

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

TEACHER TRAINING FROM THE PERSPECTIVE OF ENSURING THE RIGHT TO EDUCATION

LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA DE LA GARANTÍA DEL DERECHO A LA
EDUCACIÓN

Mônica Luiza Simião Pinto

Mestre, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0002-4081-4485>

E-mail: monica.simiao82@gmail.com

Ana Maria Eyng

Doutora, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.

<http://orcid.org/0000-0003-0224-5880>

E-mail: eyng.anamaria@gmail.com

RESUMO

O artigo problematiza a formação de professores, considerando as contribuições dos educadores para garantir o direito à educação. O questionamento que move a discussão indaga: as políticas para a formação docente se baseiam em uma abordagem crítica e dialógica, necessária para compreender a educação em direitos humanos e contribuir para a garantia do direito à educação? A reflexão das legislações educacionais foi referendada em uma revisão bibliográfica, com ênfase nos estudos de Candau *et al.* (2013), Lopes (2019), Oliveira (2007) e Scheibe (2020). A formação de professores na perspectiva da garantia do direito à educação deve promover processos educativos baseados em uma abordagem crítica e dialógica, oportunizando aos sujeitos o acesso aos demais direitos.

Palavras-chave: direito à educação; direitos humanos; formação de professores; Diretrizes Curriculares Nacionais.

ABSTRACT

This paper approaches teacher training by considering the contribution of educators to ensuring the right to education. The question that this discussion raises is: are teacher training policies based on a critical and dialogical approach necessary to understand human rights education and contribute to ensuring the right to education? The study of educational laws was supported by a bibliographic review, focusing on the studies of Candau *et al.* (2013), Lopes (2019), Oliveira (2007) and Scheibe (2020). Teacher training from the perspective of ensuring the right to education must promote educational processes in a critical and dialogical approach, providing the subjects with access to the other rights.

Keywords: right to education; human rights; teacher training; national curriculum guidelines.

RESUMEN

El artículo problematiza la formación docente, considerando los aportes de los educadores para garantizar el derecho a la educación. La pregunta que mueve la discusión es: ¿las políticas de formación docente respaldan un enfoque crítico y dialógico, necesario para comprender la educación en derechos humanos, con el fin de contribuir para la garantía del derecho a la educación? La reflexión sobre la legislación educativa fue refrendada en la revisión bibliográfica, con énfasis en los estudios de Candau *et al.* (2013), Lopes (2019), Oliveira (2007) y Scheibe (2020). La formación docente desde la perspectiva de la garantía del derecho a la educación debe promover procesos educativos basados en un enfoque crítico y dialógico, facilitando a los sujetos el acceso a otros derechos.

Palabras clave: derecho a la educación; derechos humanos; formación del profesorado; directrices curriculares nacionales.

INTRODUÇÃO

A formação docente e a reflexão sobre ela são pautas de diversas discussões de grande relevância no âmbito da pesquisa e do ensino. A importância dessa formação está ao lado da análise sobre a prática educativa, em favor da autonomia de ser dos educandos (Freire, 2015). É relevante que os estudantes mantenham vivas dentro de si a curiosidade, a capacidade de investigação e de indagação, desenvolvendo o que Freire (2015) chama de “curiosidade epistemológica”.

Freire (2015) também afirma que o docente reflete e é muito daquilo que vivenciou em sua vida escolar como estudante. Portanto, se ele advém de um processo tradicional, irá, provavelmente, reproduzi-lo. Esse ciclo de reprodução e repetição pode ser superado pela via da formação do(a) professor(a). Assim, de acordo com Freire, o(a) docente deverá buscar uma construção constante de saberes e conhecimentos, de forma dialógica com os(as) estudantes e com os diferentes contextos, para garantir o direito à educação conscientizadora.

Nesse sentido, a constituição do(a) educador(a) se dá no processo de formação inicial e continuada de professores implicada no desenvolvimento crítico de conhecimentos, valores e atitudes que viabilizem a garantia plena do direito à educação, que abrange: acesso, permanência e sucesso para todas e todos. Assim, a formação que pauta a ação docente crítica e dialógica se faz necessária para o desenvolvimento da consciência e do respeito à dignidade de educadores e educandos, em um processo educativo orientado nos princípios dos direitos humanos.

