

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DOCUMENTOS, DIRETRIZES E RESOLUÇÕES A PARTIR DO FINAL DO SÉCULO XX E DO INÍCIO DO SÉCULO XXI

Me. Adriana Aparecida Rodrigues ☎ 0000-0002-4694-4723

Dr. Adão Aparecido Molina ☎ 0000-0001-9633-4707

Universidade Estadual do Paraná

RESUMO: O objetivo deste estudo é investigar as políticas educacionais promulgadas a partir do final do século XX e no começo do século XXI no Brasil, enfatizando aquelas que foram direcionadas à formação de professores. Partimos do princípio que a educação e a formação docente devem ser compreendidas a partir de uma vertente totalizante, estabelecendo uma relação com as questões maiores, como a economia e a política, percebendo, desta forma, as contradições e as ideologias presentes no período. Para atender tal proposto, a pesquisa se fundamentou em um estudo bibliográfico e documental (Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores de 2002; Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 e a Resolução CNE/CP nº. 2 de 2019), cujo intuito é mostrar que as políticas públicas destinadas à educação estão relacionadas com a produção e a reprodução da vida material humana em sociedade, sendo constituída pelas transformações socioeconômicas e políticas do período. A discussão do estudo está centrada em dois momentos: primeiro apresenta as políticas públicas destinadas à formação de professores no Brasil a partir do final do século XX; em seguida analisa as recomendações preconizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e as resoluções 02/2015 e 02/2019 para a Formação de Professores. Os resultados mostraram que, as políticas destinadas à formação docente no Brasil, no período estudado, propõem uma formação que prioriza as habilidades e as competências profissionais, pautadas no saber fazer, como premissa para o trabalho docente, e não uma formação teórica e prática consistente, necessária ao desempenho efetivo do trabalho docente.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas; Políticas educacionais; Formação de professores.

TRAINING OF TEACHERS IN BRAZIL: TRANSMISSIONS FROM THE END OF THE TWENTIETH CENTURY AND THE BEGINNING OF THE 21ST CENTURY

ABSTRACT: The aim of this study is to investigate the educational policies enacted since the end of the twentieth century in Brazil, emphasizing the targeted teacher training. We assume that a totalizing dimension must understand education and teacher training, establishing a link with the larger issues such as the economy and politics, realizing in this way, the contradictions and ideologies of the period. The research based was on a bibliographical and documentary study (National Curriculum Guidelines for Teacher Training of 2002; Resolution CNE/CP No. 2 of 2015 and Resolution CNE/CP No. 2 of 2019), whose aim was to show that public policies for education related are to the production and reproduction of material human life in society, which built is by the socioeconomic and political transformations of the period. The discussion of the study focused is on two occasions: the first shows the public policies aimed at training teachers in Brazil from the late twentieth century; then analyzes the recommendations made by the National Curriculum Guidelines and Resolutions 02/2015 and 02/2019 for Teacher Training. The results showed that policies for teacher training in Brazil, in the period studied; propose a formation that prioritizes the professional skills, grounded in knowledge, as a premise for teaching, not a theoretical training and consistent practice, necessary for the effective performance of the teaching profession.

KEYWORDS: Public policies; Educational policies; Teacher training.



1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a partir do final do século XX, foram aprovadas diversas políticas públicas direcionadas ao sistema educacional como um todo, entre elas as relacionadas à formação de professores. A partir daquele momento histórico, as políticas públicas destinadas à formação de professores no Brasil seguiram as determinações legais da Constituição Federal de 1988; da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996; dos Referenciais para a formação de professores, publicado em 1997 e reformulado em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de 2002 e as Resoluções do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº 2 de 2015 e CNE/CP nº. 2 de 2019.

Nossa inquietação foi no sentido de apontar os elementos fundamentais propostos nos documentos legais destinados à formação docente, promulgados a partir do final do século XX no Brasil, que encaminham e orientam a formação desse profissional em pleno século XXI. Para tanto, por meio de um estudo bibliográfico e documental, procuramos investigar as políticas públicas direcionadas à formação de professores a partir do final do século XX no cenário brasileiro, enfatizando as recomendações encontradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica e nas Resoluções CNE/CP nº 2 de 2015 e a Resolução CNE/CP nº. 2 de 2019.

Apontamos que, o desenvolvimento do processo educativo no Brasil não aconteceu do dia para a noite, sendo que cada reforma proposta para o sistema educacional ocorreu com uma variação de muitos anos, e sempre ligada às questões socioeconômicas e políticas do período. Todavia, discorrer sobre todos os fatos históricos acerca da educação desse período, não é o objetivo deste estudo, haja vista que a proposta é concentrar as análises sobre as políticas de formação docente no Brasil a partir do ano 2000.



