

RESOLUÇÃO CNE/CP 01/2020 EM CONTRADIÇÃO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO

Cláudia Batista da Silva¹

Arlete Ramos dos Santos²

RESUMO

Este artigo analisa as prescrições da Resolução CNE/CP 01/2020 que dispõe sobre a formação continuada dos professores da educação básica com vistas a formação de professores para a Educação do Campo. A pesquisa é qualitativa, baseada em análise da Resolução em referência e revisão bibliográfica com dados de pesquisa de Estado da Arte. Os resultados evidenciam predominância da epistemologia da prática como orientação para o trabalho docente, alinhamento aos interesses do capital e precarização do trabalho docente. Conclui-se que apesar da condição de formação continuada para os professores do campo ser emergente, o sistema capitalista vem forjando propostas educacionais que contemplem seus interesses dominantes, a exemplo de atos normativos que reduzem o papel do educador ao saber fazer, distorcendo a função social da educação.

Palavras-chave: Formação Continuada. BNC-formação continuada. Educação do Campo.

RESOLUTION CNE/CP 01/2020 IN CONTRADICTION WITH THE CONTINUED TRAINING OF FIELD TEACHERS

ABSTRACT

This article analyzes the prescriptions of Resolution CNE/CP 01/2020, which provides for the continued training of basic education teachers with a view to training teachers for Education. The research is qualitative, based on analysis of the Resolution in reference and bibliographic review with State of the Art research data. The results show the predominance of the epistemology of practice as a guide for teaching work, alignment with the interests of capital and the precariousness of teaching work. It is concluded that despite the condition of continued training for rural teachers being emerging, the capitalist system has been forging educational proposals that take into account its dominant interests, such as normative acts that reduce the role of the educator to knowing how to do it, distorting the social function of education.

Keywords: Continuing Training. BNC- continued training. Countryside Education.

¹Mestre pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Pesquisadora pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais e Educação do Campo e Cidade GEPEMDECC e DIFORT – Bahia, PPGED/UESB. Orcid: <https://orcid.org/000-0002-9307-0707> E-mail: claudiabatista0210@gmail.com.

² Pós-doutorado em Educação e Movimentos sociais (UNESP), Doutorado e Mestrado em Educação (FAE/UFMG), Professora do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB. Bolsista Produtividade no CNPq Nível 2.

RESOLUÇÃO CNE/CP 01/2020 EN CONTRADICCIÓN CON LA FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES DE CAMPO

RESUMEN

Este artículo analiza las prescripciones de la Resolución CNE/CP 01/2020, que prevé la formación continua de docentes de educación básica con miras a la formación de docentes para la Educación. La investigación es cualitativa, basada en el análisis de la Resolución en referencia y revisión bibliográfica con datos de investigaciones del Estado del Arte. Los resultados muestran el predominio de la epistemología de la práctica como guía del trabajo docente, el alineamiento con los intereses del capital y la precariedad del trabajo docente. Se concluye que a pesar de que está surgiendo la condición de formación continua de los docentes rurales, el sistema capitalista ha ido forjando propuestas educativas que tienen en cuenta sus intereses dominantes, como actos normativos que reducen el papel del educador al saber hacerlo, distorsionando la función social de la educación.

Palabras clave: Formación Continua. BNC- formación continua. Educación Campesino.

Introdução

A formação continuada dos professores do campo no Brasil é perpassada por uma trajetória histórica de resistências protagonizadas por movimentos sociais e grupos acadêmicos. Diante da aprovação da BNCC sem o devido debate democrático, torna-se premente analisar as prescrições da Resolução CNE/CP nº 01/2020 (BNC-Formação Continuada), observando como o alinhamento a parâmetros internacionais impacta a especificidade dos territórios camponeses. É imperativo salientar que a Educação do Campo é compreendida, neste estudo, como um projeto político-pedagógico em oposição dialética ao modelo de "Educação Rural" tradicional.

Este último caracterizado pela transposição acrítica de modelos urbanos para o meio rural. Neste sentido, a essência deste artigo reside na compreensão da Educação do Campo como um instrumento de construção de identidades e resistência social, pautando-se na premissa de que o sujeito deve ser formado "do" e "no" campo, respeitando as práticas de interação humana e as especificidades culturais que definem o território camponês.

