



FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A INVISIBILIDADE DAS DIFERENÇAS E O DISCURSO DE NORMALIDADE NA RESOLUÇÃO CNE/CP n. 2/2019

Gabriel Tenório dos Santos (IFRO/Cacoal) – gabriel.santos@ifro.edu.br

GT 12: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Resumo:

Este trabalho objetiva problematizar a invisibilidade das diferenças presente no texto da Resolução CNE/CP n. 2/2019 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial no ensino superior, bem como discutir o discurso de normalidade legitimado por essa invisibilidade. A partir de uma pesquisa bibliográfica, abordamos qualitativamente essas temáticas. Para os objetivos propostos, nos amparamos em Silva (2000), Freire (1996), Skliar (1999) e Masschelein e Simon (2014). Com a análise comparativa das resoluções CNE/CP n. 2/2015 e 2019 realizada pelos colegiados dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Rondônia, assim como de outras instituições de ensino, evidenciou-se que essa nova resolução sobrepõe a formação de professores voltado aos conhecimentos científicos e humanísticos por meio do discurso das competências e habilidades de base tecnicista. Assim como, favorece a teoria do capital humano para formação de mão de obra para o mercado de trabalho e produz/reproduz a exclusão das minorias dos espaços que lhes são legítimos.

Palavras-chave: Formação de professores. Diferença. Invisibilidade.

1 Introdução

Ainda hoje, a formação de professores continua sendo um gargalo para as instituições de ensino superior, tendo em vista as mudanças pelas quais passam a sociedade. Formar professores, portanto, é um desafio frente às tentativas de constituir uma ideia sobre o sujeito a ser formado para atuar efetivamente numa sociedade pautada nos princípios de igualdade e equidade.

Junto aos conhecimentos historicamente elaborados e destinados a formação científica do docente, estão os saberes e fazeres adquiridos no cotidiano que atravessam esse vir a ser. Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Gauthier (1998), entre outros, discutem esses conhecimentos empíricos que, de algum modo, compõem e regulam as práticas pedagógicas dos professores durante e após a formação inicial. Dentre esses saberes, estão aqueles que surgem da relação com o outro. O encontro com o outro, com a diferença, mobiliza percepções de como aprender para além da homogeneidade.

Por conseguinte, o compromisso com a formação de professores não se assenta apenas nos bancos das instituições de ensino, mas depende principalmente de políticas públicas que subsidiem esse processo. Assim, ainda hoje, em se tratando de políticas de

formação, a formação inicial é pautada pela resolução CNE/CP n. 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais no nível superior. No entanto, o caminho para essa formação começou a ser novamente desenhado, de forma obscura, quando percebemos o avanço de discussões a nível nacional para implantação ou não da Resolução CNE/CP n. 2/2019 que reformula a de 2015.

Após análises comparativas feitas pelas Instituições de Ensino Superior – IFES por todo território nacional, percebeu-se a ausência de temáticas sobre políticas da diferença nessa formação e, conseqüentemente, a reprodução do discurso liberal de igualdade por trás do discurso da “diversidade” e, conseqüentemente, a normalidade. Nessa perspectiva, este trabalho, que surge de uma pesquisa bibliográfica sob abordagem qualitativa (GIL, 1999), propõe problematizar a nova resolução de CNE/CP n.2/2019 e seus impactos na formação humanística de professores no que se refere às políticas da diferença.

2 Identidade, diferença e o discurso da diversidade

Em “*A produção social da identidade e da diferença*”, Tomaz Tadeu da Silva (2000) atrai nossa atenção para a definição de identidade e diferença e como esses termos marcam nossas relações, pressupondo uma relação de poder. Tal relação se justifica quando temos, de um lado, alguém que pode afirmar sua identidade por ocupar espaços de poder e de fala; e de outro, aquele que é posto como a diferença, o inferior (SILVA, 2000).

Assim, identidade pode ser descrita como aquilo que sou, e a diferença, quem o outro é. Quando se afirma a identidade, nega-se a não identidade, isto é, a diferença. Ser isto implica não ser aquilo e vice-versa. Segundo Silva (2000), esses termos e seus sentidos práticos só existem num sistema de significação que lhes dão sentido. Só faz sentido dizer que sou isto se houver outras pessoas que não são. Se todos fossem iguais, não haveria essa necessidade. Mas, enquanto relações de poder, as identidades hegemônicas (homem, branco, hetero, urbano), ao se apropriarem das condições de reprodução de quem são, não precisam se afirmar. Porquanto, as identidades que dissidem do discurso hegemônico (mulher, negro, gay, lésbica, camponês) estão num embate por legitimação de suas existências.