2 POLÍTICAS PÚBLICAS DESTINADAS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

O final do século XX representa um marco na (re)formulação de políticas públicas destinadas ao sistema educacional no Brasil, entre elas as relacionadas à formação docente. Dentre as modificações no sistema educacional existe uma concepção de que a educação é a alavanca salvadora da situação econômica do país, muitas transformações ocorreram durante a década de 1990¹. A partir desse período passaram a ser implementadas políticas pelo Ministério da Educação (MEC), em especial aquelas destinadas à formação docente.

As políticas públicas atuais destinadas a formação de professores no Brasil, se encontram embasadas nas políticas educacionais aprovadas a partir do final do século XX. Dentre os documentos preconizados naquele momento, destacamos primeiramente a Constituição Federal de 1988, que assegurou legalmente o direito a educação a todos os cidadãos brasileiros. No que se refere à formação de professores, o documento estabelece no artigo. 206, inciso V, que, fica estabelecida a valorização “[...] dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único” em todas as instituições de ensino mantidas pela União (BRASIL, 1988, p. 138).

¹ “O Brasil entrou nos anos de 1990 vivenciando uma era de reformas que significavam um processo de desconstrução da agenda social da Constituição de 1988, buscava desvencilhar o Estado dos compromissos sociais ali firmados, bem como um engajamento do país à nova ordem capitalista mundial, tornando-o capaz de competir na lógica do mercado livre e adotando as políticas de corte neoliberal” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 282). Logo, no final do século XX no Brasil, as modificações “[...] no modo de produção social, fundado no metabolismo do capital, as quais decorreram da resposta do capitalismo mundial às crises de rentabilidade e valorização que tornaram mais evidentes [...]” (ROMERO, 2006, p. 63-64), refletindo na estruturação das políticas no país. Crises essas que abrangeram não apenas o contexto econômico, mas político, social e cultural.



Com esse documento instituem-se os direitos sociais e a educação passou a ser direito de todos, bem como foram estabelecidos novos caminhos a serem trilhados para a formação de professores. Mas, foi com a aprovação da LDB de 1996, que supostamente foram assegurados direitos específicos na educação, nos diferentes níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2007).

Na LDB de 1996, são mencionadas em sete artigos, as atribuições dos profissionais destinados à educação, dentre eles o professor, no qual enfatizam de forma geral que, a formação docente pode ocorrer por meio de várias formas de cursos, conforme aquilo que é apontado no documento. A fim de orientar essa formação, foram lançados pelo MEC em 1997 os Referenciais para formação de professores que, mediante a realização de seminários, discussões e análises críticas, passaram por reformulações e foi publicada uma nova versão em 2002.

“Com esse documento o MEC vem contribuir para a sistematização do debate nacional sobre a formação de professores e, ao mesmo tempo, reafirmar a importância estratégica da implementação de políticas públicas” (BRASIL, 2002b, p. 10), para o desenvolvimento profissional dos docentes. Esse documento traz orientações que estão ligadas aos interesses de cunho governamental, como acabar com o analfabetismo, por meio da uniformidade do ensino fundamental.

Até o presente momento, tornou-se claro que, os conteúdos apresentados na Constituição Federal de 1988, na LDB nº 9.394 de 1996 e nos Referenciais para formação de professores, publicado em 1997 e reformulado em 2002, complementam-se entre si, sendo que a partir da aprovação desses documentos, ocorreu um afunilamento em prol da formação de professores. Assim, aconteceu paulatinamente, sob uma perspectiva teórica, um novo direcionamento na formação docente no Brasil, pautado em uma educação linear e única.

O fato é que os avanços proporcionados pela LDB nº 9.394 de 1996, acarretaram em “[...] benefícios que o país usufruiu, usufrui e usufruirá, o importante é compreendermos que por trás desse processo existe um grave problema estrutural que prejudica nosso desenvolvimento enquanto nação”



(SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2004, p. 66), já que o se prioriza e almeja pela via da educação, nesse período, é o mecanismo econômico.

Nesse patamar ponderamos que, após 1990 foi estabelecida no Brasil uma configuração societária, subordinada “[...] às orientações neoliberais de livre comércio, privatização e desregulamentação trabalhista, com forte redução de investimento na área social” (GOMIDE, 2010, p. 109). Assim, ocorreu uma reestruturação produtiva no país, que passou por um ajustamento das ações econômicas e políticas com o “[...] mercado financeiro mundializado, o que condicionou a sociedade a vivenciar profundas modificações na economia” (GOMIDE, 2010, p. 109).