No contexto dessas reconfigurações normativas, observa-se um movimento contínuo de reformulação das políticas que regulam o trabalho docente. A Resolução CNE/CP nº 2/2015 que dispõe sobre a formação inicial e continuada, antes mesmo de sua consolidação nas universidades, foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, instituída durante o governo de Jair Bolsonaro, com ruptura da formação continuada no seu texto, surgindo assim a BNC-Formação Continuada Resolução

CNE/CP nº 1/2020 que estabelece diretrizes nacionais para o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica.

Parte-se do princípio de que os professores, sujeitos que atuam diretamente nas salas de aula das escolas brasileiras, são os principais interessados na formulação de políticas educacionais que orientam seu trabalho. Contudo, em contradição a essa centralidade, esses profissionais foram convocados predominantemente para executar as políticas já definidas. Conforme destaca Caetano (2018, p. 247), tal processo tende a conduzir o professor à dedicação exclusiva às tarefas imediatas de sua função, sem envolvimento com o funcionamento mais amplo da educação, o que implica a realização de atividades específicas dissociadas de uma visão de totalidade, refletindo-se na escola por meio da fragmentação do trabalho e da perda da compreensão das implicações sociais mais amplas da educação.

Essa forma de condução das políticas que orientam a formação docente insere-se em um projeto societário mais amplo, comprometido com a manutenção das bases estruturais do sistema capitalista. Nessa perspectiva, a homologação da BNCC pode ser compreendida como parte de um conjunto de estratégias que impactam estruturalmente a organização da educação brasileira.

Diante desse cenário, temos como objetivo compreender quais orientações normativas são estabelecidas pelas diretrizes da Resolução CNE/CP nº 1/2020 para a formação continuada de professores da Educação Básica, bem como as implicações que tais prescrições produzem no trabalho docente. Debate de cunho relevante para os professores e Universidades, ambos precisam acompanhar e fazer parte da construção de políticas públicas que atendam as reais necessidades dos estudantes brasileiros, educação crítica e emancipatória.

Desafios e Perspectivas da Formação Continuada e Educação do Campo

A presente revisão bibliográfica integra este artigo como desdobramento do Estado da Arte desenvolvido no âmbito do mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Para delimitar o recorte temático, foram realizadas buscas na Biblioteca Virtual da CAPES, no BDTD/IBICT e no repositório do PPGE/UESB, utilizando os descritores “formação continuada de professores” AND “educação do campo”. O operador booleano AND foi empregado com o intuito de

articular os termos e assegurar resultados que contemplassem simultaneamente ambas as expressões (Capes, 2020).

Após a busca os levantamentos indicaram 34 trabalhos na CAPES, 32 no BDTD e 3 no PPGEd/UESB, considerando o período de 2010 a 2020 como recorte de pesquisa. A análise inicial envolveu a leitura de títulos, resumos, metodologia, trechos selecionados e referências, o que possibilitou apontar eixos recorrentes, como formação continuada, educação do campo e educação rural. Esse movimento também permitiu mapear autores mais mobilizados nas produções, orientando a seleção daqueles mais próximos ao objeto deste estudo. No plano teórico-metodológico, destacam-se contribuições vinculadas ao materialismo histórico-dialético, com ênfase em Karl Marx (1867), Triviños (1987), Karel Kosík (1976), Cheptulin (1982) e Carlos Roberto Jamil Cury (1986) e autores que subsidiam as categorias de análise, como Santos (2016), Souza (2016), Molina (2008), Caldart (2008) e Freitas (2020).

Pós leitura de títulos, resumos, metodologia e referenciais, foram selecionados seis trabalhos para leitura aprofundada com sistematização dos resultados e caminhos utilizados pelos pesquisadores, seletos por sua proximidade com o objeto e com o método adotado, o que permitiu evidenciar aspectos centrais do debate, especialmente as relações entre a formação continuada de professores do campo e as determinações da lógica do capital. Nesse sentido, o estudo assume o materialismo histórico-dialético como base epistemológica para compreender as contradições que atravessam essas políticas e práticas formativas contínuas.