Portanto, ao nos referirmos à formação docente, não se pode deixar de relacioná-la com a garantia do direito à educação, pois entendemos que essa garantia é a essência e o objeto da função da escola e de seus educadores. A partir desse pressuposto, trazemos para a reflexão os entendimentos sobre o direito à educação, as abordagens curriculares e a formação de professores para a educação básica.

O direito à educação, concebido também como obrigatoriedade da frequência escolar da educação básica (dos três aos dezessete anos), está presente no Art. 1º. da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) nº 04, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (DCNs) para a Educação Básica (Brasil, 2010). O direito à educação baseia-se

[...] no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica (Brasil, 2010).

O entendimento trazido pela Resolução CNE/CP nº 04/2010 estabelece uma perspectiva de educação que promova o pleno desenvolvimento de toda pessoa, bem como a preparação para o exercício da cidadania, considerando a qualificação para o mundo do trabalho. No texto legal, foram estabelecidos como requisitos para garantia do direito à educação a democratização do acesso, a permanência inclusiva e a construção de resultados educacionais que proporcionem o sucesso de todas e todos. Isso implica assinalar que a qualidade educacional transcende os resultados dos índices estabelecidos pelas avaliações em larga escala¹, bem como vai além das medidas e notas atribuídas ao rendimento das aprendizagens ao longo do percurso escolar. Os resultados da educação abarcam, portanto, aspectos qualitativos e quantitativos que se estendem à vida cotidiana, à continuidade dos estudos e à inserção e desenvolvimento na esfera profissional.

¹Os principais índices aplicados à Educação Básica são parametrizados por: IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) na esfera Nacional e PISA (Programme for International Student Assessment).

A garantia plena do direito à educação emancipa os sujeitos, dando-lhes condições para acesso aos demais direitos. É, portanto, relevante que o direito à educação seja “reconhecido como um dos direitos fundamentais do homem [...] consagrado na legislação de praticamente todos os países” (Oliveira (2007, p. 15). Entretanto, cabe destacar que o direito à educação abrange a oferta da educação em direitos humanos, como obrigatória no currículo da educação básica. Nesse sentido, uma educação que trate de direitos humanos se faz necessária no contexto escolar, sendo uma de suas características ressaltadas por Candau *et al.* (2013, p. 39) “[...] a orientação para a transformação social e a formação de sujeitos de direitos”.

O propósito da garantia do direito à educação, incluindo o direito à educação em direitos humanos, é a construção de consciência crítica sobre si próprio, dos sujeitos e contextos sociais e culturais, com profunda empatia e solidariedade. Usufruir do direito à educação implica em uma ação libertadora, que possibilita a cidadania crítica e ativa. Para tanto, é necessário que os sujeitos se reconheçam como detentores de direitos e saibam de que forma os reivindicar e usufruí-los.

Para que os direitos sejam validados e reconhecidos socialmente, é preciso “[...] desconstruir a mentalidade associada ao direito visto como um favor” (Candau *et al.*, 2013, p. 40). A mudança de mentalidade pode ser viabilizada a partir da formação de educadores, na qual é imprescindível

[...] desenvolver processos que permitam articular diferentes dimensões-cognitiva, afetiva e sociopolítica fundamentais para a educação em Direitos Humanos, assim como utilizar estratégias pedagógicas ativas, participativas e de construção coletiva que favoreçam educar-nos em Direitos Humanos (Candau; Sacavino, 2013, p. 66).

A formação de professores para a educação em direitos humanos implica constituirlos como sujeitos capazes de se converterem em agentes socioculturais e políticos (Candau *et al.*, 2013). A concepção de educador como agente sociocultural e político reúne pressupostos das abordagens educativas críticas e pós-críticas, que trazem em suas concepções um currículo voltado à transformação social. Eyng (2013) explicita que, em uma visão crítica, o currículo busca evidenciar as relações de poder e subordinação, sendo a educação entendida como forma de libertação da opressão econômica capitalista. A visão pós-crítica, por sua vez, considera as práticas de subjetivação, significação e discursos

produzidos a partir da diversidade das relações de saber/poder, tendo como propósito a compreensão e integração das culturas em uma perspectiva intercultural (Eyng, 2013).