As transformações na economia brasileira, ocasionaram alterações no contexto social, caracterizado pela exclusão de uma grande parte da população. As modificações na economia proporcionaram altos custos sociais para uma grande parcela da população do Brasil, que vivenciou a desigualdade, a miséria, o desemprego e a exclusão, sendo que uma minoria da população se fortaleceu como classe burguesa. Ocorreu desse modo, um aumento bastante significativo nos problemas sociais.

Como consequência dessas mudanças, enfatizou-se o uso da educação como melhoria e resolução dos problemas sociais. Como um slogan. “Manteve-se, pois, a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distintiva da teoria do capital humano. Mas seu significado foi substantivamente alterado” (SAVIANI, 2007, p. 429), por atender a lógica do capital.

A partir desse direcionamento, frisamos que,



Entre os avanços da educação com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pode-se destacar: consagra o princípio da avaliação como parte central da organização da educação nacional (art. 8º e 9º); em relação à educação básica encontra-se a preocupação com a verificação do rendimento escolar (art. 24); o professor como eixo central da qualidade da educação, o aperfeiçoamento continuado do professor, a avaliação do desempenho dos professores, a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, define parâmetros para aplicação dos recursos previstos em lei (art. 70); o artigo 72 apresenta formas de controle das receitas públicas aplicadas na educação, na tentativa de dar transparência ao processo (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2004, p. 67-68).

Mesmo sendo apontados alguns supostos avanços na educação, a aprovação da LDB de 1996 seguiu a perspectiva neoliberal², difundida na sociedade no momento de sua aprovação. As questões educacionais ficaram em um segundo plano, com o intuito de mostrar as carências dos estabelecimentos de ensino, para propagar a necessidade de privatização. Na realidade, o documento usa essa estratégia para justificar a privatização da educação. Na realidade,

A nova LDB, sintonizada com as premissas neoliberais e consubstanciada em uma sucessão de decretos que a antecedem, redireciona o paradigma da educação e da escola no Brasil, enfatizando o trinômio produtividade, eficiência e qualidade total. Essas ações, nesse sentido, redirecionam as formas de gestão, os padrões de financiamento, a estrutura curricular e as formas de profissionalização e a estruturação dos níveis de ensino em três modalidades – educação infantil, educação básica e educação superior – que possibilitam, dentre outros, o estabelecimento de mecanismos de descentralização ressignificados, entendidos como desconcentração e/ou desorientação por parte do poder público e, paradoxalmente, como novas formas de centralização e controle por parte do poder central. (DOURADO, 2001, p. 50).

² O neoliberalismo se apresentou no mundo social desde o início do século XX, em decorrência de uma crise intensa na acumulação capitalista. No Brasil a onda das políticas neoliberais se propagou no final da década de 1980, e deu início às privatizações, à “[...] supressão do controle que os governos exerciam sobre as aquisições de empresas nacionais por capitais estrangeiros” (TOUSSAINT 1996, p. 61), marcado pela grandiosa e rápida progressão de investimentos financeiros estrangeiros. A ideologia neoliberal defende que o crescimento econômico e o desenvolvimento social do país devem ocorrer por meio de uma intervenção mínima do Estado na economia. Consequentemente, pouco a pouco, o neoliberalismo foi se apresentando como uma ideológica restauração na economia e na política mundial, a partir das ideias e das políticas que foram sendo propagadas pelos países dominantes no âmbito do capitalismo. O fato é que as mudanças anunciadas pelo neoliberalismo, não se configuram de forma tão radical, a não ser pelo fim do socialismo. Configurando-se, segundo Passetti (1997), em um arranjo planetário e não em uma restauração econômica.



Em decorrência dessas modificações, a formação docente configura-se como uma capacitação pedagógica de caráter técnico na qual se busca, de maneira geral, uma titulação e não propriamente a aquisição de melhorias na formação e nas condições de trabalho. Em consequência temos aí a presença de uma fragmentação na formação profissional do educador, que deveria avançar para uma perspectiva completa, formadora de qualidade, “[...] em decorrência da importância estratégica da profissão – é o profissional dos profissionais –, o professor deveria passar por processo formativo dos mais exigentes e completos, nunca inferior a cinco anos de educação na universidade” (DEMO, 2002, p. 79).