Para melhor compreensão dos apontamentos deste artigo, é importante apresentar a concepção de formação continuada que defendemos, com isso, corrobora-se a perspectiva de que a

Formação docente é compreendida como um conjunto de saberes, vivências, experiências, além de conhecimentos adquiridos pelos educadores durante o seu processo de profissionalização, recebido tanto pela academia no momento da habilitação profissional, como também no cotidiano da sua prática educativa (Santos, Souza, 2015, p. 37811).

Em nível estrutural, a formação de professores para o campo é marcada por um profundo tensionamento entre os marcos regulatórios do Estado neoliberal e os anseios emancipatórios dos movimentos sociais. Nesta conjuntura, encontramos nas pesquisas de Calisto (2015) e Martins (2019) — esta última em Itapetinga (BA) — a denúncia sobre o "ecletismo teórico" ou a "mistura de epistemologias" que permeiam as políticas de formação continuada. Importante compreender que esta fragmentação teórica não é acidental; trata-se de uma estratégia do sistema capitalista para fragilizar o acesso à teoria educacional sólida, permitindo que o mercado dite as diretrizes do Estado e perpetue a ideologia dominante,

com predominância na formação pela epistemologia da prática como preconiza a Resolução CNE/CP 01/2020.

De modo essencial, Bezerra (2016), ao analisar o CEFAPRO³ em Rondonópolis (MT), corrobora que a formação oferecida pelo Estado está subordinada à lógica das "competências e indicadores de aprendizagem", priorizando resultados estatísticos em detrimento da identidade camponesa. Martins (2019) reforça que, embora a Educação do Campo tenha alcançado uma institucionalização formal, as políticas de formação muitas vezes funcionam como uma "fachada" que atende aos interesses do capital, esvaziando o conteúdo contra hegemônico necessário à luta pela terra.

A partir desse ponto, faz-se necessária observação atenta para o trabalho pedagógico nas classes multisseriadas e a formação continuada de seus professores, este representa um dos maiores desafios técnicos e sociais da área. Segundo Pereira dos Santos (2016), em estudos vinculados à UFBA e ao programa "Escola da Terra", a prática docente deve ser uma atividade intencional voltada à produção da humanização do indivíduo.

Neste sentido, a complexidade reside em operar o binômio conhecer/compreender, onde o professor deve apropriar-se dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade (conteúdos clássicos construídos ao longo do tempo) para adequá-los à forma de pensar e à realidade de alunos com diferentes idades e níveis de desenvolvimento. Podemos afirmar que, o desafio curricular é, portanto, dialético: organizar o trabalho pedagógico de modo que a sistematização do conhecimento científico não anule a cultura do cotidiano, mas a eleve a um novo patamar de compreensão social. E como estratégias de resistência a pesquisa apontou que a superação da precarização exige a organização coletiva, conforme mostra o quadro 01.

Quadro 1- Problemas e Estratégias de resistência que permeiam a formação continuada de professores do campo

Problema Identificado	Estratégia de Resistência
Hegemonia da Lógica do Capital	Apropriação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e da Psicologia Histórico-Cultural como instrumentos de organização do trabalho pedagógico emancipador.
Urbanização da Educação Escolar	Fortalecimento do protagonismo dos movimentos sociais (MST) e cursos específicos como "Pedagogia da Terra" e "Licenciatura em Educação do Campo" (Charlene Santos, 2016).

O CEFAPRO de Rondonópolis é uma unidade administrativa da SEDUC/MT que tem como finalidade a formação continuada dos profissionais da educação básica. O atendimento aos profissionais de educação é realizado considerando-se a demanda existente, que é formada pelas solicitações advindas dos 14 municípios que compreendem o Polo de Rondonópolis, totalizando 80 escolas e aproximadamente 5.000 (cinco mil) profissionais da educação. Localiza-se na Avenida Marechal Dutra, nº 645, Centro na cidade de Rondonópolis-MT.

Complexidade das Multisseriadas	Estabelecimento da unidade dialética entre teoria e prática e criação de propostas curriculares específicas fundamentadas na PHC (Pereira dos Santos, 2016).
Precarização e Rotatividade Docente	Implementação de Políticas de Permanência: valorização salarial, formação continuada específica em serviço e melhoria das condições de trabalho.
Imposição de Modelos Urbanos	Organização coletiva do calendário escolar, respeitando as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas regionais (Lima, 2013).