Nessa perspectiva, as reflexões acerca da formação de professores se fazem necessárias e urgentes, de modo a conjugar as indicações das políticas aos pressupostos epistemológicos críticos e pós-críticos na prática profissional.

A formação no contexto atual tem como principais documentos de orientação, conceitual e administrativa: a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) nº. 02, de 20 de dezembro de 2019, que 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 (Brasil, 2019); e a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) nº. 01, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Brasil, 2020), denominadas DCN-BNC. A partir de tais políticas, questiona-se: os documentos indicam uma visão de formação docente crítica e dialógica, necessária para se tornarem agentes socioculturais e políticos da educação em direitos humanos, de forma a contribuir para a garantia do direito à educação?

Assim, a partir da análise da DCN-BNC, observar-se-á se o processo formativo docente proposto está relacionado ou não a uma formação na perspectiva da educação em direitos humanos como uma das dimensões para garantia do direito à educação.

METODOLOGIA

O percurso metodológico desenvolvido, orientado na abordagem qualitativa da pesquisa social, permitiu o diálogo entre aspectos conceituais e documentais, a partir dos quais foram reunidos argumentos que nos permitem melhor compreender e esboçar respostas aos questionamentos enunciados.

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, que se preocupa com a compreensão de um conjunto de significados. Segundo Minayo (2007, p. 21-22), a pesquisa qualitativa:

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Não obstante, vale destacar que existem vários enfoques teóricos que podem ser utilizados para a compreensão de um fenômeno. Conforme aponta Flick (2009b, p. 8), entre eles está a investigação de “documentos (textos, imagens, filmes ou música) ou traços semelhantes de experiências e interações”. Este processo possibilita ao pesquisador fazer a descrição, explicação e compreensão de questões que serão debatidas. Ainda segundo Flick (2009a, p. 20), “a mudança social acelerada e a conseqüente diversificação das esferas da vida fazem com que, cada vez mais, os pesquisadores sociais enfrentem novos contextos e perspectivas sociais”. Nesse sentido, justifica-se o desenvolvimento de pesquisas qualitativas, uma vez que contribuem para o entendimento da complexidade que envolve o objeto a ser estudado.

Nessa direção, optou-se pela realização de uma revisão bibliográfica narrativa e de análise documental. A revisão bibliográfica narrativa busca semelhanças e diferenças entre os textos dos autores selecionados, sendo possível reconhecer diversos conhecimentos relacionados ao tópico pesquisado. Gil (2002, p. 59-60) enumera alguns passos da pesquisa de revisão bibliográfica, a saber:

a) escolha do tema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) formulação do problema; d) elaboração do plano provisório de assunto; e) busca das fontes; f) leitura do material; g) fichamento; h) organização lógica do assunto; e, i) redação do texto.

A análise documental, por sua vez, é aquela realizada a partir de documentos, especialmente selecionados, por estarem relacionados à temática pesquisada. De acordo com Lüdke e André (1986), trata-se de um importante procedimento para uma pesquisa qualitativa, pois complementa as informações e dados obtidos a partir de outros procedimentos, podendo, ainda, trazer à tona novas temáticas ou problemas.

Dessa forma, foi realizada uma revisão bibliográfica narrativa, a partir dos estudos de Candau *et al.* (2013), Lopes (2019), Oliveira (2007) e Scheibe (2020); e análise documental da Constituição Federal (CF/88) (Brasil, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) (Brasil, 1996), Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE nº. 02/2015) (Brasil, 2015a), Resolução CNE

nº. 02/2015 (Brasil, 2015b), DCN-BNC (Brasil, 2019; 2020) e Nota das entidades nacionais em defesa da Resolução 02/2015 (Anped, 2019).

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO REQUISITO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Nesse tópico, são tecidas considerações sobre o entendimento de que a garantia do direito à educação abrange a própria educação em direitos humanos. Este aspecto coloca em destaque a importância da formação dos professores, para que possam compreender e desenvolver processos educativos que efetivem a garantia do direito à educação. Isso implica dizer que a formação dos professores inclui a formação para e em direitos humanos.