Nesse contexto, a formação docente configura-se como uma “[...] formação em serviço e no aligeiramento da formação inicial, entendida como capacitação pedagógica de cunho estritamente técnico” (DOURADO, 2001, p. 79). O intuito é, conforme o mesmo autor, apresentar melhores indicadores educacionais, “[...] em relação à titulação do quadro docente, sem uma implicação efetiva na melhoria da qualidade de formação e das condições de trabalho” (DOURADO, 2001, p. 53).

Compreendemos que, a qualidade do ensino é fundamental para a formação de bons profissionais, ou seja, de bons professores, já que cabe ao docente mediar e transmitir o conhecimento, bem como embasar o conhecimento básico ou formador das demais profissões, ou como é enfatizado nos discursos nas ementas governamentais, o professor é um agente social de transformação. Entretanto, para atender tal proposto é preciso ser bem formado.

Outro ponto que merece ser ressaltado, que se encontra expresso nos Referenciais para formação de professores é que, o mesmo surgiu em decorrência da necessidade de proporcionar uma educação escolar de qualidade, lembrando-se que, ele foi aprovado mediante as reformas educacionais ocasionadas a partir do final do século XX. Nessa perspectiva, foi registrado nos referenciais que o “[...] documento reflete as temáticas que estão permeando o debate nacional e



internacional num momento de construção de um novo perfil profissional de professor” (BRASIL, 2002b, p. 16).

Dessa maneira, consideramos que o documento é contraditório, pois apresenta orientações gerais para a formação docente, sobre uma perspectiva nacional e internacional, sem levar em consideração que cada país possui suas peculiaridades, no qual as orientações tendem a oscilar em sua efetivação³. Ainda elucida que, os referenciais são pontos referenciais na formação docente, mas ressalta que: “A realidade brasileira, complexa e heterogênea, não permite que a formação de professores seja compreendida como um processo linear, simples e único” (BRASIL, 2002b, p. 16). Afirmativa essa que demonstra a falta de coerência nos escritos do documento.

Ainda, dando prosseguimento às determinações legais que orientam a formação docente no Brasil, temos o exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, de 2002, que visam à regulamentação da formação docente em nível nacional. Temos, ainda, as Resoluções 02/2015 e 02/2019-CNE que trazem orientações específicas, vinculando a formação docente ao ensino de conteúdos específicos da educação básica. Uma discussão sobre essa temática está organizada na continuidade deste estudo, como objeto da próxima unidade.

³ Para atender as recomendações propiciadas em eventos, como a Conferência de Jomtien (1990), a Conferência de Nova Delli (1993) e a Conferência de Dakar (2000), “[...] eventos em que se reuniram os nove países mais populosos do mundo a fim de traçarem metas para a reforma educacional, vista e analisada como condição fundamental para a equidade social, o desenvolvimento e a inclusão de todos na sociedade, constituíram em ‘cartilha’ para as grandes mudanças que se despontavam. Na oportunidade o Brasil assumiu o compromisso de investir o dinheiro dos financiamentos internacionais em Educação Básica, ponto salvífico na resolução dos problemas aqui instalados” (COMAR, 2009, p. 64-65).



3 AS DIRETRIZES CURRICULARES E RESOLUÇÕES CNE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, de 2002, apontamos que o documento tem o intuito de organizar a formação do professor da educação básica a partir de uma perspectiva nacional. Esse documento complementa o publicado anteriormente nos Referenciais Curriculares para Formação de Professores, além de estar vinculado ao proposto pela LDB de 1996, bem como às Diretrizes Curriculares Nacionais destinadas à educação infantil, ao ensino fundamental e médio e às recomendações propostas nos Parâmetros e Referenciais curriculares destinados à educação básica.

Dentre o apresentado nas Diretrizes em dezenove artigos, destacamos que, conforme o documento, os cursos de formação de professores devem enfatizar as competências necessárias para a atuação desses profissionais. Seguindo essa orientação, o projeto pedagógico de cada curso de formação docente deve levar em consideração as competências docentes necessárias aos professores para o trabalho de ensinar na educação básica, entendendo que, “[...] – A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (BRASIL, 2002a, p. 63)⁴. Além disso, essa formação deve estar relacionada com os conhecimentos exigidos para cada modalidade ou para cada nível de ensino e, também, com os valores sociais e com o papel da escola na formação humana.

⁴ Em relação ao princípio da ação-reflexão-ação é oportuno destacar que é um princípio educativo. Segundo Freire (1996), ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, pois “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...], na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 1996, p. 38-39).



