



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ALEXANDRE DE OLIVEIRA FERREIRA

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A IDEOLOGIA: UM CAMPO DE
DISPUTAS E MANUTENÇÃO DA ORDEM**

**JOÃO PESSOA - PB
2018**

ALEXANDRE DE OLIVEIRA FERREIRA

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A IDEOLOGIA: UM CAMPO DE
DISPUTAS E MANUTENÇÃO DA ORDEM.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do PPGE, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/CE/UFPB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação na linha de Pesquisa de Políticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão.

**JOÃO PESSOA - PB
2018**

ALEXANDRE DE OLIVIERA FERREIRA

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A IDEOLOGIA: UM CAMPO DE
DISPUTAS E MANUTENÇÃO DA ORDEM.**

Dissertação, apresentado a banca examinadora em junho de 2018

Aprovado em: ____/____/2018

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão – CE/PPGE/UFPB
Orientador

Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado.
Examinador Externo

Prof. Dr. Swamy De Paula Lima Soares
Examinador externo

Prof.^a Dr.^a Janine Marta Coelho Rodrigues.
Examinadora Interna

JOÃO PESSOA - PB
2018

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha família na pessoa dos meus amados pais, Seu Alvanir Ferreira e Dona Vilma de Oliveira.

A minha amada avó Inês de Oliveira.

A minha querida e amável sobrinha Letícia Ferreira e ao querido sobrinho Enzo Ferreira. Ao meu querido afilhado José Eudes Lima. À querida e esperta Clara Torres. Para que seja sempre o maior bem e herança, que podemos proporcionar às crianças: o bem de pensar criticamente a realidade social e política no mundo que vivemos.

Dedico (in memoria), aos meus queridíssimos: avô Gercino Ferreira e avó Alexandrina Soares e meu avô materno Pedro Raimundo de Oliveira.

Por fim, dedico à Nossa Senhora Maria Mãe pelo amor a cada dia nos ofertado.

AGRADECIMENTOS

A jornada para a confecção desta dissertação se configurou por meio de muitas lutas, viagens, solidão e esforço. No entanto, incentivos e boas energias me uniu a uma rede generosa de muitos amigos que fizeram parte desta jornada. Fizeram parte viajando comigo no processo seletivo, viajaram comigo no período de curso das disciplinas para que eu chegasse ao horário da aula, fizeram levantamentos bibliográficos, de teses e de dissertações sobre o tema de minha pesquisa e ainda ficaram esperando ansiosamente o resultado da seleção com sorrisos confiantes, mais ansiosos que eu. A vocês, meus amigos, não poderia deixar de agradecer imensamente pelo carinho e força desejada em atitudes, presenças, compreensões e palavras; ora por meio de jargões de que tudo daria certo, bem como por estar perto quando a mente se exauria de tanto esforço. A vocês: Belinha, Débora, Raissa, Luana, Bia, Samir, Camila Souza, Camila Desidério, Matheus, Elione, Márcia, Michelle, Natália e Pedro, o meu muito obrigado! E a todos os Amigos que direta ou indiretamente estiveram torcendo e esperando o melhor para mim. Obrigado!

Agradeço especialmente, Antonis Pereira e Mary Gurgel, pelo incentivo para que eu pudesse fazer a seleção e, principalmente, por despertar que na UFPB seria possível aprovação do meu projeto de pesquisa. Não tenho como mensurar o carinho pelo encontro com a vida de vocês nos meus dias, que o amor de Deus possa sempre retribuir no cotidiano de vocês o carinho caridoso que vocês dedicaram a mim. Muito obrigado!

Agradeço especialmente, Carlene e Wellingta, pela acolhida e carinho ao me receber em suas casas, quando precisei dormir em João Pessoa. Foi fundamental para mim o carinho e acolhida de vocês em suas respectivas casas. Não sei medir o carinho que tenho por vocês, que Nossa Senhora cubra vocês com proteção e benção. Imensamente obrigado.

Agradeço aos caríssimos colegas de curso Carlene, Wellingta, Daize, Leidy Jane, Larissa e Natália. Como foi bom e gratificante está com vocês, dividir aflições, anseios, desejos de iluminação nos nossos dias de estudos, trabalhos e dedicação aos nossos projetos. A vocês minha eterna gratidão a Deus por encontrar pessoas tão especiais e humanamente grandes nos meus dias. Valeu muito encontrar vocês nesta trajetória! Muito obrigado!

Agradeço carinhosamente, aos irmãos Liberato, por tamanha generosidade, atenção, carinho e presença na vida de minha família. Não sei como agradecer a vocês. A sensibilidade e apoio de vocês supera qualquer forma de escrita que possa dizer da gratidão pela vida de vocês e amizade. Difícil conjurar sobre vocês. Por outro lado, peço contritamente a Deus e

Nossa Senhora que o meu agradecimento se torne oração para abençoar cada um de vocês. Imensamente muito obrigado!

Agradeço, imensamente, ao professor Wilson Aragão e a professora Janine Rodrigues por fazerem parte de minha história e por ter apoiado a continuação da minha pesquisa em um momento difícil de incompreensão no trajeto formativo que me submetia no PPGE/UFPB. Agradeço, em especial, a minha advogada, como fala meu orientador, Wellington Andrade por tamanha dedicação e por ter sensibilizado os professores Wilson e Janine para que eu concluísse o mestrado. Foi um “telefone sem fio”, pois conversei com Wellington, ela falou com a orientadora Janine e Janine com o professor/orientador Wilson Aragão. Continuei minha pesquisa graças a vocês. Obrigado Wellington e professores pelo carinho e acolhimento. A mim, só resta agradecer e pedir a Deus o cuidado afetuoso pela vida de vocês.

Agradeço com muita emoção aos meus pais, meus irmãos Jonesson Ferreira e Júnior Ferreira, a minha cunhada Érica e sobrinha/o Letícia e Enzo pelo carinho, apoio e compreensão em contrapartida ao meu silêncio e distância por estar submerso em tantos estudos, inquietações e esperanças. Agradeço ainda, a todos os meus tios na pessoa do professor e tio Abel Soares, pela amizade e presença na vida de nossa família. Não poderia deixar de agradecer também a Auxiliadora pelo carinho e dedicação de todo dia. A vocês, pai e mãe, a gratidão por serem meu combustível nos momentos difíceis. Tudo isso é por vocês! Muito obrigado! Que nosso Deus continue a nos abençoar com a simplicidade do amor providente que temos em todos os nossos dias provado!

Agradeço ainda emocionado e com muito carinho a Wellington, Márcia, Michelle e Pedro, apenas pela presença de vocês. Presença de alicerce maduro, educado e imprescindível nos meus dias. Vocês se fizeram especiais na minha vida. Vocês marcaram minha trajetória na escrita da minha dissertação sem poder imaginar o limite da importância dos seus dias nos meus dias. Nunca saberei retribuir as atitudes que tiveram comigo nem sequer com poesia ou a altura de suas presenças em minha vida. Rogo a Deus que imensamente vocês sejam abençoados, amados e felizes. Com muita emoção, muito obrigado!

Agradeço a Deus e à nossa Senhora por cuidar dos meus dias e peço com amor e devoção que a pessoas a que me referi e agradei possam ser abençoados imensamente pela gratidão que construí e adquiri na trajetória de escrita desta dissertação e na minha trajetória como homem, como gente.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo a compreensão das políticas educacionais para os cursos de graduação em licenciatura e sua relevância para formação docente e por meio dos professores formadores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, no intento compreender as concepções da lei que formatam e direcionam a ação educativa do profissional formador de professores. Por consequência, discutindo o sistema da lei na conjuntura de sua produção social como demanda das comunidades, refletindo da lei enquanto ação de governo e/ou política de Estado e, por fim, como as políticas têm carregado concepções que definem e conceituam a formação docente. A partir do objetivo apresentado, a pesquisa se encaminhou em busca por compreender o movimento social, histórico e cultural no qual as políticas se constituíram como lei. Logo, como já mencionado, não discutimos os embates da lei na sociedade política, mas a relevância da lei, bem como as consequências no sentido positivo e negativo da repercussão, arquivamento e engessamento da execução do legislado, por meio do referencial teórico como Saviani, Dourado, Brzezinski, Momo, França Gatti, Freitas, Freire. Por conseguinte, o objetivo geral da pesquisa se constituiu como base para elaboração de objetivos específicos, para podermos compreender as políticas para formação docente nos fez necessário refletir apontamentos da constituição das políticas educacionais para formação docente, com base na análise de documentos oficiais que legislam sobre a docência. Permitindo-nos pontuar como a formação docente está sendo pensada e como a política tem alçado novos entendimentos sobre o papel do professor licenciado. Discutindo, essencialmente, como é concebida as políticas para formação docente dentro de uma demanda contemporânea no quadro dos estudos sobre iniciação à docência. Possuindo no todo do corpo desta dissertação a discussão que situa as políticas por meio de inferências, de pressupostos, de problemáticas a serem investigadas e compreendidas no escopo da realização da lei e os embates para efetivação ou promulgação nos traz. Os conceitos que fundamentam nossa hipótese estão relacionados ao objetivo geral de nossa pesquisa já elucidado é as políticas para formação de professores e a ideologia, com intuito de compreender a manutenção e sustentação da ordem política para formação docente por meio de posicionamentos que fundamentam e alicerçam a docência na lei, quando avança, retrocede ou dispersa as políticas sem garantir clareza pela sua dispersão, bem como quando sugere resistência para enfrentar a ideologia de forma crítica. Sendo o conceito de ideologia discutido e apresentado em Castoriadis, Thompson, Desouza Filho, Silva, Saviani, Freire, Chauí, Lefort, Freitas, Marx. No que diz respeito à metodologia, utilizamos a análise do Discurso a partir de Foucault, Deleuze e Castro no intento de fundamentar teoricamente a análise do discurso e, por fim, temos como fundamentação metodológica Duarte e Bardin no que concerne à criticidade da análise dos dados, bem como no contraponto a Foucault por assumirmos a compreensão e fundamento da trama na história e não na descoberta arqueológica como discute Bardin.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial, Ideologia, Lei, Professor

