: KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Irmão-FSC; MOLINA, Mônica Castagna (org.). *Por uma educação básica do campo – memória*. 3. ed. Brasília, DF: Fundação Universidade de Brasília, 1999. p. 91-95.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2. *Declaração final por uma política pública de educação do campo*. Luziânia-GO, 2 a 6 ago. 2004. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/download/1418/1432>. Acesso em: 30 set. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *In: Educ. Soc.*, Campinas, SP, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

ENCONTRO NACIONAL EDUCAÇÃO DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS. *Documento final*. Salvador, BA. 28 fev. a 2 mar. 2024.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCADORES E EDUCADORAS DA REFORMA AGRÁRIA – ENERA, 2. *Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária*. Luziânia, GO, 21 a 25 set. 2015. Disponível em: <https://mst.org.br/2015/10/01/educadores-da-reforma-agraria-lancam-manifesto-pela-educacao-durante-o-2-enera/>. Acesso em: 30 set. 2024.

EVANGELISTA, Olinda; FIEIRA, Letícia; TITTON, Mauro. Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. *Contrapoder*, 6/12/2019. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>. Acesso em: 30 set. 2024.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do campo e território camponês no Brasil. *In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). Por uma educação do campo: campo – políticas públicas – educação*. Brasília, DF: Inca; MDA, 2008. p. 39-66.

FERREIRA, Luiz Gustavo; CORTELA, Beatriz Saleme Correa. Diretrizes para a formação de professores: análise comparativa entre os documentos de 2015 e 2019. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa-PB, v. 17, n. 1, p. 1-24, 2024.

FONEC. Fórum Nacional de Educação do Campo. *Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo*. Brasília, 2010. Disponível em: <https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/files/2019/09/carta-cria%C3%A7%C3%A3o-FONEC-2010.pdf>. Acesso em: 30 set. 2024.

FONEC. Fórum Nacional de Educação do Campo. *Plataforma da educação do campo para o governo Lula*. 2022. Disponível em: <https://fonec.org/plataforma-da-educacao-do-campo-para-o-governo-lula/>. Acesso em: 30 set. 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 43. ed. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. PNE e formação de professores: Contradições e desafios. *In: Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de Freitas. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. *In: PISTRAK, Moisey M. A escola comuna*. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2009. p. 9-103.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Suzana Cristina de; MOLINA, Adão Aparecido. Estado, políticas públicas educacionais e formação de professores: em discussão a nova resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. *Pedagogia em Foco*, Iturama, MG, v. 15, n. 13, p. 62-81, jan./jun. 2020.

KUENZER, Acacia Zeneida. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a institucionalização da precarização da formação. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Natal, RN, v. 1, n. 24, p. 1-15, 2024.

LEHER, Roberto; SANTOS, Maria Rosimary Soares dos. Governo Bolsonaro e autocracia burguesa: expressões neofascistas no capitalismo de pendente. *In: LEHER, Roberto (org.). Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação*. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2023. p. 9-42.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MAZZURANA, Elis Regina; BARUFFI, Pedro Paulo. Formação inicial de professores para a educação básica no Brasil: uma revisão de literatura. *Contribuciones a Las Ciencias Sociales*, São José dos Pinhais, PR, v. 17, n. 3, p. 1-11, 2024.

MOURA, Ana Paula Monteiro de; SILVA, Leia Soares da; MENESES, Marlúcia Lima de Sousa. BNC – Formação e os cursos de Licenciaturas: entraves e riscos para formação inicial de professores. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, PB, v. 16, n. 2, p. 1-13, maio/ago. 2023.

MOVIMENTO REVOGA BNC-FORMAÇÃO. *Manifesto da Frente Revoga BNC – formação pela retomada da Res. 2/2015!* 5 set. 2023. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2023/10/MA-NIFESTO-Frente-Nacional-Revoga-BNC-atual-10out.pdf>. Acesso em: 30 set. 2024.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST. *Princípios da educação no MST*. Porto Alegre, RS: MST, 1994.

PALUDO, Conceição. *Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o Campo Democrático Popular*. Porto Alegre, RS: Tomo Editorial, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*. 8. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Janaine Zdebski da. 2020. *Pedagogia do movimento como expressão da pedagogia socialista: a prática educativa do MST no II ENERA*. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, PR, 2020.

SOUZA, Herbert José de. *Como se faz análise e conjuntura*. 34. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. *Base nacional comum para formação de professores da Educação Básica (BNCC-FORMAÇÃO): ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar*. 2019. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf>. Acesso em: 30 set. 2024.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke *et al.* A luta de classes na educação do campo: os cursos de Pedagogia, a função social da escola, o trato com o conhecimento. *Especiaria: Cadernos de Ciências Humanas*, Ilhéus, BA, v. 21, p. 1-30, 2024.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia – como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.

VERDÉRIO, Alex. *A pesquisa em processos formativos de professores do campo: a Licenciatura em educação do campo na Uniãoeste (2010-2014)*. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2018.

VERDÉRIO, Alex *et al.* A educação do campo frente às reformas empresariais na educação: perspectivas na formação de professores(as) das escolas do campo. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, SP, p. 1-28, 2024 (Submetido e aprovado).

Autor correspondente

Alex Verdério

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Av. Nestor de Melo Pita, 535 – Centro, Amargosa/BA, Brasil. CEP 45.300-000

alexverderio@ufrb.edu.br

Este é um artigo de acesso aberto distribuído
sob os termos da licença Creative Commons.