O direito à educação é explicitado na legislação brasileira na Constituição (Brasil, 1988) como um direito social, no Art. 6º: “São direitos sociais e educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”, se trata de um direito público subjetivo.

Por sua vez, no Art. 205 da CF/88 (Brasil, 1988), a educação, além de um direito de todos(as), é indicada como um dever do Estado e da família, sendo detalhada e reforçada sua importância no Art. 208, mediante diversas garantias. Entre elas, destacam-se: obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, atendimento em creche e pré-escola, acesso à material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, entre outras. A CF/88 “[...] determina que o direito à educação se refere não só a garantia do acesso e da permanência no ensino fundamental, mas também à garantia de padrão de qualidade como um dos princípios segundo o qual se estruturará o ensino” (Oliveira, 2007, p. 39).

O ECA (Brasil, 1990) reafirma os princípios estabelecidos na constituição ao estabelecer em seu Capítulo IV, o direito à educação.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.

Os mesmos princípios e propósitos da CF e do ECA são reafirmados na LDBEN/96 (Brasil, 1996), no “Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”. Traz ainda no Título III “Do Direito à Educação e do Dever de Educar”, em que explicita o direito à educação no Art. 4º., em que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de educação infantil, educação básica, atendimento educacional especializado, educação de jovens e adultos, acesso a níveis mais elevados de ensino, pesquisa e criação artística, oferta de ensino noturno regular, programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde de forma gratuita. Também indica a garantia de vaga em escola próxima à residência e educação digital. (Brasil, 1996).

Destaca-se ainda, no Art. 4º., a garantia dos seguintes critérios:

IX – padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados.

[...]

XI – alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos.

Outro ponto de destaque na LDBEN/96 (Brasil, 1996) é sobre o entendimento do direito à educação como um direito público subjetivo.

Art. 5º. O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

Também há a indicação do dever da família quanto à educação. O Art. 6º traz como “dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”.

Como pode ser observado, a LDBEN/96 (Brasil, 1996) utiliza como referência o mesmo texto da CF/88 e do ECA (Brasil, 1990), no que se refere ao direito à educação e “[...] apesar de não ampliar a declaração do direito à educação da Constituição, explícita, detalha e elucida diversos aspectos daquela” (Oliveira, 2007, p. 38). Os Art. 5º e 6º, por exemplo, detalham aspectos do Art. 208 da CF/88. Outro exemplo é a possibilidade de judicialização, nos casos de não garantia de as diversas garantias previstas na CF/88, indicada no § 3º. do Art.5º:

[...] § 3º. Qualquer das partes mencionadas no caput desse artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º. do Art. 208 da Constituição Federal, sendo garantida e de rito sumário a ação judicial correspondente (Brasil, 1988).

De acordo com Oliveira (2007, p. 15) “[...] a educação tornou-se um dos requisitos para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade, constituindo-se em condição necessária para se usufruir outros direitos constitutivos do estatuto da cidadania”.

A educação, um dos direitos humanos fundamentais, inclui o direito à educação em direitos humanos no contexto escolar.

A educação em direitos humanos combina sempre o exercício da capacidade de indignação com o direito à esperança e admiração da/pela vida, a partir do exercício da equidade que nasce da articulação dos princípios de igualdade e diferença (Candau *et al.*, 2013, p. 47).

A educação em direitos humanos está relacionada à formação para a convivência, com a prática no cotidiano de vivência da garantia dos direitos humanos, em seus mais diferentes aspectos. Deve ser concebida como oportunidade para que os sujeitos tenham consciência da importância da equidade e do direito à igualdade e à diferença no processo de garantia do direito à educação e no acesso aos demais direitos.

DCN-BNC: formação docente crítica e dialógica e/ou concepções em disputa?

A DCN-BNC (2019, 2010) traz definições relacionadas à formação docente, em um contexto de permanentes mudanças nas políticas educacionais brasileiras, considerando ainda os documentos antecedentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017; 2018), do ensino fundamental e ensino médio.