ABSTRACT

This study aims to understand the educational policies for undergraduate degree courses and their relevance to teacher education and through the training teachers based at the Federal University of Rio Grande do Norte - UFRN, in an attempt to understand the conceptions of the law that forms and directs the educational action of the professional teacher educator. Consequently, by discussing the system of law in the conjuncture of its social production as a demand of communities, reflecting the law as a government action and / or state policy, and finally, how policies have borne conceptions that define and conceptualize teacher education . From the presented objective, the research was looking for understand the social, historical and cultural movement which the politics constituted as law. So, as we have already mentioned, we do not discuss the conflicts of the law in political society, but the relevance of the law, as well as the consequences in the positive and negative sense of repercussion, filing and enforcement of the legislated, through the theoretical referential like Saviani, Gold, Brzezinski, Momo, França, Gatti, Freitas, Freire. Therefore, the general objective of the research was constituted as a basis for elaboration of specific objectives, in order to understand the policies for teacher education, it was necessary to reflect notes on the constitution of educational policies for teacher training, based on the analysis of official documents that legislate on to teaching. Allowing us to punctuate how teacher training is being thought and how politics have raised new understandings about the role of licensed teacher. Discussing, essentially, how the policies for teacher training are conceived within a contemporary demand in the framework of studies on teacher initiation. Having in the beginning of this dissertation a discussion that situates policies through inferences, presuppositions, problems to be investigated and understood in the scope of the realization of the law and the clashes for effectiveness or promulgation brings us. The concepts that underlie our hypothesis are related to the general objective of our research already elucidated is the policies for teacher training and ideology, with the purpose of understanding the maintenance and sustainability of the political order for teacher education through the positioning that underlies and supports the teaching in the law, when it advances, recedes or disperses policies without guaranteeing clarity for its dispersion, as well as when it suggests resistance to tackling ideology critically. The concept of ideology is discussed and presented in Castoriadis, Thompson, Souza Filho, Silva, Saviani, Freire, Chauí, Lefort, Freitas, Marx. As far as the methodology is concerned, we use the analysis of the Discourse from Foucault, Deleuze and Castro in the attempt to theoretically base the analysis of the discourse, and finally, we have as a methodological foundation Duarte and Bardin regarding the criticality of data analysis, as well as in the counterpoint to Foucault for assuming the understanding and foundation of the plot in history and not in the archaeological discovery as discussed by Bardin.

KEY WORDS: Initial Formation, Ideology, Law, Teacher

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	4
2. A IDEOLOGIA E AS POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO INICIAL.....	10
2.1 A IDEOLOGIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA CONJECTURA A SER PENSADA.....	18
2.2 O PROFESSOR E A IDEOLOGIA: UM AGENTE CONTRA A IDEOLOGIA.....	28
3. A LEGISLATURA EDUCACIONAL: UMA REFLEXÃO SOBRE A LEI	34
3.1 A LEI, O DIREITO E O SUJEITO DE DIREITO.....	40
3.2 A LEI DA EDUCAÇÃO: SUAS VICISSITUDES E ESPERANÇAS.....	47
3.3 A LEI DA EDUCAÇÃO: ENTRE O SIM E O NÃO À VALORIZAÇÃO DOCENTE	52
4. AS POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE CONQUISTAMOS?.....	65
4.1 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - 2014-2024 E AS DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.	68
4.2 AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE DAS POLÍTICAS: A ARENA DAS DISPUTAS	80
4.4 A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E A CRISE POLÍTICA.....	84
5. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	90
5.1. PESQUISA DE CAMPO: OS INSTRUMENTOS E SEUS FUNDAMENTOS.....	94
5.2. CONTEXTO DA PESQUISA E A SELEÇÃO DOS SUJEITOS	96
5.3. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS: QUESTÕES E REFLEXÕES	97
5.3.1. PRIMEIROS APONTAMENTOS DA PESQUISA DE CAMPO.....	98
5.3.2. AS CATEGORIAS DE ANÁLISES E NOMES FICTÍCIOS	99
5.3.2.1. A POLÍTICA PARA FORMAÇÃO DOCENTE E A PROBLEMÁTICA DA IMPLEMENTAÇÃO.....	96

5.3.2.2. A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE, VALORIZAÇÃO E AS DISPUTAS IDEOLÓGICAS.....	99
5.3.2.3. A LDB/1996 E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	103
5.3.2.4. A PRÁTICA DOCENTE, AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	108
5.3.2.5. CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE: A REINVENÇÃO, O PARADIGMA, A DIVERSIDADE E O DIÁLOGO INVESTIGATIVO.....	111
6. À GUIA DE CONCLUSÃO	119
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICE	129
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO	130
APÊNDICE B – QUESTÕES DA ENTREVISTA.....	132
APÊNDICE C – ENTREVISTA COM A PROFESSORA ESTRELA	133
APÊNDICE D – ENTREVISTA COM A PROFESSORA MEL	137
APÊNDICE E – ENTREVISTA COM A PROFESSORA JODELET	143
APÊNDICE F – ENTREVISTA COM A PROFESSORA BRANCA	149
APÊNDICE G – ENTREVISTA COM A PROFESSORA AMOROSA	153

*Guardei-me para a epopeia
que jamais escreverei.
Poetas de Minas Gerais
e bardos do Alto Araguaia,
vagos cantores tupis,
recolhei meu pobre acervo,
alongai meu sentimento.
O que eu escrevi não conta.
O que desejei é tudo.*

(DRUMMOND, 1999)

1. INTRODUÇÃO

O interesse pelo estudo sobre formação inicial docente foi instaurado no término de minha Graduação em Licenciatura Plena em Filosofia, quando busquei uma fundamentação para o relatório final no estágio supervisionado IV. Não sendo possível fundamentar “o que é a formação inicial?”, devido à vasta bibliografia e o curto prazo para finalização do estágio, consequentemente no relatório, não foi possível a fundamentação mencionada.

Não obstante, o estudo continuou a ser realizado de forma desinteressada. Adquirindo posteriormente a necessidade de aperfeiçoamento do que se estudava, sendo permeado pelo interesse no curso de mestrado, como forma de encontrar na socialização dos conhecimentos do espaço acadêmico a orientação para dissertar sobre a formação inicial do licenciando. Embora os estudos fossem tímidos, dissolvidos nos demais estudos sobre a formação docente, seja no espaço das políticas para formação docente ou no que concerne às discussões conceituais e teóricas sobre a formação profissional do professor.

A pesquisa se nutriu na individualidade, chegando à investigação solitária até as políticas educacionais para formação docente como forma de compreender a formação inicial, tendo em vista que as políticas ao carregarem sobre si projetos, posições antagônicas que deslocam concepções, que no caminho construído na pesquisa, determinaram-se como lócus de investigação em aberto, bem como um espaço complexo na dificuldade de compreender a formação inicial nas licenciaturas no âmbito político do legislado.

Ressalvamos, para tanto, que este percurso não se alinhou com os embates que construíram posições e antagonismos na sociedade política, mas como ação legalizada desta sociedade na literatura tem posicionado leituras de um quadro do Plano Legal, pois nossa discussão se alicerça na lei e suas prerrogativas que nos trouxeram avanços, retrocessos, desesperanças e novas esperanças ou mesmo no espaço do que foi desejado e celebrado como vitória, mas foi arquivado noutro momento.

Sabendo-se disso, foram dados os primeiros passos para as constituições da pesquisa que não tinha pretensões que visavam a uma pesquisa de mestrado em educação, mas buscava inicialmente uma forma de entender o que era formação inicial e qual a sua justificativa. Entretanto, o estudo se aprofundou e versou sobre a formação inicial, tendo os professores coordenadores e formadores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, como os sujeitos investigativos da pesquisa.

Problematizando, por consequência, como está sendo concebida as políticas para formação docente com vistas no quadro dos estudos sobre iniciação à docência no que diz

respeito à problematização do projeto societário ideológico do qual emergem as políticas, bem como qual professor estamos formando?

Nesse sentido, as ocorrências e questionamentos reflexivos mencionados nos deram aporte para problematizar e investigar como se configura as políticas para formação docente em suas concepções de formação e valorização em função da necessidade de compreender, como a formação vigente do legislativo configura entendimentos sobre a profissionalização docente e como a ideologia é formatadora da realidade ou até mesmo instituinte é força de ordenamentos de manutenção de privilégios.

Possibilitando questionar como as políticas para formação docente no escopo inicial é garantia de profissionalização? Em consequência, tendo como objeto de estudo as políticas para formação inicial e como professores formadores têm concebido a formação do alunado por meio das políticas para a formação inicial.

Objetivando este estudo, a compreensão das políticas educacionais para os cursos de graduação em licenciatura e sua relevância para formação docente e por meio dos professores formadores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, no intento compreender as concepções da lei que formata e direciona a ação educativa do profissional formador de professores. Por consequência, discutindo o sistema da lei na conjuntura de sua produção social como demanda das comunidades, refletindo da lei enquanto ação de governo e/ou política de Estado e, por fim, como as políticas têm carregado concepções que definem e conceituam a formação docente.