Como nossa sociedade não é igualitária em todas as dimensões (política, econômica, social, cultural), a diferença é o ponto principal para equidade. Reconhecer a

diferença como a raiz das nossas relações, afinal, para o outro sempre seremos a diferença, justifica-se em virtude da constituição de políticas que legitimem saberes múltiplos. Nessa perspectiva, se em nossa sociedade temos pretos, brancos, homossexuais, heterossexuais, indígenas, asiáticos etc., e são esses grupos que constituem a identidade nacional, por que as políticas, como as de formação de professores, invisibilizam a presença deles nos espaços de saber e poder, como os das universidades?

Sob um discurso liberal de que precisamos valorizar a diversidade, Skliar (1999, p. 21) sugere que isso mascara a questão da política da diferença. Ele também afirma que “nesse discurso a diferença passa ser definida como diversidade que é entendida quase sempre como a/as variante/s aceitáveis e respeitáveis do projeto hegemônico da normalidade.”

3 A resolução que mascara a diferença e legitima a diversidade

Desde a promulgação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), a educação como um todo, quase que diariamente, tem acompanhado avanços de discussões e proposições de políticas em virtude das metas estabelecidas para serem alcançadas ao longo dos 10 anos de vigência do plano.

Um das ações que mais movimentaram os níveis e etapas da educação nacional em função do plano foi a elaboração e a contínua implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Daí em diante, outros movimentos foram aparecendo para acompanhar essa implantação, como a presença do chamado “Movimento pela Base” composto por entidades do setor privado (Fundação Lemann, Ayrton Senna, Natura), que perceberam a oportunidade de oferecer os materiais didáticos adaptados à nova BNCC. Esse movimento foi criado em 2013, após o Seminário Internacional “Liderando Reformas Educacionais” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 344).

Mais recentemente, as instituições de ensino superior, como o Instituto Federal de Rondônia – IFRO, foram provocadas a se manifestarem sobre a proposta de reformulação da Resolução CNE/CP n. 2/2015 em virtude da Resolução CNE/CP n. 2/2019. Para tomar a decisão, os colegiados dos cursos de licenciatura do IFRO foram consultados. A dinâmica de trabalho, em virtude da necessidade de dar um parecer aos dirigentes e à sociedade, caminhou em busca de uma análise comparativa das duas resoluções, destacando os pós e contras.

Após a análise, evidenciou-se que, além de outros aspectos importantes, as temáticas sobre gênero, sexualidade, raça, etnia etc., estão expressos no texto da resolução CNE/CP n. 2/2015, da seguinte forma:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015)

Enquanto na resolução de CNE/CP n. 2/2019, além da ausência dessas temáticas, o destaque dado incide sobre as competências e habilidades, tal qual previsto na nova BNCC:

Art. 8º Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos: VIII - compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas. (BRASIL, 2019)

Sobre as competências previstas na concepção de educação da nova BNCC, Masschelein e Simon (2014, p. 90) trazem uma percepção importante:

[...] não há nada de errado com as competências (profissionais) em si mesmas. O problema surge quando as transformamos no objetivo fundamental da escola – como muitas vezes acontece – e quando começam a funcionar como resultados de aprendizagem que devem ser produzidos como produtos; em resumo, quando a aprendizagem (competências) toma o lugar do estudo e da prática.

Nesse sentido, para além de uma formação destinada ao cumprimento de competências e habilidades, destituindo o processo de ensino e de aprendizagem de seu carácter político e sociocultural, é necessário mobilizar práticas que garantam a reflexão de si e do mundo. Como a máxima Freiriana, que ainda ecoa na educação, a leitura do mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 1996).

4 Considerações finais

Diante dos debates em torno da possível implantação da Resolução CNE/CP n. 2/2019, claramente projetada num viés neoliberal e tecnicista, é necessário que as

instituições de ensino de todo país unam-se para legitimar a gestão democrática, que também é alvo das propostas da resolução, como também impedir que a teoria do capital humana ocupe o lugar da formação humanística e científica presente nos cursos de formação de professores atualmente.

Assim como, é necessário alimentar o debate sobre as políticas da diferença nos espaços de formação, em virtude da sua invisibilidade já presente na BNCC, e agora, como pretende a resolução 2019, nas diretrizes de formação de professores.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 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). **Resolução CNE/CP 2/2019**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49.

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

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. **O público e o privado na educação Projetos em disputa**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber docente: esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e Educação, n. 5, p. 215-233, 1991.