Fonte: Silva, 2022.

A síntese do "Estado da Arte" nos apresenta estudos dos quais as situações reveladas fazem parte dos acontecimentos apreendidos pelas contradições da sociedade capitalista influenciadas pelo mercado, que, por sua vez, controla o Estado. Sob tal perspectiva, temos a condição da formação continuada para os professores do campo como emergente, e o cenário despontado é de um sistema capitalista que vem forjando propostas educacionais que contemplem seus interesses dominantes, a exemplo de ato normativo por meio da Resolução CNE/CP 01/2020 que reduz o papel do educador ao saber fazer, distorcendo a função social da educação. Logo, é urgente a necessidade da apropriação consciente do conhecimento historicamente produzido pelos movimentos sociais e universidades no sentido de reivindicar por políticas públicas de acordo a necessidade dos homens e mulheres do campo, dessa forma, trabalhar para emancipação humana.

Em suma, depreende-se que a produção acadêmica analisada apontou lacunas, conclui-se, portanto, que estas agregaram conhecimento e fortalecem a concepção de que existem estudos e pesquisas que se referem às políticas educacionais para formação continuada de professores do campo, todavia, estas precisam ser ampliadas.

Metodologia

Para o desenvolvimento da pesquisa foi imprescindível definir os caminhos teóricos e metodológicos a serem percorridos para construção do conhecimento científico, com o intuito de desvendar as aparências fenomênicas por meio de um referencial que considerasse as determinações do objeto de estudo. Como afirma Gatti (2002, p. 10), ao adentrarmos nas peculiaridades do referencial que atende a suas inquietudes, "estamos elaborando um conjunto estruturado de conhecimentos que nos permite compreender com profundidade aquilo que, à primeira vista, o mundo das coisas e dos homens nos revela nebulosamente ou sob uma aparência caótica".

No plano teórico-metodológico, partindo do citado por Soares (2000), podemos afirmar que o Estado da Arte é um método de pesquisa que se realiza por meio de uma revisão bibliográfica sobre a produção de determinada temática em uma área de conhecimento específica.

Para a construção deste artigo, utilizamos dados e análises provenientes do Estado da Arte elaborado durante a pesquisa de mestrado, obtidos por meio de uma leitura analítica e crítica, que subsidiou a sistematização dos achados considerados mais relevantes para este trabalho. Ao desenvolver a pesquisa documental, a análise concentrou-se no documento instituído pelo Conselho Nacional de Educação, especificamente a Resolução CNE/CP nº 1/2020. Tal opção metodológica possibilitou aprofundar a interpretação dos dados e conferir maior consistência aos resultados. Esse documento foi adotado como parâmetro para o aprofundamento e a sistematização das informações coletadas. Nesse sentido, a análise documental configura-se como uma abordagem valiosa para a produção de dados qualitativos (Lüdke; André, 1986).

Destacamos que os documentos oficiais exercem papel regulador das práticas e, portanto, não devem ser analisados apenas sob seu aspecto organizacional. Trata-se de produções inscritas em contextos históricos específicos, atravessadas por discursos ideológicos que, em grande medida, expressam relações de poder e dominação.

Por fim, no processo de organização das informações coletadas, os dados foram categorizados a partir de eixos temáticos de discussão, a saber: formação continuada de professores do campo e BNC-Formação Continuada.

Resultados e discussões

A Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, está estruturada em cinco capítulos, que abordam, respectivamente: o objeto; a política de formação continuada docente; os cursos e programas de formação continuada de professores; a formação ao longo da vida; e as disposições finais. O documento estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, além de instituir a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (Brasil, 2020).

A proposta da Base Nacional Comum para a Formação Continuada (BNC-Formação Continuada, 2020) tem como objetivo alinhar a formação continuada de professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme indicado no documento oficial (BRASIL, 1996, on-line). Contudo, essa adequação entra em contradição com um dos fundamentos da Educação do Campo: o reconhecimento das especificidades socioterritoriais e culturais.