A partir do objetivo apresentado, a pesquisa se encaminhou em busca por compreender o movimento social, histórico e cultural no qual as políticas se constituíram como lei. Logo, como já mencionado, não discutimos os embates da lei na sociedade política, mas a relevância da lei, bem como as consequências no sentido positivo e negativo da repercussão, arquivamento e engessamento da execução do legislativo. Por isso, levou-nos a busca por compreender na produção filosófica, sociológica e, até mesmo, antropológica o conceito de ideologia, que é determinado nos estudos investigativos antropológicos das comunidades sociais, modernas e pós-modernas. Não obstante, o conceito de ideologia nos possibilitou uma análise conceitual no qual garantiu uma análise aprofundada da realidade político-histórica.

Por conseguinte, o objetivo geral da pesquisa se constituiu como base para elaboração de objetivos específicos, para podermos compreender as políticas para formação docente nos fez necessário refletir apontamentos da constituição das políticas educacionais para formação docente, com base na análise de documentos oficiais que legislam sobre a docência. Permitindo-nos pontuar como a formação docente está sendo pensada e como a política tem alçado novos

entendimentos sobre o papel do professor licenciado. Discutindo, essencialmente, como é concebida as políticas para formação docente dentro de uma demanda contemporânea no quadro dos estudos sobre iniciação à docência. Possuindo no todo do corpo desta dissertação a discussão que situa as políticas por meio de inferências, de pressupostos, de problemáticas a serem investigadas e compreendidas no escopo da realização da lei e os embates para efetivação ou promulgação nos traz.

Os conceitos que fundamentam nossa hipótese estão relacionados ao objetivo geral de nossa pesquisa já elucidado é “as políticas para formação docente e a ideologia”, com intuito de compreender a manutenção e sustentação da ordem política para formação docente por meio de posicionamentos que fundamentam e alicerçam a docência na lei, quando avança, retrocede ou dispersa as políticas sem garantir clareza pela sua dispersão, bem como quando sugere resistência para enfrentar a ideologia de forma crítica. De imediato, para nós, fica claro o intento de compreender as políticas para formação docente por meio do conceito de ideologia como resistência, disputas e manutenção da ordem.

Iniciamos nossas discussões dissertativas pela apresentação do conceito de ideologia e como ele se dissolve na dissertação como forma de compreender a realidade por meio das disputas ideológicas, bem como a relação com professor ou o papel operativo do professor como agente reflexivo da realidade em que a escola se insere, como também um sujeito social, histórico e de direito contrário a uma ordem que é de exclusão e fomentação a manutenção dos imperativos históricos, sociais e culturais, que torna díspares homens e mulheres na produção da desigualdade social.

Tendo ainda como discussão – a ideologia e as políticas para formação docente – bem como na educação brasileira as concepções de homem e a formação do povo brasileiro nos traz indicadores reflexivos das condições sociais, culturais e históricas em que a ideologia dominante é posta como verdade e nos faz compreender a ideologia na educação brasileira e o professor como agente de resistência e propositor no campo da disputa ideológica.

Em sequência, buscamos analisar o plano legal a partir da LDB/1996 e suas transformações que avançaram na valorização e anularam suas prerrogativas que valia de uma equação para prover conceitualmente a formação e entendimentos gerais para a carreira, chegando até a atualidade nas Diretrizes para formação inicial e continuada de docentes. Construindo, dessa forma, uma reflexão sobre lei para encontrar a trama que a instaurou e gerou uma produção crítica sobre lei, bem como a construção histórica da educação brasileira a partir das políticas educacionais.

Investigando e mapeando, para tanto, a configuração das políticas para formação à docência no plano legal a partir dos conceitos de Direitos, o Sujeito de direitos e a Lei como posicionamento que advoga o bem comum e o Direito como bem social de todos, que precisam lutar pelo direito a ter direito.

Esforçamo-nos, assim, para refletir a lei da educação nos avanços e retrocessos, entre posições que dizem não à valorização e, sim, para desvalorizar o ser docente na lei. Estando nas acepções sobre a ideologia, para este trabalho, o quadro discursivo que nos faz compreender e refletir a valorização docente.

Buscamos pontuar o quadro de conquistas, retrocessos bem como as concepções de formação que carregam as políticas por um lado. Por outro lado, compreender como as disputas trouxeram valorização profissional, a partir de apontamentos sobre a concepção de formação que compreendemos como ação educativa da docência para formação política de novos agentes sociais. Trazendo ainda apontamentos por meio da literatura acadêmica que discute as políticas educacionais, que nos possibilitou compreender as disputas ideológicas e por consequência as concepções que estas disputas nos trazem enquanto sociedade.

Na abrangência das conquistas, buscamos pensar as políticas atuais e as discussões entorno delas por meio dos enriquecidos estudos acadêmicos sobre as políticas da docência a partir da exigência de política que tenha maior organicidade e a negação dos avanços legislativos diante dos novos imperativos legislativos que se constituem como negação da lei anteriormente legislada e promulgada.

Apresentamos nossa metodologia com base na discussão referente à ideologia como escolha conceitual e interpretativa da realidade por meio da análise do discurso em Foucault que nos ajudou a fazer análise das fontes documentais, das constituições formativas da docência com base em uma literatura que discute a formação e educação brasileira na senda da compreensão das políticas para docência. Apresentando ainda, a pesquisa por meio da abordagem qualitativa e do contexto em que se enquadra os informantes da pesquisa e sua relevância para pesquisa no quadro das discussões sobre a formatação que as políticas trazem a prática institucional de formação e análise da pesquisa de campo, fazendo uma reflexão entorno dos nossos objetivos da pesquisa, fontes de pesquisa e da literatura.

Por fim, apresentemos breves apontamentos conclusivos que a pesquisa pode nos proporcionar, bem como uma reflexão entorno de todo exposto enquanto a pesquisa de campo, das políticas e da literatura nos possibilita sermos afirmativos no que diz respeito à luta e

resistências políticas mais orgânicas e sustentáveis as condições de existência do homem brasileiro.

Buscando na análise uma relação entre o que expomos por meio da análise do discurso, refletir sobre a literatura acadêmica que traz caminhos e descaminhos das políticas educacionais na atualidade. Nesse sentido, buscamos relacionar na análise dos dados o referencial metodológico de nossa discussão dissertativa. Contudo, no nosso trabalho encontramos a formatação de apêndices para confirmação, no caso de dúvida, sobre nossos dados produzidos por meio de entrevista.

*Retomai minhas palavras,
meus bens, minha inquietação,
fazei o canto ardoroso,
cheio de antigo mistério
mas límpido e resplendente.
Cantai esse verso puro,
que se ouvirá no Amazonas,
na choça do sertanejo
e no subúrbio carioca,
no mato, na vila X,
no colégio, na oficina,
território de homens livres
que será nosso país
e será pátria de todos*

(DRUMMOND, 1999)

2. A IDEOLOGIA E AS POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO INICIAL

A ideologia como forma de compreender a realidade se configura inicialmente com base na análise discursiva do quadro das políticas para formação inicial do professor, pontuando a política contemporânea como a que possui maior organicidade e relevância material no sistema da lei para profissionalização docente, bem como na trama histórica em que são realizadas modificações ou sobreposições de outras leis a causar desvalorização à profissão docente.

Sendo nossa busca por compreender a realidade social política da formação inicial de professores, em essência, com base na epistemologia filosófica, sociológica, pedagógica e política, como fundamentos da produção do conhecimento para Educação nas Políticas Educacionais. Filosófica porque nos compreendemos herdeiros e parte do processo de produção conhecimento; sociológica porque buscamos compreender por meio de métodos científicos o quadro em que as políticas educacionais são pertencas sociais com a justificativa de melhorias na sociedade; pedagógica porque se constitui uma prática de formação pra condução de novos professores à prática docente; e política porque é pelo sistema legal, as leis criadas, em que está sendo institucionalizado e equacionado as demandas sociais por meio de programas políticos e governos.

Esforçamo-nos para não sermos cartesianos e tampouco platônicos, quando justificamos o movimento político como meio de instaurar verdades que estão postas e logo podem ser sustadas sem grandes dificuldades pela sociedade política. Logo, a verdade não é absoluta e nem estar dentro de um plano de imanência que possui aperfeiçoamento na medida que em função de um problema é dado uma nova resposta conceitual e assim, sucessivamente, quando a resposta não é mais suficiente, como se pode compreender em Deleuze (1992).

Sendo, por consequência, a verdade uma trama que se determina na historicidade social como seus fundamentos que podem sofrer alterações e violações, bem com o esforço para manutenção de suas estruturas enquanto verdade falada no sentido de haver uma coerência semântica aos coletivos sociais que subjetivam tais ideários determinantes da vida em sociedade.

Tornando claro que compreendemos o movimento que a ideologia se submete para constituir no escopo político a absorção, a apropriação e construção de enredos discursivos a seu favor para manter a ordem política, social, ética, moral e estética.

Por outro lado, herdamos do mundo platônico a idealização inteligível do que é verdade e do mundo cartesiano como verdade que podemos nos fiar, quando dela não for possível julgar

dúvidas. Assim, dividimo-nos entre estratificações diferentes – que por meio da linguagem nos posicionamos por meio de textos legais que formaliza o ideal; posicionamo-nos com base nos corpos que idealizam e buscam colocar em prática a verdade posta ou resistir a ela por supor o ideal como duvidoso; e nos discursos e/ou enunciados ideológicos que ordena o real e nega sua oposição como forma de manter os interesses de sua dominação ideológica.

Nesse sentido, não há uma evolução perfeccionista do quadro das políticas, pois o quadro político por mais que busque manter as raízes históricas e sócias da ordem dantes estabelecida permanece em movimento. Construindo e validando um formato ideal e moral da nossa sociedade com base nas concepções de homem e como a educação deve se portar em relação ao homem em formação, por meio de novas configurações e estruturas discursivas e práticas.