De acordo com Scheibe (2020), o contexto pós-golpe de 2016 retomou preceitos e medidas neoliberais, refletidas diretamente na agenda educacional. Entre algumas ações, houve a mudança dos dirigentes do Ministério da Educação (MEC) e dos membros para o Conselho Nacional de Educação (CNE). Segundo a autora, o processo de elaboração da BNCC foi realizado de forma rápida e sem uma construção coletiva efetiva, uma vez que as audiências públicas realizadas foram apenas de caráter consultivo. Além disso, em um primeiro momento, não foi incluído o ensino médio. Este documento passou “a ser instrumento central para a imposição das mudanças no setor das políticas da escolarização básica e, conseqüentemente, para a formação dos seus professores e professoras” (Scheibe, 2020, p. 284).

A aprovação dessa normativa ocorreu sob críticas e protestos de diversas instituições de ensino superior e entidades ligadas à área da educação. Entre eles, está a Nota das Entidades Nacionais em Defesa da Resolução 02/2015 (Anped, 2019), que traz de forma bem objetiva e pontual seu posicionamento veementemente contrário:

A versão 3 da Proposta de Reformulação da Resolução, apenas agora disponibilizada pelo CNE, apresenta proposições que: destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional; a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou na Resolução 02/2015 (Anped, 2019).

Neste trecho, as entidades nacionais pela formação de profissionais da educação repudiam o novo documento e indicam suas justificativas, tendo em vista o processo da implementação da Resolução CNE nº. 02/2015 que ainda ocorria. Nesse contexto, a Resolução CNE nº. 02/2015 acabou sendo revogada.

Para compreensão da visão neoliberal presente nos documentos apontada por Scheibe (2020), bem como das críticas indicadas na Nota da Anped (2019), observa-se que

no Art. 4º. da DCN-BNC de Formação Inicial (Brasil, 2019), são apresentadas as competências específicas dos docentes, que se referem a três dimensões fundamentais.

Art. 4º. As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional.

No detalhamento do documento, evidencia-se uma visão tecnocrática da formação dos professores, com foco excessivo nas competências. Também são indicadas questões ligadas a garantia do direito à educação, como: “reconhecer os contextos de vida dos estudantes”, “comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender”, “participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos” e “engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar” (Brasil, 2019). No entanto, esta indicação se dá de forma muito reducionista e o currículo proposto para os cursos de formação docente inicial, sendo igualmente reduzida e generalista.

Entre os princípios adotados na política de formação de professores para a Educação Básica, a DCN/BNC de Formação Inicial (Brasil, 2019) traz pontos relevantes no Art. 6º. Porém, o documento não indica de que forma será garantida sua efetivação. Mais uma vez, evidencia-se um caráter tecnocrático do processo proposto, em especial ao item: “[...] II – a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão” (Brasil, 2019).

Apesar de utilizar expressões como “equidade”, “articulação entre formação inicial e a formação continuada”, “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura”, “adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira” (Brasil, 2019), o currículo proposto no anexo indica novamente apenas descrição de competências.

O mesmo ocorre na DCN-BNC de Formação Continuada (Brasil, 2020), que indica as mesmas competências específicas, trazendo um caráter não prioritário para a formação via

participação em Programas de Pós-Graduação, contradizendo o que é indicado na LDBEN/96.

Para a compreensão deste contexto, faz-se necessário trazer algumas considerações acerca do Parecer CNE nº. 02/2015 (Brasil, 2015a) e Resolução CNE nº.02/2015 (Brasil, 2015b), que tratavam do estabelecimento das 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. No art.3º, § 5º, são citados os princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, entre eles:

II - a formação dos profissionais do magistério [...] como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (Brasil, 2015b).

No que se refere ao projeto da formação, o art. 3.º parágrafo 6º previa que esse deveria contemplar “[...] as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (Brasil, 2015b).

Nesse ponto, observa-se a preocupação com a equidade, sendo a diversidade compreendida de forma mais complexa, envolvendo diversos aspectos. Ainda sobre a consideração da diversidade no Art. 5º, há a menção da consolidação da educação inclusiva, por meio do respeito às diferenças e da sua valorização (Brasil, 2015b).