Desse modo, ao priorizar diretrizes homogêneas, há o risco de silenciamento das particularidades locais, o que pode fragilizar a construção de propostas formativas contextualizadas. Nesse sentido, Arroyo (2015, p. 13) aponta que se tratam de prescrições para “[...] novos controles da formação atrelada à definição de Bases Nacionais Comuns do que ensinar, do que aprender a ensinar, e à prática de avaliações nacionais comuns”, evidenciando o alinhamento a uma lógica do capital, na qual a formação docente passa a ser orientada por parâmetros de eficiência, desempenho e adaptabilidade.

Acresce que, nas DCNs (2020), por meio de seu art. 8º, a formação continuada para a Educação do Campo é de responsabilidade das regulações do Conselho Nacional de Educação, como vemos:

Art. 8º A Formação Continuada para docentes que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas, deve ser organizada atendendo as respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução (Brasil, 2020, p. 5).

Ao estabelecer que a formação continuada dos professores do campo deve seguir as normas e regulações do Conselho Nacional de Educação (CNE), o documento fundamenta nas proposições das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas em 2002. Contudo, evidencia-se uma contradição, uma vez que tais Diretrizes defendem uma proposta pedagógica contextualizada, comprometida com as especificidades socioculturais, econômicas e territoriais dos sujeitos do campo, o que pode entrar em tensão com orientações normativas de caráter mais homogêneo. Contudo, os estudantes do campo são avaliados por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujas matrizes estão alinhadas à BNCC, estruturada a partir de uma lógica de padronização curricular em âmbito nacional. Configura-se, assim, uma contradição

que se materializa na tensão entre uma formação que, em tese, valoriza a diversidade, a contextualização e a identidade camponesa, e um sistema avaliativo que impõe o cumprimento de competências e habilidades uniformizadas, conforme orienta a Resolução CNE/CP nº 01/2020, ao enfatizar uma educação centrada em competências e desempenho.

Neste modelo de educação por competências, conforme assinalam Martins e Duarte (2010, p. 19), o “saber fazer passa a se sobrepor a outras formas de conhecimento, apresentando-se, inclusive, sob a forma de competência”. Nesse contexto, tal lógica tende a se sobrepor aos princípios da Educação do Campo, cujo fundamento reside na valorização dos sujeitos, de seus saberes e de suas realidades. De maneira velada, os documentos oficiais passam a sugerir que a ênfase na prática seria suficiente para orientar o trabalho docente segundo os preceitos da Educação do Campo. No entanto, diante das contradições presentes na Resolução CNE/CP nº 01/2020, as práticas pedagógicas permanecem subordinadas a currículos homogêneos e de matriz urbana, o que limita a efetiva incorporação dos saberes locais e das especificidades socioterritoriais.

Assim, questiona-se em que medida esse princípio se efetiva na prática ou permanece restrito ao plano discursivo. Problematizar os fundamentos da Educação do Campo, nesse sentido, não implica negá-los, mas compreendê-los como construções históricas em permanente disputa, cuja materialização depende das condições concretas, das políticas públicas e da ação dos sujeitos coletivos envolvidos.

Observa-se, ainda, que a articulação entre a BNCC e a Resolução CNE/CP nº 01/2020 já se encontra consolidada, sobretudo na ênfase comum na educação orientada por competências e na centralidade dos resultados. Tais documentos, ao orientarem as políticas de formação docente, indicam uma concepção de trabalho pedagógico na qual o futuro professor tende a assumir, predominantemente, a função de operacionalizar e traduzir, na prática, os referenciais previamente definidos. Como afirmam Gonçalves, Mota e Anadon (2020), “depreende-se que o trabalho do futuro professor será basicamente o de traduzir e ter os atributos necessários para colocar em prática o que já está definido na BNCC”.

No processo de análise da Resolução CNE/CP nº 01/2020, observa-se que, em seu artigo 3º, são apresentadas as competências profissionais indicadas na BNC – Formação Continuada, considerando as exigências atribuídas ao professor quanto ao



domínio dos saberes relacionados às estratégias de ensino e aprendizagem. Tais competências são organizadas em três dimensões fundamentais e complementares à ação docente no âmbito da Educação Básica: I – conhecimento profissional; II – prática profissional; e III – engajamento profissional (art. 2º, incisos I, II e III).