A ideologia é mecanismo para que não se pense o contrário com base na linguagem, criando uma identidade para a sociedade e seus agentes determinados, embora crie a ideia do novo validado pelo discurso ideológico que não cria caminhos para mudança da ordem social, mas a mantém por meio de novas contestações e idealizações que projetamos com a justificativa de melhorias.

Criamos, por conseguinte, condições para reflexão das categorias postas nos enunciados legais para questionar a falácia assintótica do conhecimento pela sua progressão, ordenação e aperfeiçoamento, enquanto o que é conjuntado no escopo da verdade absoluta na sua forma perfeita e contínua.

Assim,

Somos forçados a afirmar que tudo o que existe em qualquer domínio, se presta a uma organização conjuntista-identitária e não congruentemente com esta, nem totalmente, nem de maneira final. Presta-se a ela interminavelmente e não se presta de maneira vazia, oferece-lhe um ponto de apoio parcialmente eficaz, e de tal maneira que não podemos pensar esta organização como pura e simples construção, como imputável unicamente ao “poder terrível do entendimento”, para usar a expressão de Hegel. Só podemos conjuntizar o que é, porque o que é, é conjuntizável; só podemos categorizá-lo, porque é categorizável. Mas toda conjuntização, toda categorização, toda organização que instauramos/descobrimos mostra-se, cedo ou tarde, parcial, lacunar, fragmentária, insuficiente – e mesmo, o que é mais importante, intrinsecamente deficiente, problemática e finalmente incoerente (CASTORIADIS, 1982, p. 315).

É neste pressuposto que compreendemos que a verdade/identidade posta se dissolve pelas próprias premissas que as sustentaram como verdade absoluta, logo se põem a ser incoerente e posta pela sua negativa, isolamento e esquecimento. É nesse quadro que a ideologia se sustenta pela categorização do que é verdade e sua negação, ou seja, põem-se pela determinação e encerramento do ser das coisas seja como negado ou positivo. A estratificação

da verdade é forma e meio para que o discurso seja posto na instituição da realidade como unívoca, ordeira e sem movimento – logo imutável e atualizada em detrimento do que não é.

Sabendo-se disso, cabe-nos agora refletirmos sobre o conceito de ideologia. Assim colocamos duas questões a serem respondidas para que possamos trazer apontamentos sobre “o que é ideologia?” e “porque é ideológico?”, com intuito de que, para nosso trabalho, a escolha conceitual esteja clara no que concerne ao embate entre “formação inicial e a ideologia”, que se constitui no que é subjetivado por corpos sociais como que é determinante a formação inicial de professores nas políticas à docência.

Sobre a segunda questão, esforçar-nos-emos para responder apoiados no próprio conceito de ideologia por ser o ideológico um movimento construído para estabelecer e sustentar relação de dominação da ideologia, logo é o que pode ser compreendido como ferramenta da ideologia ou o estudo da ideologia, com base no que é percebido pela análise da realidade instituída e construída.

Assim, podemos pensar a ideologia como o que é perpassado pelo sistema simbólico e representacional dos espaços sociais que estamos inseridos. Logo, entendemos por ideologia o que é estado permanente do que é da ordem social pela sutilidade do que é sujeição do discurso ideológico e empiria dos corpos no cotidiano da coletividade das comunidades humanas, ou seja, pela forma que é subjetivado os discursos e tornado verdade por diferentes agentes sociais.

Destarte, é para nós claro que posicionamos o conceito de ideologia como o que é categorizado nos espaços sociais como verdade, que quando é ameaçada é instaurado pelo discurso uma forma de sustar o que não é da ordem ideológica.

A lógica do pensamento ocidental, que é criticada por Castoriadis (1982), é assentada nas determinações de uma ordem social e imaginária institucionalizada ao moldar os espaços sociais que separa e reuni por meio da classificação e identificação, sendo assim embrutecido o conhecimento humano pela tentativa de encerramento do ser das coisas no conjuntizado e na forma de ser e existir pela materialização radical do que é. Para tanto, na identidade criada pela linguagem que torna um corpo social capaz ou incapaz, por exemplo.

No entanto, embora a tentativa de institucionalização, do tempo na história se tenha buscado o ser como hierarquizado em conjunto, não foi possível devido à diversidade que ora se distorce do institucional, ora não é na totalidade do que deve ser, como julga a ideologia dominante. Por isso, observamos o esforço pela manutenção da ordem ideológica. Aqui, se instaura conflito com o que foi materializado e adverte a necessidade de retorno moral às origens e fundamentos do ser das coisas como parte do que é ideológico por meio da ordenação do que é certo a ser constituído.

A ideologia, então, por um lado, aos processos de fundação, legitimação, consagração, e sancionamento, pela via imaginária e simbólica, dos sistemas humanos de sociedade; o que implica sempre um certo grau de produção de desconhecimento da origem das instituições sociais que tornam esses sistemas possíveis. Por outro lado, concerne também sempre à eufemização da sujeição ou dominação a que são submetidos os indivíduos sob o controle dessas instituições. Seja como sujeição ou dominação dos sistemas sobre todos, enquanto conjuntos culturais, simbólicos, econômicos e políticos, seja como assujeitamentos a que os indivíduos são submetidos nos processos de socialização, subjetivação, que os impõe subjetividades, identidades, categorias, normas etc., mas sem que a sujeição ou a dominação apareçam como existindo (DESOUZA FILHO, 2017, p. 240).

Aqui, assenta-se para nós o conceito de ideologia no que concerne a um sistema social em que se constrói o controle da ordem como meio de dominação ou produção de corpos que se posiciona de acordo com o próprio fenômeno ideológico, social e cultural. Que é operado para tornar naturalizado, eternizado e automatizado à realidade social no seu todo e seus agentes.

Para Desouza Filho (2017), não podemos na atualidade discorrer sobre o conceito de ideologia por meio do genérico entendimento alusivo as ideias asseguradas nas causas e fins últimos; tampouco como restritas aos coletivos sociais e suas orientações políticas; bem como conjuntos de indivíduos que possuem ideias erradas de suas condições sociais, políticas, econômicas; e nem como análise da realidade na sua forma totalizadora. Assim, para o autor, devemos nos afastar destes entenderes com intuito de pautar os estudos sobre a ideologia como um fenômeno social de manutenção de uma ordem, embora sejam eles importantes na produção do conhecimento.

Porém, para nosso trabalho, e pela condição da formação homem brasileiro, como bem pontua Saviani (2011) e Freire (1987), não podemos nos afastar da condição ideológica que determina o povo brasileiro que não só aceita, mas transfere sua responsabilidade à conformação da sua condição, como se não houve outra forma para se libertar. Posicionando-nos para reflexão em Marx (2001), na obra “A Ideologia Alemã” por discutir o homem social como produto alienado da estrutura do capitalismo. Sugerindo-nos, o filósofo, ainda a necessidade de superação da condição de alienadas para sujeitos políticos e soberanos de uma organização social pela equidade na vida humana. Embora nos afastemos da ideia exposta por Desouza Filho (2017), de nos afastar das ideias alusivas ao conceito de ideologia como alienação da condição da vida social, continuamos a pensar a ideologia a partir de um imaginário social que determina e padroniza verdades, tendo em vistas o próprio processo de produção do conhecimento que avançou e aprofundou as discussões sobre o conceito de Ideologia.

Por outro lado, em Thompson (1995), a ideologia é compreendida dentro de um contexto histórico-social de produção do conhecimento como uma arma de batalha política que por muito tempo travou no terreno da linguagem disputas, bem como carrega o conceito de ideologia traços ou resquícios dos muitos usos que ela foi empregada, mesmo que descorado de sua legítima conceituação, buscando o autor pontuar por meio de enfoque construtivo da ideologia nas sociedades modernas.

Assim, vejamos como o autor conceitua o que é ideologia:

[...] estudar a ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação. Fenômenos ideológicos são fenômenos simbólicos significativos desde que eles sirvam, em circunstâncias sócio-históricas específicas, para estabelecer e sustentar relações de dominação (THOMPSON, 1995, p.76).

Independente das relações de dominação serem errôneas, falsas ou ilusórias não nos interessa, pois o que é pertinente de acordo com Thompson (1995), e para esta dissertação é o momento histórico social que se inserem as representações simbólicas nas quais são posicionados no contexto ideológico para manutenção da dominação.

Dessa forma, a ideologia pode ser pensada como um fenômeno histórico social em que são postos corpos pela dominação ideológica por meio dos fenômenos simbólicos que não carecem de serem verdadeiras, mas apenas dar sustentação e estabelecer a relação de dominação social, política, econômica, sexual e religiosa e etc. pelo discurso e práticas cotidianas, tendo em vista, ainda que a ideologia estabeleça relação com os mais diferentes âmbitos dos espaços sociais das comunidades humanas.

Para este trabalho, a com preensão sobre ideologia discutida é o conceito que nos possibilita fundamentos com vistas a projetar apontamentos de como a formação inicial de professores é concebida nas políticas, bem como pensar a ideologia e as políticas para formação docente por meio da relação de manutenção de dominação dentro do aspecto social, histórico e político. Por outro lado, como a ideologia nos garante uma interpretação da realidade política/educacional.

A interpretação da ideologia se apoia nas fases da análise sócio-histórica e na análise formal ou discursiva, mas ela lhes dá uma ênfase crítica: usa-as com o objetivo de desmascarar o sentido que está a serviço do poder. A interpretação da ideologia é uma hermenêutica de profundidade com um objetivo crítico. O conflito potencial inerente ao processo de interpretação assume assim uma forma nova e distinta quando estamos interessados em interpretar o caráter ideológico das formas simbólicas (THOMPSON, 1995, p.35).

Compreender as políticas para formação inicial docente e pontuar como as políticas têm reverberado manutenção do poder ideológico nos espaços sociais que se perpetua a desigualdade profissional, a desvalorização docente, a qualidade social negativa que os docentes têm sido submetidos em um quadro histórico social de formação de professores.