Sobre o papel do ensino superior com relação à pesquisa e estudo, o Art. 12 destacava o tema “educação e diversidade”. No Art. 13, parágrafo 2º, determinava a presença no currículo dos seguintes conteúdos: 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, 2015b).

Lopes (2019) esboça uma preocupação com relação à implantação da BNCC da Educação Básica, fazendo uma reflexão importante sobre o que uma base comum significa no contexto educacional:

[...] uma base curricular comum, tal como organizada no País, pressupõe apostar em um registro estabelecido como tendo um selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, metas uniformes e projetos identitários fixos, trajetórias de vida preconcebidas, esforços para tentar conter a tradução e impor uma leitura curricular como única correta e obrigatória. (Lopes, 2019, p. 60-61).

Percebe-se, aqui, que a DCN-BNC, além de priorizar um percurso único de formação, o reduz ao alcance de competências, sem a necessária relação indissociável com a educação em direitos humanos e, conseqüentemente, com a garantia do direito à educação.

[...] Propor uma mudança de organização curricular na qual as disciplinas escolares são mencionadas como se fossem apenas divisões de conhecimento que precisam ser reagrupadas desconsidera que, como instituições, tais disciplinas organizam comunidades que constituem identificações sociais. Portanto, alterar a organização curricular implica modificar identificações docentes (Lopes, 2019, p. 63).

Neste trecho, Lopes (2019) considera que há uma relação direta entre o currículo, os conhecimentos presentes nele e a identidade docente. Ao se propor uma única formação, de forma hegemônica, a partir de uma base curricular comum, esvazia-se o caráter humanista da educação, bem como a visão dialógica e libertadora.

Itinerários das políticas na formação de professores para a garantia do direito à educação

A Resolução CNE nº. 02/2015 (Brasil, 2015b), documento anterior à DCN-BNC, resultou de um grande trabalho coletivo, que envolveu diversas entidades educacionais do Brasil. “Os doze ‘considerandos’ que embasam esta resolução sintetizam os fundamentos da educação brasileira construídos ao longo de pelo menos três décadas” (Scheibe, 2020, p. 285-286).

Segundo Scheibe (2020), após o processo de Impeachment da presidenta Dilma, em 2016, “[...] foi ficando evidente que seus princípios fundamentais eram incompatíveis com as orientações vindas do atual governo para a definição de novas políticas educacionais” (Scheibe, 2020, p. 285).

A Resolução CNE nº 02/2015 (Brasil, 2015b) é um documento que traz a possibilidade de reflexão das dimensões que envolvem a formação docente, possuindo relação direta com a educação em direitos humanos e a formação como uma das dimensões do direito à educação. “[...] Esta regulamentação fortalece uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos/as professores/as para formação, carreira e condições de trabalho” (Scheibe, 2020, p. 286).

Já a DCN-BNC demonstra um itinerário formativo de caráter tecnocrático e de controle sobre o trabalho pedagógico, demonstrando um compromisso com um projeto ideológico neoliberal. Há a inclusão de um currículo padrão mínimo, e que ignora a diversidade nacional brasileira e autonomia das instituições formadoras. Traz a perspectiva da pedagogia por competências, que não corresponde a uma perspectiva crítica e dialógica. Padroniza-se o currículo a partir do atendimento aos objetivos dos padrões educacionais globais e não nacionais. Não atende, portanto, aos princípios da educação em direitos humanos e, conseqüentemente, da garantia ao direito à educação.

Uma questão importante a ser destacada é a divisão na legislação entre formação inicial e continuada, algo que na Resolução CNE nº. 02/2015 (Brasil, 2015b) se dava de forma dialógica, uma vez que a normativa tratava da formação inicial em nível superior (licenciaturas, curso de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura), bem como formação continuada.

Para Oliveira (2007, p. 39), “[...] a nova e mais urgente luta pelo direito à educação é estabelecer parâmetros de qualidade de ensino que sejam estendidos a todos”, o que envolve conseqüentemente a formação de professores. Assim, os direitos humanos devem ser considerados “o fundamento ético de um paradigma educativo, de uma educação libertadora e transformadora para uma cidadania ativa, daí a importância do papel do(a) educador(a) como agente sociocultural e político” (Candau *et al.*, 2013, p. 46).