As competências profissionais do docente, ao longo do curso de formação, segundo o documento, devem passar por avaliação, e também os cursos de formação só terão a autorização, reconhecimento e credenciamento mediante a avaliação de um corpo de profissionais especializados. A organização da matriz curricular do curso fica sob a responsabilidade da instituição, que fará a seleção e o ordenamento dos conteúdos que a compõem.

Consideramos que, a formação do professor envolve conhecimentos específicos de sua área de atuação, bem como abrange acontecimentos referentes ao campo social, político, econômico e cultural existentes na sociedade. Elucidamos que a discussão acerca da formação de professores, nas duas últimas décadas, foi intensificada pela necessidade de se conceber uma formação que atenda às exigências do mundo contemporâneo, em especial as referentes ao mundo do trabalho, marcado pelo sistema de organização do trabalho toyotista, que “[...] é um sistema de organização da produção baseado em uma resposta imediata às variações da demanda e que exige, portanto, uma organização flexível do trabalho (inclusive dos trabalhadores) e integrada” (GOUNET, 1992, p. 27).

Esse sistema parte de um ideário individualista, no qual cada um é responsável pelo seu sucesso, tendo que ser polivalente para se adequar ao mercado de trabalho. Não leva em consideração, portanto, os fatores sociais, econômicos e políticos nos quais esses indivíduos estão inseridos. Reforçando “[...] a importância da educação escolar na formação desses trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática” (SAVIANI, 2007, p. 429).

A educação, por conseguinte, passou a ser centralizada nas competências e capacidades do indivíduo, com o intuito de conseguir uma melhor colocação no mercado de trabalho. “A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis” (SAVIANI, 2007, p. 430). Nesse segmento, a formação



docente deve possibilitar a formação de um profissional capaz de dar conta dos desafios inerentes à profissão. Fato esse que torna a formação desse profissional complexa, em virtude de sua abrangência.

Entendemos que, a formação docente é um processo que transpõe os limites das salas de aula das universidades, ela não é composta apenas do arcabouço teórico adquirido durante a graduação, mas fazem parte desse processo todas as experiências e práticas vivenciadas pelo profissional durante a sua prática docente. Deste modo, tanto o aprender a profissão docente quanto dar continuidade a mesma faz parte da formação do professor.

Em relação à formação de professores, também contamos com os direcionamentos da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010, que segue o posicionamento e a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, bem como, apresentam orientações a serem seguidas pelo sistema educacional nos anos de 2011 a 2020.

Na interpretação de Ronca (2011, p. 79), “A análise da conjuntura nacional e internacional permite afirmar que os próximos dez anos [...] serão decisivos, tanto para o desenvolvimento do país como para a consolidação dos ganhos obtidos na educação”. Conforme entende a autora, nos últimos anos, o Brasil avançou economicamente, politicamente, cultural e socialmente, diante da adoção de medidas políticas que visam a tornar o Brasil um país desenvolvido.

São vários os desafios a serem superados para melhorar a educação no país, dentre eles, aprimorar a formação inicial e continuada dos professores. A esse respeito a autora aponta dois fatores que visam à melhoria da qualidade da educação, sendo eles: “[...] o estabelecimento de normalização para o regime de colaboração entre os diferentes entes da Federação (União, Estados e Municípios) e o aperfeiçoamento da Política Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação” (RONCA, 2011, p. 99). Até o presente momento, seguindo a mesma perspectiva de outras determinações legais mencionadas



anteriormente, percebemos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e as orientações da CONAE trilham o mesmo caminho.

Rosso *et al.* (2010) ressaltam que com a LDB n°. 9.394 de 1996 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica, ocorreram modificações na formação destinada aos professores. Contudo, mesmo diante da constatação de alguns avanços, as condições objetivas do trabalho do professor, assim como o significado profissional e social do professor, não estão claramente determinados nesses documentos.

Nesse segmento, temos atualmente em vigor a Resolução CNE/CP n° 02 de 2015 e a Resolução CNE/CP n°. 02 de 2019 (em processo de implantação). A Resolução CNE/CP n° 02 de 2015, 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. Conforme o promulgado na resolução, a ação educativa deve ter como encaminhamento pedagógico uma ação inicial e metódica, com vistas ao desenvolvimento da docência. Além de dar ênfase à formação inicial e continuada, segundo uma base comum nacional, para orientação curricular (BRASIL, 2015).