A problematização analítica que escolhemos é caminho de denúncia do fenômeno sociocultural e histórico enquanto sustentação e manutenção do ideológico como ficção, como aponta Desouza Filho (2017), construída para manter e sustentar o fenômeno ideológico em nossa sociedade. Assim, não há uma chave de análise para compreensão unificada, mas pelo próprio movimento de instituição da realidade é que a análise pode ser reflexão, interpretação e crítica da realidade instituída no tempo social que é a sociedade, como pontua Chauí (2007).

Interpretar a realidade, para Desouza Filho (2017), é tornar a ideologia como instituída e instituinte da realidade por meio da construção ficcional em que promove ordem e naturalização, eternização, autonominação da ideologia.

De imediato, colocamo-nos por meio da pesquisa, com intuito de trazer apontamentos acerca da realidade social cuja formação inicial é posta em práxis e nos corpos dos professores formadores.

No entanto, de que forma é colocado em prática o discurso ideológico nos corpos dos sociais que formam professores para redes básicas de ensino? A partir da história e da elaboração de uma cultura social que determina práticas, ações e sujeitos que elaboram discursos políticos e sociais que identificam, determinam e conduzem a impessoalidade discursiva em benefício do bem comum (CHAUI, 2007).

Assim, criamos o sentido forte da ideologia - que é criada pela instituição social, política e normativa, que elabora o formato social correto do ser social, pela invenção das primeiras sociedades. Dessa forma, a ideologia como elaboradora da formação inicial tem criado enredos que legitimam a formação inicial pelo que é negativo e positivo.

Por exemplo, o estigma que a profissão é por amor e não pela valorização social, política e econômica da docência, sendo amor positivo tanto quanto negativo, quando de fato deve haver devoção pelo fazer profissional, mas não deve ser uma justificativa para baixos salários. Possibilitando-nos pensar, aqui, um ponto que é convergente na história e pela constituição histórica dos sujeitos sociais. Logo, a confirmação de que o ser docente é um amor social e pode ser confirmado pela história e pesquisa. Não sendo foco de nosso estudo verificar o argumento, entretanto, tomamos apenas como reflexão para pensarmos os enredos que podem ser legitimados no sentido ideológico, pela manutenção e ordem antes instaurada.

Para além destas compreensões, é preciso pontuar que os mesmos sujeitos sociais e históricos se compreendem por meio da sua condição como *homo sapiens*, logo o intento de que permite legitimar o discurso é o mesmo que permite crítica e instauração de conflitos diante da norma ideológica, enquanto representação da vida prática da coletividade social e política.

Em suma: o aparecer social é tomado como o ser do social. Esse aparecer não é uma “aparência” no sentido que seria falso, mas é uma aparência no sentido de que é a maneira pela qual o processo *oculto*, que produz e conserva a sociedade, se *manifesta* para os homens (CHAUÍ, 2007, 30).

Nesse sentido, é claro que aparecimento da sociedade é constitutivo do processo pelo qual a ordem ideológica tem instaurado mecanismos para sua conservação pelo uso da força discursiva e seu poder de convencimento pelo cerceamento do incorreto, para o bem comum social e político. Logo, a ordem se dar pela violência da ação e coerção social, manifestando-se o poder ideológico pelo discurso que instrui corpos pelo combate ao que destoa do que é conjuntado pela cultura, que arraigou, direcionou e encarcerou as formas de ser e existir social e político.

O passo seguinte é dado pela ideologia no momento em que ultrapassa a região que é pura e simplesmente a representação imediata da vida e da prática sócias para tornar-se um discurso *sobre* o social e um discurso *sobre* a política. É o momento no qual pretende fazer *coincidir* as representações elaboradas sobre o social e o político com aquilo que social e o político seriam em sua realidade. Nesse passo, realiza seu passe de mágica: a elaboração do imaginário (o corpo das representações sociais e políticas) será vinculada à justificação do poder separado, isto é, à legitimação Estado moderno. Somente se levarmos em conta o advento e natureza do Estado moderno, poderemos compreender a função implícita ou explícita da ideologia ou, para usarmos os termos clássicos a tentativa para fazer com que *o ponto de vista em particular* da classe que exerce a dominação apareça para *todos* os sujeitos sociais e políticos como *universal* e não com interesse particular de uma classe determinada. Para entendermos a ideologia, que fala sobre as coisas, sobre a sociedade e sobre a política, pretendendo dizer o que são em si e pretendendo o que são em si e pretendendo coincidir com elas, precisamos a vinculá-la ao advento da figura moderna do Estado, enquanto um poder que se representa a si mesmo como instância separada do social e, na qualidade do separado, proporciona à sociedade aquilo que lhe falta primordialmente (CHAUÍ, 2007, p. 30-31).

Observamos, dessa forma, que não é operado o ideológico apenas por representações constitutivas dos espaços sociais de forma simplória e significante ao discurso social e político apenas, pois se fez do discurso a criação de instituições que validam a ideologia dominante e, precisamente, cultural e histórica. Nasce desse espectro o Estado moderno que possui uma praticidade dialógica com os discursos, que é dual, pois se apresenta como negação da verdade e como aquele que oferece condições para amparo social nas diferentes esferas mediante às necessidades da sociedade.

Por outro um lado, o Estado moderno organizado pode ser compreendido como moderador, por isso é negação do real, tornando-se um empreendimento para construir hegemonia, “identidade e unidade” (CHAUÍ, 2007, p. 31), ou seja, é um empreendimento administrativo das condições reais e irreais da existência, pois nega os demais coletivos sociais e inviabiliza a equidade ao garantir amenas posições que apaziguem as aversões, com intuito de não garantir resistências e lutas a favor da quebra ideológica. Fazendo com que possamos

nos tornar comungantes da realidade que buscar impor pela forma hegemônica e totalizante da ação do Estado moderno. Por outro lado, entidades que defende a causa do professorado e sua valorização têm criado resistências e lutas contra a ordem ideológica.

Constituindo-se para nossa organização social e política, o quadro em que nos posicionamos como República Democrática e Constitucional, no qual temos a divisão de poderes, sendo por meio dos poderes que o Estado moderno é moderador das exigências, divisões e norteador da harmonia social.

Nesse sentido, o Estado produz as divisões e equaciona “o que pode e o que não pode” em um movimento operado pela criação imaginária da operação ideológica ao manter a ideia que garante estado de permanência da realidade social, que é subjetivado a partir da criação do mérito individual no mundo de misérias sociais, políticas e econômicas.

Partindo destes pressupostos, podemos hipoteticamente pensar a meritocracia se pensarmos que o Estado garante escola para todos e a ideia de que só estuda quem não quer, ou não faz curso superior que deseja - quem também não quer. Há escola para todos. Aqui, é percebido como é a operação ideológica que se cumpre ao pensar o Estado como aquele que garante a qualidade de vida aos abastados sociais, se eles estudam ou não, o Estado fez seu dever. Entretanto, não é questionado as condições gerais em que a “escola para todos” é oferecida ou se há vagas para todos nos cursos superiores para todos.

Para tanto, os conflitos sociais existem e são reduzidos “a um dado *empírico e moral*” (CHAUÍ, 2007, p.32), no qual não é convergente ao Estado, e sim, aos agentes sociais e suas meras escolhas, bem como “as divisões e diferenças apareçam como simples diversidade das condições de vida” (CHAUÍ, 2007, p. 32), e não como uma organização social de divisas ideológicas e imaginárias em que homens e mulheres são submetidos e classificados.

Como viabilizar uma mudança do estado ideológico de manutenção da ordem social e política? Há na questão uma problematização e uma complexidade que não temos, nesta dissertação, espaço para responder, entretanto propomos reflexão e apontamentos que podem nos garantir caminhos que nos ajudam a problematizar e encontrar soluções que mobilizem a sociedade, a escola e a universidade com intuito de criar novas condições discursivas e legais.

Nesse sentido, para Chauí (2007), a via para enfretamento da ideologia dominante se configura pela crítica no qual conjunturas sejam alijadas, arquivadas e engessadas para que haja avanço social que modifique a ordem. Logo, observamos que é pela crítica que podemos criar novas sobreposições e justificações que modifiquem o quadro político e formativo da sociedade organizada para manter-se na dominação social, política e econômica.

Sabendo-se disso, fica clara a compreensão que a ideologia e a sociedade não se compreendem a partir do tempo petrificado, mas na conjuntura política em que nos encontramos, logo mais à frente quando formos discutir a legislatura educacional sobre a formação de professores observamos que a cada tempo observamos contextos temporais diferentes em que se avançou e retrocedeu a formatação política para formação inicial de professores.

Segundo Leforte (1979), a crítica à ideologia se constitui ainda pela problematização, reflexão e denúncia da realidade que se institui como fenômeno cultural, social e histórico, enquanto ordeiro e unívoco, assim o movimento político institui as divisas de classes sociais e suas relações, que mantém o dominante e dominado por meio do imaginário, que valoriza como uma condição que não garante modificação e, sim, estratificação imutável.

A formação de professores não pode caminhar pela aceitação da realidade, porém por meio da problematização, reflexão e denúncia da realidade social que subverte as reais expectativas e esperanças de avanços legislativos mediante às exigências de melhor qualificação, valorização social e profissional, por exemplo. Destarte, não é uma denúncia pontual, e sim, uma crítica constante para desnudar a realidade imaginária e ideológica, que cria significantes entorno de estratégias que apaziguam as distorções de como devemos ser e existir sem movimento e manutenção de dominação.

Por conseguinte, é por esta projeção que denúncia a realidade que a formação social de profissionais docentes deve se constituir, com base na reflexão, problematização e apontamentos de formação que produza criticidade social e política como sujeitos sociais, que são forças formativas de uma nova sociedade, quando pensamos profissionais da educação que incitam a reflexão de crianças, jovens e adultos.