Ao examinar essas competências no interior da BNC – Formação Continuada, verifica-se que, embora estruturadas em dimensões distintas, elas convergem para uma centralidade no “saber fazer”, evidenciando uma orientação pragmática da formação docente. Como será possível observar no Quadro 2, a seguir, as dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissional tendem a ser operacionalizadas a partir de competências que priorizam a aplicação prática, em detrimento de uma formação crítica e contextualizada.

Quadro 2 – Dimensões da BNC- formação continuada.

Conhecimento profissional	Prática profissional		Engajamento Profissional
	Pedagógica	Institucional	
Aquisição de conhecimentos específicos de sua área, do ambiente institucional e sociocultural e de autoconhecimento.	Prática profissional referente aos aspectos didáticos e pedagógicos.	Prática profissional referente a cultura organizacional das instituições de ensino e do contexto sócio cultural em que está inserido.	Comprometimento com a profissão docente assumindo o pleno exercício de suas atribuições e responsabilidades.

Fonte: Resolução CNE/CP 1/2020.

Ao analisar as dimensões apresentadas no Quadro 2, evidencia-se a intensificação de mecanismos de controle sobre o trabalho docente. A BNC– Formação Continuada, ao organizar a atuação do professor em torno de competências, esvazia a centralidade da teoria, subordinando-a a uma lógica instrumental e pragmática que reduz o docente à condição de executor de tarefas. Tal orientação se explicita quando o documento afirma que o professor deve “conhecer pesquisas e estudos sobre como obter sucesso e eficácia escolar para todos os alunos” (BNC–Formação Continuada, 2020, p. 11), revelando uma concepção de pesquisa voltada à identificação e replicação de práticas

consideradas exitosas, em detrimento de uma reflexão crítica sobre as condições históricas e sociais da educação.

Nessa perspectiva, como já apontava Kuenzer (1998), configura-se um perfil de professor que se limita ao cumprimento de procedimentos previamente definidos, alinhado a uma lógica de racionalização do trabalho pedagógico que compromete sua qualidade formativa. Mais do que isso, tal modelo implica a desintelectualização da docência, ao destituir o professor de sua autonomia teórica e política, reduzindo-o a um agente técnico-operacional. Assim, a ênfase no “saber fazer”, desvinculada de uma base crítica, não apenas fragiliza a formação docente, como também reforça a subordinação das práticas pedagógicas a parâmetros externos, desconsiderando as especificidades dos contextos educativos e limitando as possibilidades de uma educação emancipadora.

Este projeto de educação que não considera a unidade entre teoria e prática não contribui para a emancipação do professor, é preciso resistir a este modelo conservador, o professor precisa refletir a sua prática, precisa ter conhecimento do conteúdo a ser ensinado, e a formação continuada é o lugar apropriado para discussão, estudo, pesquisa que pode colaborar com o desenvolvimento profissional do professor. Porém, sobre outra perspectiva, como propõe a autora Silva (2018, p. 111), a saber:

da perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico-reflexivo; da epistemologia da prática a práxis – os professores constroem o conhecimento a partir da análise crítica do trabalho e da resignificação das teorias a partir do conhecimento da prática (práxis); do professor pesquisador à realização da pesquisa no espaço escolar [...] com a colaboração de pesquisadores da universidade; práxis pedagógica e de professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente.

Notamos, então, que a formação continuada do professor do campo precisa ser sustentada no conhecimento para além da educação imposta pela sociedade capitalista, educação sob viés ideológico dominante, conforme se verifica nos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular. Contudo, isso só será possível se este for um projeto de sociedade, assim sendo, Mészáros (2008, p. 47) adverte, para isso é preciso “romper com a lógica do capital”, caso contrário a educação será desenvolvida em meio a reformas paliativas.

Sendo assim, é imprescindível que a formação continuada do professor seja direcionada para a humanização, desalienação e autonomia, conforme as reflexões

encontradas nas ideias de Marx, que tratam da tomada de decisão frente às transformações que direcionam a construção da autonomia dos sujeitos sociais, terá como base a prática “sim”, pois ela é a própria realidade social e, conseqüentemente, a consciência humana (MARX, 1985). Contudo, “a prática que é práxis, portanto revolucionária” (SILVA, 2018, p. 83).

