

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, A HEGEMONIA DISCURSIVA E RESISTÊNCIAS POSSÍVEIS<sup>1</sup>

Margareth Fadanelli Simionado<sup>2</sup>  
Márcia de Souza Hobold<sup>3</sup>

### RESUMO

Neste trabalho analisamos caminhos da formação de professores e as implicações da padronização imposta a partir do disposto nas Resoluções CNE/CP 02/2019 e CNE/CP 01/2020 denominadas como BNC da formação. Tais resoluções seguem a orientação dos documentos produzidos pelos Organismos Multilaterais que ao longo de décadas vem construindo uma hegemonia discursiva no campo da docência e de sua formação de que a educação pública está em crise e os professores não sabem dar boas aulas devido a baixa qualidade da formação recebida. Discute-se caminhos de resistência e possibilidades de mudança ao disposto e imposto no cenário nacional.

**Palavras-chave:** Padronização curricular; Discursividade; Formação de professores.

### INTRODUÇÃO

Nesta comunicação temos por objetivo analisar caminhos, implicações e discutir possibilidades de resistência às mudanças impostas para a formação docente contidas nas Resoluções CNE/CP 02/2019 e CNE/CP 01/2020 que normatizam a formação inicial e continuada de professores, denominada BNC Formação. Tais resoluções exaradas pelo CNE, orientam-se em documentos produzidos por Organismos Multilaterais utilizados para legitimar um projeto de sociedade em que a educação serve aos ditames do mercado. A formação de professores tem sido objeto de disputa em nosso país no sentido de adequar os cursos de formação inicial e, recentemente, a formação continuada às demandas do mercado. Transformar a educação como um bem de mercado com a proposta de uma aprendizagem flexível requer a apresentação de *rankings*, dados, produção de evidências.

---

<sup>1</sup> Esse trabalho é parte do projeto de pesquisa de Pós Doutorado “O projeto de formação inicial de professores no contexto de acumulação flexível” desenvolvido no PPGE da UFSC, vinculado ao FOPPE: Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino.

<sup>2</sup> Pós doutoranda em Educação do PPGE da UFSC – [margarethfadanelli@gmail.com](mailto:margarethfadanelli@gmail.com)

<sup>3</sup> Docente do PPGE da UFSC [mhobold@gmail.com](mailto:mhobold@gmail.com)

Isso aliado a uma hegemonia discursiva que, paulatinamente, convença a população e os formuladores das políticas de que a educação pública está em crise, que os professores não sabem dar aulas devido a uma formação ineficiente e que os alunos são indisciplinados, requerendo a introdução de competências socioemocionais. Só se tornará exequível se houver ocultamento do contexto, das condições sociais, econômicas e culturais tanto de alunos quanto de professores para dar conta do reordenamento da finalidade da educação voltada aos interesses do capital. Para Kuenzer (2017, p. 348) “é possível afirmar que a aprendizagem flexível é uma nova forma de mercadoria que, para ser produzida e consumida, demanda a formação de subjetividades flexíveis, pragmatistas, presentistas e fragmentadas.”

### **A DISCURSIVIDADE PROGRAMADA**

Pesquisadores e entidades representativas da área da educação, como a Anfope, Forumdir, Anped, Anpae, Cnte, dentre outras, vêm anunciando, analisando e denunciando o preocupante movimento reformista da educação iniciado nas últimas décadas e recentemente o reordenamento das normativas para a formação de professores alinhadas ao Movimento de Reforma Educacional Global – GERM, que tem por meta melhorar a qualidade da educação global. Tal reordenamento alinha-se ao projeto neoliberal para a educação que, conforme Hypólito (2002, p. 38) “nesses anos recentes ficou muito evidente a importância que o neoliberalismo exerceu nas políticas públicas de educação e nos sistemas públicos de educação.” Está claro que o neoliberalismo se trata não apenas de uma política econômica, mas de uma “racionalidade discursiva que permeia nossa produção política, econômica, social e cultural (HYPÓLITO, 2021). O uso da hegemonia discursiva e a construção de realidades com base em discursos revela, de acordo com pesquisas de Shiroma (2005) que há uma transformação nos discursos possíveis de se constatar nos documentos produzidos pelas organizações internacionais ao longo dos anos do último quarto do século XX e nas primeiras décadas do século XXI. A disseminação de uma discursividade programada e direcionada para a construção de um cenário que desqualifica a formação docente, esvazia sua função política, dá outro sentido

à unidade teoria-prática desconsidera a noção de práxis obliterando a formação humana, os fatores sociais e salariais docentes. Um discurso hegemônico que desconsidera a diversidade e o entorno social da escola, fere a autonomia das universidades na construção dos percursos formativos utilizando-se de análises resultantes de documentos construídos na base da lógica das evidências. A construção de discursos em que a formação dos professores não contempla as necessidades didático pedagógicas que presumidamente dessem conta das rápidas mudanças que vivemos, a desqualificação social do professor, bem como a pretensa necessidade de uma formação instrumental pautada na dicotomia teoria prática, dentre outros elementos, tem sido orquestrado e articulado ao longo das últimas décadas, acentuadas no contexto pandêmico e pós pandêmico. Nesse contexto, a autonomia e a artesanaria docente são subsumidas e obscurecidas tanto na formação docente quanto nas políticas educacionais.