2.1 A IDEOLOGIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA CONJUNTURA A SER PENSADA

Pensar a ideologia no Brasil, é reconhecer aspectos motores de uma educação ainda dividida entre posições conceptivas de como devemos formar a criança como homem do futuro, por outro lado há um espaço em aberto pelo qual não é possível determinar devido à ausência de uma literatura mais aprofundada. Embora Cury (1977 e 1984), tenha discutido o fenômeno ideológico brasileiro a partir do processo em que o Brasil se insere nas emergências das disputas religiosas de reforma protestante e contrarreforma, bem como no espaço republicano em que liberais e católicos disputavam de forma cartesiana a concepção de educação – não trazendo uma análise das constituições históricas e sociais que nos enquadraram no que concerne à

ideologia na contemporaneidade. Contudo, possivelmente, o agora exige de nós a leitura da realidade com base na conjuntura atual, que se alicerça na compreensão e contribuição que Cury (1977 e 1984), nos apresenta.

Em Chauí (2016), a ideologia na educação brasileira possui relação direta com o fenômeno do homem moderno, como também do homem das ideias sobre a ideologia a partir dos estudos na modernidade no que concerne ao conceito e a práxis ideológica, tendo em vista a divisão de classes sócias e das vozes competentes na história que podem falar, porque outros foram historicamente desapropriadas do direito à liberdade por serem um perigo à ordem e a sua sustentação. Assim, a ideologia na educação possui uma organização que projeta na cultura a falsa ideia de verdade a ser praticada, bem como silencia o que é oposto à certeza ideológica.

Abre-se espaço para compreensão de que esta ausência não tenha sido pensada, pois foi configurada antes estudadas, mas ao contrário há matrizes reflexivas que nos faz compreender que há apontamentos que marcam os limites e retrocessos, lutas e avanços, resistência e longos anos de esforço e novas preocupações a somar perante o agravamento do que não foi feito e a nova necessidade.

Como será percebido no decorrer dos próximos capítulos, é claro que o conceito de ideologia nos possibilitou compreender os fazeres da resistência e luta por uma educação de qualidade, bem como os retrocessos e os dissabores ao dia a dia dos profissionais da educação. É, nesta perspectiva, que podemos compreender os apontamentos acerca dos movimentos ideológicos de manutenção da ordem social no qual se cumpre a educação brasileira nos seus objetivos.

Assim, escolhemos três aspectos matriz para que possamos discorrer, refletir e analisar os apontamentos da ideologia na educação brasileira, que são: formação pela concepção da união entre prática e teoria; as políticas avaliativas que conduzem a educação a aspectos da meritocracia no trabalho docente; e, por fim, a complexidade formativa do profissional da docência.

Para Silva (2011), as lições e aprendizados que podemos nos ancorar a respeito da formação de professores, carreira e as decisões políticas educacionais são respaldadas por diferentes perspectivas. Sendo as três perspectivas trabalhadas por Fanfini (2011), Freitas (2011) e Gatti (2011).

A primeira perspectiva se compreende por uma formação que não é permeada de unicidade teórica e prática para formar professores, e sim, por dimensões suplementares nas quais as licenciaturas são coagidas por projetos teóricos de formação do licenciando, que se limita a uma formação que é recorrente aos conhecimentos específicos e, por consequência, de

forma complementar o conhecimento para o exercício da docência, mas devem garantir pela unidade teoria prática subsídio para que o estudante de graduação possa se inserir no mercado de trabalho com condições básicas para a profissionalidade prática e teórica, como podemos conferir em Gatti (2011).

Em contraposições, exige-se uma formação na qual o estudante possa ter domínio das matrizes do conhecimento, bem como a sua aplicação pedagógica e didática com intuito de permear a prática docente com conhecimento específico e conhecimento pedagógico, assim é possível quando se configura uma formação totalitária cuja determinação fortalece e uni conhecimento específico e pedagógico.

Assim, permite estabelecer e “perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre” (SILVA, 2011, p. 349), ou seja, o docente é agente reflexivo do processo e proporciona a experiência reflexiva para transformação da realidade.

Aqui, nessa perspectiva que apresentamos, podemos trazer apontamentos referentes ao esboço sobre uma ideologia educacional no Brasil, apresentado por Saviani (2011a), que fica claro que a ideologia dominante precisa ser superada a partir da compreensão dos objetivos da educação brasileira. Forjando, o autor, a compreensão em que a educação brasileira é uma forma de melhorar as condições de existência social por meio de uma educação para a subsistência, gerando o caráter útil da educação em um país subdesenvolvido como Brasil. Por outro lado, criam-se novas condições para superação de uma existência limitada e de privilégios para uns.

Queremos frisar que nos países subdesenvolvidos a educação não pode ser um luxo, um instrumento destinado a preencher o ócio. Ela precisa responder a um apelo dramático; sim, educar para sobreviver, para subsistir, eis a primeira análise da estrutura do homem brasileiro nos impões. É um imperativo primário e elementar (SAVIANI, 2011a, p.55).

Nesse sentido, é primária a compreensão de uma educação que compreenda o fenômeno sócio, histórico e cultural da construção do homem brasileiro como tal em suas reais condições de existência com intuito de criar novas condições e romper com a ordem dominante, apoiado pelas ferramentas da ideologia para manutenção e sustentação da ordem social, histórica e cultural.

Logo, se não é luxo à educação, mas imperativo que determinar a transformação da realidade ao garantir uma educação que é para todos e não para grupos privilegiados a preencher os dias ociosos, pois precisamos garantir subsistência e teor útil à escola sem que seja para passar o tempo – e sim, para democraticamente garantir de dignidade à vida humana e

proporcionar educação para os que mais precisam. Transformando as relações sociais, econômicas, políticas e culturais de diversos homens e mulheres apenas por garantir a produção de sua subsistência ao capacitá-los a saber fazer.

Em Silva (2011a), a segunda perspectiva apresenta a negação de uma formação que possibilite uma capacitação humana que forme para a sua plenitude, quando a política pública da educação é fator de novas formatações em relação à concepção de homem, escola e ensino a partir de avaliações de larga escala.

Criando nas políticas educacionais de avaliação, uma cultura de auditorias que são distantes da contexto e condições de trabalhos que são enfrentadas por diversos profissionais docentes, estando tais profissionais a serviço de uma produtividade educacional (FREITAS, 2011).

A geração de índices das avaliações desconhece as reais condições de trabalho do profissional da educação. Deixando a ação do Estado reduzida por evidenciar as avaliações professores a partir do ensino e aprendizagem de conteúdos e específicos sem conceber uma educação de formação com sujeitos de direitos e cidadania, bem como o estudante, pois não conhecem a capacidade real e aptidões do aluno por ser a avaliação padronizada e limitada às disciplinas específicas.

A Formação de homens e mulheres passa a ser pragmática e não é responsável por uma formação que lhe conceda esteio para modificação da sua realidade, embora na segunda perspectiva, podemos observar que se cumpre a educação para garantir a existência humana, como discute Saviani (2011a). As avaliações são recorrentes justamente a redução curricular a testes, pois precisam ter bons resultados para projeção internacional da qualidade da educação nacional.

Não sendo uma educação que capacite para reflexão e negação, as condições de vida sem objetivo de tecer críticas à ordem ideológica políticas, econômica, social, histórica e cultural, mas com o objetivo de manutenção da ordem de dominação.

Entendemos que a opção por esse modelo de formação deve-se ao fato de ele atender aos princípios do mercado, de flexibilidade, de eficiência e de produtividade, negando uma formação sólida e ampla que dê condições ao profissional de não apenas de resolver problemas imediatos, mas construir conhecimentos e ou negá-los. O mesmo modelo nega aos profissionais a capacidade de ler a realidade contraditória e ideológica, com base na compreensão de que o trabalho é o construtor dessa realidade e princípio articulador da relação teoria e prática, esta última concebida como práxis revolucionária (SILVA, 2011, p.350).

Tais políticas públicas são endossamento de uma ordem estabelecida e que não pode ser transformada, pois carece de agentes sociais que sejam formados para o trabalho a fim de

haver subsistência humana manutenção da ordem econômica com base em mão de obra barata, eficiente e produtiva.

Sabendo-se disso, é notório que as afirmativas que evocam uma unicidade entre prática e teoria para formação de professores é garantia e endosso da transformação da natureza social em que nos inserimos como sujeitos de direitos reflexivos e capazes de criar novas condições para o trabalho humano e para dignidade homens e mulheres, a partir da empiria reflexiva e crítica da realidade.

Nessa perspectiva, que o trabalho docente se enquadra como a forma de garantir a reflexão que pode encaminhar uma nova forma de compreender a realidade e sua instituição ideológica unívoca. A partir desta ideia de formação humana de homens e mulheres, bem como de formação docente se mostra apontamentos que nos fazem perceber um professor formador que constrói sua prática na garantia de dar esteio ao agir autônomo na promoção de uma consciência crítica como sujeito em formação e como futuro profissional.

Por outro lado, educar para responsabilidade e liberdade pessoal como discute Saviani (2011a). Bem como para um agir autônomo, que não pode ser na contemporaneidade entendido e dissociado da coletividade social, que nos obriga agir moralmente pelo coletivo, tendo em vista que as questões éticas se entrelaçam empiricamente com as soluções políticas para os conflitos existentes em nosso coletivo social, incitando para que o homem brasileiro compreenda e intervenha no seu meio sócio-político, contra o fenômeno cultural e ideológico que se estabelece pela força dominante para a manutenção da ordem. Criando, até mesmo, um espaço social no qual as forças duelam para alcance do mérito, como discute, a meritocracia, Apple (2002).