Neste sentido, é preciso conhecer as políticas públicas propostas para formação continuada dos professores da educação básica para construir a crítica como forma de resistência às suas implicações no desenvolvimento da educação do campo. Como forma de resistência às políticas negacionistas e acentuando a não conformação com o modelo de educação que retira a autonomia pedagógica, política e ética dos professores, tomamos como exemplo as proposições críticas dos autores Santos e Nunes (2020) o que diz respeito às políticas públicas.

Quadro 3 — Resistência às políticas negacionistas

NEGAÇÃO	NEGAÇÃO	IMPLEMENTAÇÃO
momento no qual está contido todo esse processo de análise histórica e crítica para compreender o real – como síntese de múltiplas determinações – sobre o que está sendo proposto, superando, assim, a visão ingênua da realidade, e, por isso mesmo, sendo possível negar as formas ingênuas e conservadoras que fundamentam a legitimação e consolidação do sistema capitalista subjacente nessas propostas, por meio dos enfrentamentos necessários e das disputas políticas e ideológicas de classe.	compreender e analisar detalhadamente as políticas propostas, de modo que ao ser implementadas, possamos ser capazes de refletir e ressignificá-las in loco, de acordo com os interesses da classe trabalhadora.	depois de nos apropriarmos dos objetivos e conteúdos subjacentes às propostas, seremos capazes de absolvê-las de maneira concreta e aprofundada, compreendendo as múltiplas determinações que as originaram. Assim, será possível pensar de forma crítica, e implementá-las tendo como parâmetro a práxis, ou seja, ação reflexão-ação, a partir dos interesses de classes defendidos criticamente.

Fonte: Santos, Nunes 2020.

O Quadro 3 evidencia três momentos fundamentais — negação, compreensão/análise e implementação — que se constituem como mediações indispensáveis para a apreensão crítica das políticas públicas educacionais. Esses



momentos permitem ultrapassar a aparência imediata dos fenômenos, compreendendo-os como síntese de múltiplas determinações históricas, sociais e ideológicas.

Nessa perspectiva, o primeiro movimento, de negação, não se reduz a uma recusa superficial, mas implica a superação da visão ingênua da realidade, desvelando os fundamentos conservadores que sustentam determinadas proposições. O segundo momento, de análise e compreensão, possibilita a apropriação crítica das políticas, criando condições para sua resignificação a partir dos interesses da classe trabalhadora. Por fim, o momento da implementação, orientado pela práxis — entendida como ação-reflexão-ação —, aponta para a possibilidade de intervenção concreta, mediada por uma leitura crítica das determinações que originam tais políticas.

Desconsiderar esses momentos significa aceitar, de forma acrítica, as políticas educacionais como dadas, naturalizando seus pressupostos e reforçando uma concepção linear e mecanicista da realidade, tal como tendem a prescrever a BNCC e a BNC–Formação Continuada. Essa lógica ignora o movimento histórico e as contradições inerentes à realidade objetiva, reduzindo a educação a um conjunto de prescrições técnicas desvinculadas das disputas sociais que a constituem.

Nesse sentido, a categoria de totalidade torna-se central para a análise crítica, uma vez que, conforme afirma Cury (1986, p. 27), não se trata de apreender o real de forma fragmentada, mas de “conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla”. Assim, a compreensão das políticas educacionais exige situá-las no interior das relações sociais mais amplas, evidenciando seus vínculos com projetos societários em disputa e suas implicações para a formação e o trabalho docente.

Conclusão

Ao longo do percurso investigativo, fundamentado em estudos bibliográficos e documentais, evidencia-se que o papel do professor, historicamente vinculado à formação crítica e à perspectiva emancipatória, vem sendo progressivamente resignificado. Os documentos normativos que orientam a formação continuada docente, a exemplo da Resolução CNE/CP nº 01/2020, incorporam uma lógica que

tende a desarticular o professor de sua dimensão intelectual e crítica, deslocando-o para uma atuação marcada pela execução de tarefas e pela prontidão técnica.