No atual cenário, a formação inicial e continuada dos professores, é alinhada à BNCC, sendo sua organização padronizada e voltada para o desenvolvimento das competências e habilidades nela prescritas. A produção e aprovação de tais normativas, pouco levaram em consideração a realidade das escolas brasileiras, analisando nossas problemáticas educacionais, sendo que se constata, no texto das resoluções, a utilização de resultados da educação em outros países em contextos que muito pouco ou nada se assemelha a nossa realidade social. São exemplos e resultados relatados em documentos produzidos pelos organismos multilaterais, mas também produzidos por institutos, organizações e fundações brasileiras, que resultam de parceria público-privadas. Peroni (2019, p. 41) analisa as parcerias público-privadas e suas derivações compreendendo-as como parte da redefinição do papel do estado em que “a crise fiscal é parte de um movimento maior da crise do capital, e não a causadora da crise do capital como foi diagnosticado pelo neoliberalismo”. Nesse contexto, os direitos sociais universais deixam de ter o estado como garantidor desses direitos, sendo que o coletivo deixa de ser evidenciado passando a tratar apenas com o indivíduo, responsabilizando-o por seu sucesso ou fracasso (PERONI, 2019). Assim, abre-se o espaço para que iniciativas privadas em forma de institutos, fundações e organizações adentrem a educação pública

com uma função messiânica: salvar a educação no Brasil, por óbvio, utilizando o dinheiro público arrecadado de nossos impostos que seriam destinados à educação pública brasileira para financiar seus projetos e soluções para os problemas levantados a partir de evidências por ele mesmo produzidos. A inserção de competências socioemocionais como a solução para os problemas de aprendizagem, atenção, rendimento e sociabilização são um dos muitos exemplos que podemos citar nesse reordenamento imposto para a educação. Barbosa, Silveira e Soares (2019) revelam o pragmático monitoramento das práticas pedagógicas dos professores muito distantes de uma ampliada visão política das práticas pedagógicas que retiram a autonomia didático-pedagógica tanto das escolas quanto das instituições formadoras no que se refere a perspectiva crítica do processo de formação dos professores “favorece o planejamento rígido, o apostilamento, com apoio em manuais e livros didáticos, muitos deles em versão ultrapassada e tradicional” (p. 84).

Ainda, em relação ao emparelhamento da formação de professores com a BNCC, esta traz um esvaziamento do currículo, em que os fundamentos da educação, a formação humana, a autonomia da escola e do professor estão em suspenso, pois o foco da formação passa a ser a instrumentalização dos professores para o uso de técnicas em sala de aula que promovam a aprendizagem para o sucesso de seus alunos nas avaliações externas. Para construir esse cenário de desmonte da escola pública, desvalorização dos professores e a atribuição de uma correlação entre a baixa qualidade dos cursos de formação ao fracasso da escola e da aprendizagem dos alunos são utilizados resultados de avaliações externas e a construção de conhecimento baseado em evidências. Mas, que evidências? Como são produzidas? O que ranqueiam, anunciam ou denunciam? Qual conhecimento? Em tempos de pandemia revelou-se a triste realidade da grande maioria dos professores, que trabalham em escolas sem recursos como computadores, livros, biblioteca sem atendimento, comunidades sem condições de seguir um ensino remoto, famílias sem comida, sem água, sem saneamento básico, atendimento de saúde dentre tantas outras faltas. Essa é a real situação de um país que, historicamente, não leva a educação a sério.

## CAMINHOS DE RESISTÊNCIA

Propor mudanças nessa conjuntura, para reverter o processo de instrumentalização da formação docente requer o que Kuenzer (2017, p. 2017) alerta para a constituição “de um novo bloco hegemônico que, inexoravelmente, e sem resistência efetiva, vai processando o ajuste a favor do capital”. A lógica mercantil adentra na escola sendo a BNC Formação o caminho para que professores trabalhem a partir da epistemologia da prática, não da práxis, retirando o caráter político da educação. Como um possível caminho de resistência, a autora postula “a articulação de um novo bloco contra hegemônico” (KUENZER, 2017, p. 352). Retomar os espaços da escola, das instituições formadoras, das associações e sindicatos onde é possível construir estratégias de resistência é o caminho que temos para esse momento histórico.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ivone G.; SILVEIRA, Telma A. T. M.; SOARES, Marcos A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>
- HYPOLITO, Álvaro M. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 35-52, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8915>. Acesso em: 12 abr. 2022.
- KUENZER, Acácia. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, v.38, nº 139, abr-jun 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr 2022
- PERONI, V. M. V.; DE OLIVEIRA, C. M. B. O MARCO REGULATÓRIO E AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 15, n. 31, p. 38-57, 2019. DOI: 10.22481/praxis.v15i31.4657. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4657>. Acesso em: 16 abr. 2022.
- SIGNORI, Zenira M. M.; AGAPITO, Juliano; SOUSA, Gislaíne C. B.; HOBOLD, Marcia. A formação de professores: em debate a unidade teoria e prática – a práxis. In: TROQUEZ, Marta C. C; MILITÃO, Andrea N.; SILVA, Thaise da. **Educação, formação de professores e práticas educativas**. Campo Grande, MS: Editora Oeste 2022.