Nesse sentido, não se inscreve a educação para liberdade como meio de identificação daquele quem tem o mérito, mas educar para que haja e se crie uma sociedade na sua pluralidade para o bem comum sociocultural e econômico da pessoa brasileira, porque somos sociedade pela coletividade e bem de todos.

Logo educar para liberdade é convergente a uma educação que compreenda o meio e as soluções que podemos criar para estruturar novas condições sociais e envergadura econômica que apresente caminhos para fazer uma sociedade de oportunidade e não de exclusão.

[...] nós necessitamos de uma educação para liberdade. Esta é uma exigência do aspecto pessoal da estrutura do homem brasileiro. Para superar nossa inexperiência democrática, incapacidade de decisões, a ausência de diálogo, precisamos de uma educação para liberdade. Este objetivo converge com o primeiro e o complementa. Gostaria que os alunos tivessem isso em mente ao exercerem a ação concreta. A educação terá que ser por parte de educandos e educadores, um exercício de liberdade, um convite ao comprometimento, ao engajamento responsável e transformador da

realidade. Sem isso, a educação jamais será um instrumento a serviço da promoção do homem (SAVIANI, 2011a, p.60).

Aqui, Saviani (2011a), apresentará o primeiro objetivo da educação brasileira como aquele que nos possibilita sobrevivência, logo é necessário ir além da sobrevivência garantindo experiências democráticas nas quais sejam orientadora do exercício da soberania de homens e mulheres brasileiros com intuito de forjar na empiria sócio democrática a responsabilidade da construção de projeto de nação alicerçado na promoção humana e da formação de sujeitos de direitos (no capítulo sobre a legislação pode ser melhor compreendido o conceito citado) como discute Candau (2012), que transformem a realidade pela luta aos seus direitos.

Os aspectos da formação da educação brasileira em relação à reflexão que busca entender as conjunturas ideológicas são acentuados pelas questões que concernem às forças dominantes que constroem discursos, para manter e sustentar a ordem, criando um imaginário que somos forjados e admitidos pelo sucesso social pelo esforço individual sem pressupor uma responsabilidade coletiva e promotora de humanidade e luta por direito e dever de ser crítico da realidade que exclui pelo discurso do individualismo e, por consequência, do mérito.

Dessa forma, a ideologia no que concerne à educação brasileira não pode ser pensada se não pela estrutura da formação do povo brasileiro que é permeado de assaltados da identidade e construção de novas identidades, embora as construções de tais identidades foram sucumbidas a uma identidade padrão ditada pela ideologia que determina o ser e existência do ser brasileiro.

Assim, criamos os apenados sociais, políticos e culturais, pois são os excluídos que fazem a constituição uma maioria de inviabilizados por serem capaz apenas de criar sua subsistência. Por outro lado, a educação é arma democrática para criar e fazer ações para superação dos analfabetismos crônicos, que somos acometidos, por meio de uma educação que nos ajude a entender a condição concreta de subalternos sociais e dominados para condição de promotor social, político e econômico por ser protagonista concreto da cidadania, do direito a ter direito e da vida humana em sua plenitude.

A terceira e última perspectivas que podemos trazer apontamentos para reflexão da ideologia na educação e, por conseguinte, na formação à docência pode ser entendida a partir da projeção e constituição do ser professor na contemporânea sociedade e sua importância social, ética, moral e política.

A formação de professores tem encontrado espaço, para além das clássicas discussões sobre como se constituiu a educação de futuros professores, encontrando espaço em discussões de organismos internacionais, empresários, mídias, políticos e diferentes coletivos que abraçam a categoria, a luta e a resistência pela sua valorização profissional. No entanto, os citados

organismos duelam e se encontram em posições antagônicas, tendo em vista o real papel do professor para transformação da realidade de muitos brasileiros.

Assim, parece-nos que a busca por compreender as políticas para formação à docência nos submete as discussões à valorização e à desvalorização profissional. Bem como, buscar a partir das discussões sustar o teor formativo para criticidade ético-moral e ético-político do ensino à docência.

Aqui, encontramos a ideologia como instruidora da manutenção da ordem, pois o professor é perigo, quando ação educativa se configurou pela liberdade e responsabilidade social como discute Saviani (2011a) e Freire (2001), que justifica a formação permanente do homem com intuito de que ele seja capaz de criar as condições para promoção de vida social democrática – deve se perceber como aquele que traz os apontamentos concretos, para refletir o importante papel da liberdade, responsabilidade e de uma educação permanente que concebe suas diferenças e se preocupa com ela.

O professor é forjado a ser na sociedade para além de motivador, bem como fórmula mágica para os conflitos sociais. Contudo, não é o professor um messias, pois carece de formação, valorização e carreira que garanta dignidade social e humana. O professor é apenas parte e um aspecto da coletividade responsável.

Parece-nos que a partir dos aspectos trabalhados pelas primeiras perspectivas, em especial, a segunda por encontrar as convergências para manutenção da ordem ideológica, pois se o professor deve formar para promover sujeitos de seus direitos, ou seja, os que são capazes de exigir seus deveres e cobrar do Estado o cumprimento do seu papel social, logo formar professor engendra a possibilidade de uma mudança social, bem como se abre a complexidade das exigências históricas e sociais em que os sujeitos da formação se encontram em sua sociedade. E não se limita apenas ao valor genérico da ideia de valorização e formação docente.

Formar professores é uma tarefa bastante complexa e justamente, por isso não é uma medida simplista e banalizadora, apresentada como uma fórmula eficiente e produtiva de preparar os profissionais da educação que irá resolver os atuais problemas. Todas essas discussões não se encaminharão sem que se busque, junto às condições de gênero que perpassam o ser professor, constituindo-se de questões centrais de sua profissão. A luta não pode se dar em torno da formação inicial porque tratar de profissionalização é, necessariamente, tratar de categoria, da luta de classes, que é o cerne de seus direitos básicos. A análise material empírica na senda da compreensão da ação docente resgatou a dinâmica histórica do trabalho do professor e mostrou como o individual e social estão interligados e podem ser contraditoriamente espaços de acatamentos e de luta, de desistência e de resistência, de alienação e criação (SILVA, 2011a, p.353).

A complexidade que destacamos é recorrente à inserção histórico social em que nos posicionamos na sociedade e nos inserimos como sujeitos. Nesse sentido, não podemos nos

distanciar da comunidade em que vivemos. Logo, o projeto de formação de professores não se dar pela sua simplicidade, porém pela complexidade em que indivíduos são criados na sociedade.

Por outro lado, não é pela criação de um profissional messiânico para resolver os problemas da educação por meio de avaliações, problemas que se mantêm e não são resolvidos ao longo da constituição da nossa história educacional. Mas de um projeto de formação que possibilite apontamentos dos entenderes que nos ajudam a perceber o papel social do professor com intuito de fomentar uma educação que não seja apenas de subsistência, e sim de uma ação educativa que promova reflexão e análise das constituições concretas em que habitamos no mundo.

A terceira perceptiva nos move a compreender que a criticidade só será possível, quando houver de acordo com Saviani (2011a), uma educação para comunicação em prol do homem brasileira e da formação de novos conscientes perante as condições concretas em que nos circunscrevemos.

É preciso que o homem brasileiro desperte. É preciso que assuma uma consciência crítica. É preciso que ele seja capaz de identificar com precisão os seus problemas para que possa engajar-se resolutamente pela sua superação. Como, porém, se efetivara essa tomada de consciência? Pela comunicação. É comunicando-se com seu mundo e comunicando-se entre si que os homens se aperceberão da trama de relações em que se desenrola a sua existência. Daí a necessidade de educar para a comunicação. Se quisermos organizar uma educação destinada a promover o homem brasileiro, ela terá de ser também *educação para a comunicação* (SAVIANI, 2011a, p.61).

Para Saviani (2011a), só possível a promoção de uma educação para responsabilidade social, quando soubermos nos comunicar, ou melhor, fazermos de nossa educação um processo no qual ocorra a reflexão necessária para fazermos esta comunicação que promova a consciência crítica, logo não será por meio de informação comunicadas, mas pela criticidade mediante as contradições sociais que nos inserimos. Assim, educar para comunicação exige o diálogo pela comunicação e debate da realidade.

A ideia de crítica como forma de superação das instaurações ideológicas construída por Chauí (2007), faz-nos compreender como a educação brasileira deve se constituir com criticidade em relação às estruturas que nossa sociedade possui, logo a educação é garantia para que possamos pôr em prática a uma ação educativa que comunica, com intuito de promover a geração de novos conscientes para que possam tecer críticas as marcas da formação do povo brasileiro, marcas justificadas pela operação ideológica.

A partir das três perspectivas apresentadas, podemos compreender como a educação brasileira tem sido permeada por concepções de formação de professores que têm reforçado a negação das necessidades reais de formação por não termos um programa de formação de

professores nacional com base na teoria e prática; políticas que se limitam ao trabalho docente e não concebem as condições de trabalho e tampouco as condições sociais da comunidade escolar e, por fim, a complexidade que é formar professor mediante a formação do povo brasileiro que é marcada por grande desigualdade social, que torna a formação de professores um desafio perante a estudantes com visões de mundo tão diferentes, não por sermos plurais, mas por sermos produzidos na pluralidade pelo furto ao direito de pensar, pois somos formados mediante as nossas condições de homens e mulheres produzidos na desigualdade social, ou seja, uns estão na escola para preencher ócio, outros para saber fazer e lidar com o mundo do trabalho.

As preposições que destacamos é o que a ideologia precisa para se sustentar por se constituir por meio da ordem social na educação e na história. Assim, concebemos a instauração da pessoa brasileira como o que precisamos pensar e entender que a ideologia possui uma construção também histórica.