Não obstante, temos novamente, em meio a belas palavras, a afirmação da fragmentação da formação docente, conforme apresenta o artigo 9º da resolução, que define que os cursos de formação para os profissionais do magistério destinados à educação básica, em nível superior, abrangem: “I - cursos de graduação de licenciatura; II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III - cursos de segunda licenciatura” (BRASIL, 2015, p. 08-09). Além disso, temos a diminuição de carga horária teórica, com a inserção de horas práticas⁵. Não estamos afirmando que as atividades práticas não são importantes

⁵ “§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado,



para a formação profissional, pelo contrário, deve-se estabelecer o elo teoria e prática. Mas, estamos falando da quantidade estabelecida para as questões práticas, que leva a um esvaziamento teórico na formação, direcionando para uma formação voltada para o aprender a fazer.

Seguindo esse direcionamento, temos a Resolução CNE/CP n.º. 2 de 2019, ainda em fase de implantação, que substituirá a anterior. Ela determina 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). O documento firma claramente que as competências devem fundamentar a ação docente em seu conhecimento profissional⁶, prática profissional⁷ e engajamento profissional⁸ (BRASIL, 2019).

Seguindo a linha de retrocesso, a normativa condiciona ainda mais a priorização da prática, além do engessamento curricular, como o firmado no artigo 11⁹. Logo, retirando a autonomia dos cursos de formação, condiciona para uma

na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.” (BRASIL, 2015, p. 11).

⁶ “§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.” (BRASIL, 2019, p. 11).

⁷ “§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.” (BRASIL, 2019, p. 11).

⁸ “§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.” (BRASIL, 2019, p. 11).

⁹ “Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição: I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos



formação aligeirada e esvaziada de fundamentos, pautada no desenvolvimento de habilidades e competências.

Em função disso, entendemos que a formação docente, mesmo passando por alterações a partir do final do século XX, ainda necessita de modificações, já que essas transformações atingiram uma pequena parte dos desafios existentes na formação integral desse profissional, que ainda precisam ser superados. Nessa premissa, a formação docente se encontra permeada de avanços e retrocessos. Dessa forma, os desafios existentes em torno da formação docente estão presentes nos documentos que orientam essa formação. Dentre esses desafios, destacamos:

a) fragmentação e dispersão das iniciativas, justificadas pela chamada ‘diversificação de modelos de organização da Educação Superior’; b) descontinuidade das políticas educacionais; c) burocratismo da organização e funcionamento dos cursos no qual o formalismo do cumprimento das normas legais se impõe sobre o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente; d) separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas no âmbito dos sistemas de ensino; e) o paradoxo pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático [...]; f) jornada de trabalho precária e baixos salários (SAVIANI, 2011, p. 14).

Conforme Saviani (2011), enfrentar os desafios é uma tarefa complexa, por envolver modificações em todo o sistema educacional. A superação desses desafios implica em novas perspectivas, como: um curso de formação de professores com qualidade, por meio de uma concepção orgânica, centrada no padrão das faculdades e universidades; uma política educacional que enfatize a formação docente e cursos com longa duração; organização e funcionamento de cursos de

científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.” (BRASIL, 2019, p. 11).



formação de professores que favoreçam ao estímulo intelectual, com espaços para o ensino e a pesquisa; articulação entre o funcionamento da escola e os estabelecimentos formativos; articulação entre a teoria e a prática e uma carreira profissional valorizada.

Percebemos que, os problemas referentes à formação docente estão relacionados com as condições precárias do próprio trabalho docente. Dessa maneira, “[...] com um quadro de professores altamente qualificados e fortemente motivados no exercício de sua atividade profissional, a qualidade do trabalho pedagógico necessariamente se elevará” (SAVIANI, 2011, p. 18). Se isso ocorresse de fato, o dilema sobre a qualidade da educação seria, conseqüentemente, resolvido.

Em relação às diretrizes, entendemos que sua proposta está associada às mudanças na sociedade e na educação, ocorridas nos anos 1980 e 1990 no Brasil, justamente pela passagem do regime ditatorial para o democrático. Nesse sentido, configuram-se como um complemento e um aperfeiçoamento das políticas públicas aprovadas anteriormente a sua promulgação. Sobre essa temática, no documento está escrito que,

Durante os anos 80 e 90, o Brasil deu passos significativos no sentido de universalizar o acesso ao ensino fundamental obrigatório, melhorando o fluxo de matrículas e investindo na qualidade da aprendizagem nesse nível escolar. Mais recentemente, agregam-se a esse esforço o aumento da oferta de ensino médio e de educação infantil nos sistemas públicos, bem como o estabelecimento de diretrizes nacionais para os diferentes níveis da Educação Básica, considerando as características do debate nacional e internacional a respeito da educação (BRASIL, 2002a, p. 03).