Ao considerarmos que os seres humanos podem conhecer, reconhecer e transformar a realidade, por meio do diálogo e troca de saberes, Candau *et al.* (2013, p. 45) enfatiza que “o diálogo viabiliza a humanização e o reconhecimento da dignidade”. A dignidade é base conceitual dos direitos humanos. Portanto, em uma sociedade marcada pela exclusão, desigualdade e violações de diversos direitos, a educação em direitos

humanos contribuiu significativamente para a construção da democracia e precisa estar presente em todos os espaços de formação dos profissionais da educação.

Ao se tratar das instituições de ensino e da formação docente, é importante salientar, como aponta Arroyo (2014), que ainda há uma visão tradicional no pensamento pedagógico, advinda da exclusividade dada à ciência em determinar o conhecimento válido. Hoje, com a percepção da presença da diversidade, são necessários outros saberes e outras pedagogias, que emanam das reivindicações sociais dos indivíduos decretados inferiores e que, por sua vez, possam garantir os direitos humanos em todas as suas instâncias.

A formação de docentes constitui, assim, um processo importante de ampliação de conhecimentos e de ações educativas, relacionado e definido pelo currículo. Para Imbernón (2013, p. 495):

[...] a formação dos professores tem uma finalidade fundamental: o aprimoramento da ação de ensinar e da aprendizagem, ou seja, a melhoria de todos os componentes que intervêm no currículo. Se a formação pode ser definida de modo amplo, como processo que melhora os conhecimentos referentes às estratégias, à atuação e às atitudes de quem desempenha essa profissão (ou que desempenharão, no caso da formação inicial) nas instituições educativas, a relação com o currículo é imprescindível.

A formação não é espaço apenas de desenvolvimento de competências técnico-científicas, mas espaço de aprimoramento que oportuniza momentos de discussões amplas sobre a função da escola, a inserção dos sujeitos no mundo, os diversos conhecimentos e culturas na garantia de direitos.

Nesse contexto, a educação em direitos humanos na formação de professores é imprescindível, e desejável que seja “[...] incorporada na concepção do curso como um todo, na perspectiva da transversalidade, e mobilize construções de conhecimentos, ações e projetos de caráter interdisciplinar” (Candau *et al.*, 2013, p. 70).

Para tanto, os cursos de licenciatura têm entre os desafios considerados fundamentais:

- a) Desconstruir a visão do senso comum sobre os Direitos Humanos [...]
- b) Assumir uma concepção de educação e explicitar o que se pretende atingir em cada situação concreta [...]
- c) Construir ambientes educativos que respeitem e promovam os Direitos Humanos [...]
- d) Estimular a produção de materiais de apoio (Candau et al., 2013, p. 75-77).

Assumidos tais desafios, a formação de docentes pode estimular o compromisso com práticas e conteúdos que promovam emancipação, democracia, os direitos humanos e a transformação social. Para Candau et al. (2013), o educador é um agente sociocultural e político que possui uma “missão pedagógica” dupla: primeiro, analisar no âmbito das relações assimétricas de poder da escola (exemplo: currículo, práticas, conteúdos, etc.) como a produção cultural se organiza; e segundo, desenvolver estratégias para a formação da cidadania.

Nessa perspectiva, reside a escolha por uma educação intercultural, a qual promove “[...] o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais [...] capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pela qual as diferenças sejam dialeticamente integradas” (Candau et al., 2013, p. 149). A educação intercultural em direitos humanos busca a equidade que incorpora igualdade e diferenças, concebidas como riqueza e não um problema diante da visão hegemônica de ensino presente no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto neoliberal e de sua influência na constituição das políticas educacionais, o presente artigo analisa a visão expressa na DCN-BNC. O texto se referenda no pressuposto da necessidade da formação docente crítica e dialógica, para a compreensão e desenvolvimento da educação em direitos humanos, de forma a contribuir para a garantia do direito à educação.