Nesse contexto, consolida-se a ideia de que uma formação centrada na epistemologia da prática seria suficiente para garantir a qualidade da educação, direcionando o processo formativo para a produção de resultados mensuráveis. Tal orientação contribui para a construção de “certezas provisórias” sobre a docência, ao mesmo tempo em que transforma a formação continuada em um espaço de monitoramento, diagnóstico e responsabilização dos professores, especialmente quando articulada às diretrizes da BNCC.

Como consequência, observa-se um deslocamento significativo na prática docente: ainda que formados sob o princípio da valorização das especificidades e da autonomia pedagógica, os professores passam a ser pressionados a alinhar seus conteúdos e metodologias às exigências das avaliações em larga escala, sob o risco de responsabilização pelos resultados obtidos. Instaura-se, assim, um conflito estrutural entre a concepção de formação docente voltada à Educação do Campo — entendida como um projeto político-pedagógico emancipatório — e a lógica regulatória, padronizadora e performativa que orienta as políticas avaliativas contemporâneas.

Diante desse cenário, reafirma-se que a formação continuada, especialmente quando ofertada por instituições públicas, não pode ser compreendida apenas como uma exigência funcional, mas deve ser reconhecida como um direito do professor. Um direito que precisa estar ancorado em princípios formativos que fortaleçam sua autonomia intelectual, sua capacidade crítica e seu compromisso com uma educação socialmente referenciada e emancipadora.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **A formação docente-educadora, interrogada?** In: RIOS, J. A. V. P. (Org.). *Políticas, práticas e formação na educação básica*. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 9-15. Prefácio.
- BEZERRA, Maria Ferreira. **Políticas educacionais em Mato Grosso: a formação continuada de professores das escolas estaduais do campo em Rondonópolis no período de 2011 a 2016**. 2017. Universidade Federal de Goiás, UFG, 2016.



BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível:

em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 01 novembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2/ 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. – Brasília. 2017. Disponível:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222_D_EDEZE_MBRODE2017.pdf

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em 5 de maio de 2021.

CAETANO, M. R. **A educação no contexto de crise do capital e as relações entre Estado, mercado e terceiro setor nas políticas educacionais.** Laplage em Revista, v. 4, p. 153-168, 2018.

CALISTO, Simeri de Fatima Ribas. **Políticas de formação continuada de professores do campo no município de Araucária: elementos orientadores.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educacional.** 2.^a ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Editora Plano, 2002, 86p.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira Gonçalves; MOTA, Maria Renata Alonso Mota; ANADON, Simone Barreto. **A resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores.** Revista da ANFOPE. Formação em Movimento v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: [ile:///C:/Users/notebook/AppData/Local/Temp/610-Texto do artigo-2804-1-10-20200920.pdf](file:///C:/Users/notebook/AppData/Local/Temp/610-Texto do artigo-2804-1-10-20200920.pdf). Acesso em: 2 de março de 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** São Paulo: Cortez, p. 33-57, 1998.

MARTINS, Lígia Márcia. DUARTE Newton (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. Apoio técnico Ana Carolina Galvão Marsiglia. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, Rosilene Aparecida Barreto. **Políticas Educacionais para a formação continuada de professores da Educação do Campo: um estudo de caso do município de Itapetinga – BA. 2019**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

MARX, Karl. O Capital. **O capital: crítica da economia política** (Volume I). Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. Mundo do Trabalho 2 d. São Paulo: Boitempo, 2008.

SANTOS, Arlete Ramos dos. NUNES, Claudia Pinto. **O plano de ações articuladas em escolas do campo na Bahia. Políticas Educacionais e Programas de Governo Aproximações e Contradições**. Vitória da Conquista. Edições Uesb, 2020. Capítulo 02, página 41 a 61. Outubro de 2020.

SANTOS, Magnólia Pereira dos. **A Pedagogia Histórico-Crítica e a formação continuada de professores para as classes multisseriadas em escolas do campo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 2016.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da Práxis na Formação de Professores: perspectiva Crítico-Emancipadora**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Pereira. **Alfabetização no Brasil Série Estado do Conhecimento**, 2000. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/> Acesso em: 01 de novembro 2020.

Recebido em: 10.01.2026

Aprovado em: 10.04.2026