Compreendemos que, a formulação das diretrizes destinadas à formação de professores surgiu como resultado das “exigências” presentes na sociedade naquele momento histórico, que no caso priorizava a educação como uma alavanca para o desenvolvimento do país. É importante destacar que, atualmente, a educação



continua sendo ressaltada como força motriz para o desenvolvimento do país, tanto que nas políticas públicas destinadas à educação, esse pensamento é constantemente reafirmado. Isso supostamente justifica a necessidade de um direcionamento nas políticas destinadas à formação docente, já que em um contexto totalizador, recai sobre o professor o déficit da educação.

Nesse seguimento de desenvolvimento educacional, que fomentou as modificações no sistema educacional no final do século XX, a formação de professores era considerada tradicional, não atendendo ao perfil do docente necessário para a nova realidade educacional. Dentre as atividades consideradas inerentes ao trabalho docente, além das propostas na LDB de 1996, são destacados nas diretrizes:

I. o ensino visando à aprendizagem do aluno; II. o acolhimento e o trato da diversidade; III. o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV. o aprimoramento em práticas investigativas; V. a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI. o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII. o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2002a, p. 61-62).

Nesse enfoque, as atividades peculiares dos professores atualmente se encontram ligadas à formação de um profissional flexível, pronto a se adaptar ao desenvolvimento do processo educativo. Perspectiva essa reafirmada na CONAE, que apresenta um direcionamento educacional para os próximos dez anos, no qual afirma que para o país continuar se desenvolvendo economicamente, socialmente, politicamente e culturalmente é necessário investir na educação. Para atingir tal proposição é destacada a importância em superar os desafios educacionais, como os referentes à formação de professores, já que os docentes estão em contato direto com o cotidiano educacional.

Ao defender uma prática flexível, “[...] os professores aplicam passivamente planos desenvolvidos por outros atores sociais, institucionais e/ou políticos”



(PIMENTA, 1996, p. 86), não tendo voz ativa no processo de ensino e aprendizagem, apenas reproduzindo o proposto pelo sistema educacional que, por sua vez, encontra-se marcado por intencionalidades. Conforme Pimenta (1996, p. 85), a formação de professores, submerge o processo “[...] de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam” (PIMENTA, 1996, p. 85).

A formação de professores é marcada, de acordo com Pimenta (1996), por três processos, sejam eles: “[...] produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional), produzir a escola (desenvolvimento organizacional)” (PIMENTA, 1996, p. 85). Assim, a formação desse profissional não ocorre de forma isolada ou individualizada, mas junto com o desenvolvimento de suas relações sociais.

O fato é que, atualmente, percebemos nas políticas públicas destinadas à formação do professor, a presença de um profissional fragmentado. Não ocorre uma preocupação completa e rigorosa com a qualificação desse profissional, mas uma formação para atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho, ou seja, a submissão por parte do trabalhador à ideologia capitalista. Submissão essa, de forma profunda, tanto em valores, como em práticas. “Essas práticas e valores pretendem, de um lado, preparar a mão de obra para o aumento da produtividade e, de outro, atenuar as contradições nascidas da exploração e da dominação” (CURY, 1980, p. 81). Nessa vertente, a educação surge no contexto social como um artefato que mascara o sentido real propagado pelo Estado, que utiliza de forma ideológica o sistema educacional para atender seus interesses econômicos e políticos.



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, evidenciamos que, a partir dos anos 1990 foram desenvolvidas várias iniciativas no cenário brasileiro, com a finalidade de reformar o sistema educacional público. Em contrapartida, as modificações não se restringiram exclusivamente ao conteúdo a ser ensinado, mas também às políticas que orientam o sistema educacional. Conseqüentemente é delegada à educação uma mobilidade social, na qual a mesma é a solução dos problemas do país, principalmente de ordem econômica.

Na realidade, o sistema capitalista faz uso de um aparato ideológico bem eficaz, a partir do qual desenvolve no imaginário da classe dominada a ideia de que todos obterão os mesmos privilégios da classe dominante. Dessa forma, as ações do governo nacional são ideológicas e mascaram a essência das questões sociais, aumentando as desigualdades sociais.