Os argumentos apresentados no desenvolvimento da reflexão sobre o questionamento se as políticas para a formação docente se referendam em uma abordagem crítica e dialógica, de forma a contribuir para a garantia do direito à educação, nos levaram a uma resposta negativa. Isso se deve ao enfoque da formação continuada

estar baseado no ativismo da prática, sem destacar a importante relação entre prática e pesquisa. Em outras palavras, há uma ausência de reflexão crítica e fundamentada acerca da prática, em um movimento dialógico que articule ação-reflexão-ação.

Merece destaque a preocupação com a ausência de pressupostos conceituais mais consistentes em prol de uma abordagem educacional, capazes de promover o direito à educação no contexto contemporâneo. Por exemplo, não há menção direta em nenhuma das DCN-BNC do tema diversidade e/ou educação em direitos humanos, princípios integrantes do direito à educação democrática.

Portanto, o que se observa nas políticas analisadas configura uma enorme contradição, que vai além das concepções em disputa, inerentes aos processos democráticos de negociação. Por fim, há uma desconsideração ou falta de compromisso com os princípios democráticos assumidos nas políticas antecedentes, tais como a Constituição Federal de 1988, reafirmados na LDB de 1996 e nos diversos documentos infraconstitucionais que perfazem a política da educação no país.

REFERÊNCIAS

ANPED. Contra a descaracterização da formação de professores. **Nota das entidades nacionais em defesa da Resolução 02/2015**. 2019. Disponível em: anped.org.br/news/contra-descaracterizacao-da-formacao-de-professores-nota-das-entidades-nacionais-em-defesa-da. Acesso em: 10 out. 2021.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. [**Constituição Federal (1988)**]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República, [2024]. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm#. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 135, p. 13563, 16 jul. 1990. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm#. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Parecer nº. 02, de 09 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 119, p. 13, 25 jun. 2015a. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 nov. 2023.

BRASIL. Resolução nº. 02, de 01 de julho de 2015. 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 formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015b. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em 20 nov. 2023.

BRASIL. Resolução nº.02, de 22 de dezembro de 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 245, p. 41-44, 22 dez. 2017. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 nov. 2023.

BRASIL. Resolução nº.04, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 120-122, 18 dez. 2018. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 nov. 2023.

BRASIL. Resolução nº.02, 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 (BNCC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2020, n. 72, p. 46-49, 15 abr. 2020. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em 20 nov. 2023.

BRASIL. Resolução nº.01, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 208, p. 103-106, 29 out. 2020. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file. Acesso em 20 nov. 2023.

CANDAU, V. M. SCAVINO, S. B. S. Educação em direitos humanos e formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013. Disponível em:

revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12319/8741. Acesso em: 18 out. 2021.

CANDAU, V. M. *et al.* **Educação em direitos humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

EYNG, A. M. Educação em direitos humanos no currículo escolar: o projeto político pedagógico como espaço de garantia ou violação de direitos. In: EYNG, Ana Maria (org.). **Direitos humanos e violência nas escolas: Desafios e questões em diálogo**. Curitiba: CRV, 2013. p. 29-58.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IMBERNÓN, F. A formação de professores e o desenvolvimento do currículo. In: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 494-507.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019. DOI: doi.org/10.22420/rde.v13i25.963. Disponível em: retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963/pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-30.

OLIVEIRA, R. P. O direito à educação. In: OLIVEIRA, R. P. ADRIÃO, T. (org.). **Gestão, financiamento e direito à Educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. São Paulo: Xamã, 2007. p. 83-122.

SCHEIBE, L. Formação de professores: políticas em construção, concepções em disputa. In: DOURADO, L. F. (org.). **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. Brasília: Anpae, 2020. p. 281-294.

NOTA SOBRE A AUTORIA

As autoras contribuíram de modo equânime e significativo para a construção do presente artigo. Em conjunto, buscaram as fontes para a pesquisa e realizaram as análises. Este estudo contribui para as pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Direitos Humanos e Formação de Professores, possuindo relação com a temática de pesquisa de tese da acadêmica Mônica Luiza Simião Pinto, sob orientação da Profa. Dra. Ana Maria Eyng. A referida pesquisa de tese está vinculada à Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

REVISÃO DO ARTIGO

Magla Meri Pinto Viante - Licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro).

Recebido em: 30/11/2023
Parecer em: 02/01/2024
Aprovado em: 03/03/2024