A formação docente, por sua vez, está relacionada à área de atuação para a qual o professor é preparado. Assim, a partir do seu preparo, o trabalho do professor na educação básica pode oscilar em diferentes modalidades e etapas de ensino; isto é na educação infantil, no ensino fundamental (anos iniciais e finais), no ensino médio e no ensino profissionalizante.

A dificuldade reside, portanto, no fato de o professor não receber uma formação apropriada para o trabalho docente. Pois, ofertar essa formação não é interesse dos governantes, já que propiciar uma formação com requisitos críticos e reflexivos poderá implicar em questionamentos sobre sua forma de governar. Esse fato, então, nos permite afirmar que não é interesse dos governantes fornecer uma educação de qualidade, mas uma educação de reprodução e de conformidade aos interesses das classes dominantes no âmbito do capital. As palavras acolhimento; trato da diversidade; hábitos de colaboração; trabalho em equipe; competência; habilidades; eficiência e qualificação profissional são algumas das palavras



presentes nas políticas brasileiras, cujo intuito é a preparação para o mercado de trabalho e para solucionar os problemas sociais.

A pesquisa nos mostrou que, a promulgação dessas políticas, destinadas à formação docente no Brasil, está marcada por interesses econômicos e políticos. O conhecimento científico é utilizado como ferramenta que tende a naturalizar as ações governamentais, formando agentes passivos em relação ao contexto social. O ponto em questão é que, mesmo a “valorização” profissional do professor sendo destacada na Constituição Federal de 1988, sua efetivação na prática passou, e ainda passa, por desafios que precisam ser superados.

As orientações preconizadas nesses documentos legais estão pautadas na formação docente pela competência, na qual se toma o trabalho educativo como um saber fazer circunstancial. Dessa maneira, no lugar de uma formação acadêmica teórica e consistente, complementada pelo domínio das metodologias didático-pedagógicas, temos uma formação que prioriza apenas as competências na formação do professor, pautadas no saber fazer, seguindo a lógica do capital.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> . Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> . Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica**. 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov/cne/arquivos/pdf.009.pdf> . Acesso em: 20 fev. 2014.

BRASIL. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 2002b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624%3Aensinofundamental&Itemid=859. Acesso em: 20 jan. 2014.



BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei federal n.9394/96 de 26 de dezembro de 1996. BRASÍLIA: MEC, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

COMAR, S. R. Políticas para a formação docente na diversidade cultural: implicações e desafios necessários. *In*: CARBELLO, S. R. C.; COMAR, S. R. (ORG.). **Educação no século XXI**: múltiplos desafios. Maringá: UEM, 2009. p. 63-70.

CURY, C. R. J. Educação e ideologia. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 35, p. 80-83, nov. 1980.

DEMO, P. Professor e seu direito de estudar. *In*: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (ORG.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002. p. 71-88.

DOURADO, L. F. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. *In*: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (ORG.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 49-57.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMIDE, A. G. V. Políticas da UNESCO para formação de professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. **Caderno de Pesquisa: pensamento educacional**, Curitiba, v. 05, n. 11, p. 107-126, set./dez., 2010a. Disponível em:

http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq11/7_politicas_da_unesco_cp11.pdf. Acesso em: 22 set. 2013.

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1992.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, RJ, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 16 set. 2011.

PASSETTI, E. **Governamentalização do estado e democracia midiática**. São Paulo: 1997. p. 55-64.



PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 22, n. 02, p. 72-89, 1996. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v22n2/v22n2a04.pdf>. Acesso em: 30 out. 2013.

ROMERO, A. P. H. **Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 1990**: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

RONCA, A. C. C. Uma agenda para o Brasil: o Plano Nacional de Educação e a questão da formação inicial e continuada de professores. In: RONCA, A. C. C.; RAMOS, M. N. (ORG.). **Da CONAE ao PNE: 2011-2020**. São Paulo: Fundação Santillama; Moderna, 2011. p. 79-100.

ROSSO, A. et al. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e algumas novas ficções na leitura da escola. **Ensaio: aval. Pol. Pública. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 821-842, out./dez., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69a09.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2013.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: Dilemas e perspectivas. **Revista Pedagógica**, v. 09 n. 01, jan./jun. 2011. Disponível em: www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667/9592. Acessado em: 10 jun. 2013.

SAVIANI, D. O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In: SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 425-442.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (ORG.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 35-76.

TOUSSAINT, E. **A bolsa ou a vida**: a dívida externa do terceiro mundo: as finanças contra os povos. Brasília: Fundação Perseu Abramo, 1996.

Recebido em: 01-03-2019
Aceito em: 23-08-2022