Como também a constituição daqueles que podem e não podem pensar, sendo o pensamento um privilégio e o trabalho condição moral para sobreviver. No entanto, para nós ação educativa é símbolo de resistência e pode se constituir como forma de romper as raízes históricas que determinou os conjuntos sociais do povo brasileiro.

Destarte, não é aqui, encerrados os elementos, ferramentas e constituições da ideologia na educação, mas pontos específicos que utilizamos para construir nossa reflexão acerca do fenômeno histórico e social que é a ideologia.

Para tanto, são essas as conjecturas que precisamos pensar a respeito da ideologia na educação brasileira, entendendo que ele é uma conjectura a ser pensada e continuamente denunciada, por ser uma ordem dominante que promove a desigualdade que nos submetemos.

2.2 O PROFESSOR E A IDEOLOGIA: UM AGENTE CONTRA A IDEOLOGIA

Diante de nossa discussão acerca da formação de professores e a ideologia nos motiva a refletir apontamentos de como podemos pensar o papel da docência no contexto social, logo esse contexto não é dissociado da concepção de formação docente e tampouco de sociedade, pois de acordo com o processo de transformação histórico e social a ideologia molda-se para manter a suas raízes, que ordeiramente sustenta a dominação hierárquica.

A base social do professorado se constitui consoante a Nóvoa (1999), pelas exigências que recaem sobre a prática bem como nas dimensões pessoais e culturais que são sucumbidos por vezes pelas exigências técnicas da profissão. Nesse sentido, o ensino é uma prática social

não só pela interação estudante e professor, mas por serem atores que incitam a reflexão sobre a cultura e o contexto social a que são pertença.

Sabemos que a dimensão pessoal na construção da formação à docência é permeada pelas aquisições que todo sujeito absorve pela interação com o meio social em que vive, adquirindo conteúdo para seu agir no mundo. No entanto, as questões de posse do subjetivo não permeiam a formação de professores no sentido de mudar acepções individuais, mas deve sim ser colocado como um saber. Dessa forma, que o saber pessoal não seja para produzir exclusão quando o pessoal é superior ao coletivo social e sua diversidade. Assim, o saber pessoal é importante por falar de nossa constituição de indivíduo, mas não se sobrepõem aos problemas advindos do social e político.

Na senda da compreensão da dimensão cultural sobre a formação de professores não pode ser pensado por meio da constituição das manifestações da nossa forma de ser e existir ou pela riqueza ontológica apenas. No entanto, por uma formação de professores que avança e encontra caminhos para pontuar e restaurar a prática docente por meio de criticidade e fomento as dimensões intelectuais do estudante por também ser capaz de criar fundamentos críticos para a realidade cultural de dominação social, econômica e política. O que nos cabe apontamentos de que a formação cria condições para análise da realidade, com objetivo de encontrar as contradições, ambiguidades e silêncios culturas que nos faz cumprir o formato social e cultural.

A educação pode ser projetada como campo de controle social de como devemos compor os aspectos de uma sociedade que é dividida por diferenças sociais que nos limita e nos impõem uma estatização da realidade por não ser possível superá-la e tampouco encontrar caminhos que sejam sólidos para garantir vida humana com dignidade e com desejo de direitos. Este é o sentido pelo qual opera as ferramentas da ideologia para manter a ordem. Esta projeção sobre o papel da educação é princípio hegemônico no intento se cercear a educação progressista.

Por outro lado, é possível encontrar caminhos que sejam criadores de condições para crítica da realidade, bem como criar uma educação para libertação do povo brasileiro como discuti Saviani (2011), quando sujeitos de direitos os buscam e tentam garantir na arena das disputas ideológicas os seus direitos. O professor é o ator social de grande relevância nos embates ideológicos.

A partir destes aspectos últimos, podemos compreender que a formação de professor em um espaço micro na educação adquirir um status problemático e cheio de aspirações diversas nos quais podem nos impor uma conformação com a realidade. Por uma educação que se faz necessário avançar no debate sobre a sociedade e educação na contemporaneidade, com intuito de justificar que a educação é um bem para todos e não para crenças.

A educação é objecto de um amplo debate social, graças ao qual se constroem crenças e aspirações que formulam diferentes exigências em relação ao comportamento dos professores. Esta diversidade nota-se muito claramente em momentos de conflito, nomeadamente entre as expectativas familiares e a ação dos professores (NÓVOA, 1999, p. 67).

Os conflitos que se refere Nóvoa (1999) podem ser entendidos como conflitos advindos de posições antagônicas de base ideológicas, que buscam definir a prática do professorado e posições que não sustentam as aceções de escola e seu contexto social, mas a interesses apresentado pelo autor que busca não garantir a reflexão da realidade com intuito de limitar e resumir a práxis docente a questões técnicas, tornando a prática vazia, ou seja, tornando a prática docente uma função invisível, indefinida e distante da realidade por não ser um ensino para criticidade, mas para as expectativas familiares e seus anseios religiosos, políticos e sociais.

Agora, impõem-nos Nóvoa (1999), uma reflexão que abre as portas para compreender que a educação congrega várias aceções de mundo, logo é lugar de conflitos e não é espaço para uma educação irresponsável, quando criamos conflitos que são da ordem pessoal, pois a educação contra a ideologia é contra a realidade social separatista, mercadológica e financeira. Não existem sujeitos culpados, mas sujeitos que transferiram sua racionalidade aos ideais da ideologia que a realidade não pode ser mudada. Cabe à formação de docentes possibilitar encontrar caminhos para soluções de problemas criados pela ideologia, com base nos contextos sócias que exclui, logo cabe o despertar para o problema.

Por outro lado, a escola é um bem público e não pode ser reduzida à diversidade de concepções diferentes de ideias de mundo, mas pela a instauração de que a escola se encontra a diversidade de credos, de cor, de sexualidade e de posições políticas. Assim, conforme os diferentes contextos, fazer com que a educação seja para formar para o bem das comunidades humanas que nos inserimos.

Cabe-nos pontuar que a ação do professor não é determinada pelas expectativas externas excludentes por serem impossíveis, pois escola é para todas as formas de ser e existir e não a interesses e vontades de que não concebe o todo social que a escola é pertença.

A concepção de professor e de formação docente deve ser uma determinação a favor da estrutura que movimenta e determina aspirações comum de uma Nação e sua diversidade, e não de interesses particulares e/ou de grupos específicos para sustar qualquer forma de modificação da realidade contrária a que se mantém. Assim, as escolhas práticas na docência não podem ser desapropriadas de um saber que seja vertiginosamente paralelo a uma razão pedagógica que oportunize não só uma crítica pura e absoluta da realidade, mas que seja uma

crítica para a realização prática, quando agimos para criar acepções e crítica da realidade a partir do seu fenômeno social, cultural e histórico.

Por outro lado, a educação é lida com o outro, ou seja, o trabalho educacional e a formação docente, como veremos mais à frente pela citação em Gauthier (1998), são condicionados a ações realizadas por meio do encontro com as diferenças sociais, políticas, econômicas e pessoais. Este encontro nos faz projetar o outro, ou seja, aquele que está em formação para ser na sociedade luta e resistência contra a ideologia dominante.

[...] a razão pedagógica torna-se assim uma razão prática, uma razão que visa não o conhecimento puro, mas a ação. É nisso que ela difere da racionalidade científica e técnica, voltada unicamente para a objetivação e a manipulação dos fatos. Ensinar é necessariamente entrar em relação com o outro para transformá-lo, é julgar em contexto, é confrontar-se com o caráter contingente da interação social (GAUTHIER, 1998, p.349).

O que é aqui exposto é caminho para compreender que a prática-ação é impulsionada pela a racionalidade, que é comportada pelo espaço democrático e pelo uso da razão pedagógica fomentar o diálogo formador, para a crítica e a construção de uma criticidade que aciona a contextualização prática, para buscar fazer entender e intervir na realidade social que nos inserimos como sujeitos da sociedade, logo sem um agir predeterminado pela ordem social, mas pelo confronto a dominação e estratificação da realidade.

Nesse sentido, a prática também abraça o que é contingente e não está no domínio da racionalidade, pois colocara um plano sempre em questão quando o inesperado ocorrer. Aqui, encontramos as preposições para que entendamos que o fomento para solucionar as contingências é a própria prática que recorre e se relaciona diretamente com uso da racionalidade para criar condições de criticidade e pensar a realidade que se institui por meio da programação do que deve se manter na ordem e domínio do ideológico.

Em Schon (2000), a relação entre o professor e o estudante é condicionada a uma prática, que pela empiria modelará o ensino aprendizagem por meio da produção de problemas e produção de soluções com intuito de ensinar novas formas de ser e existir que garantem caminhos para um aprender reflexivo mediante as práticas que sejam oportunizadas pelas experiências didático-pedagógicas. Para isso, o autor, sugere que as escolas e instituições de ensino superior possam rever suas práticas pedagógicas e epistemológicas para dar aos alunos esteios para que eles possam por eles mesmos verem o que eles precisam ver. Para que a prática docente possa não só criar caminhos, mas também encontrar na experiência sua crítica ao estabelecimento da realidade como ela é e precisa ser modificada.

O professor como um agente contra a ideologia é um docente que apresenta a sua análise material da realidade social em que nos inserimos, mas incita como devemos criar novas

condições, criá-las para além de nossa subsistência, como discuti Saviani (2011a), que seja para libertação da pessoa brasileira que aprendeu a se comunicar a favor de premissas por meio de um raciocínio prático, para melhor fazer os dias. Não é o professor um mágico e tampouco um messias, mas um professor que dar subsídio para pensar a realidade e ajudar o aluno a ver o que ele pode ver com seus próprios olhos, como bem pontua Schon (2000).

O professor opositor da instituição da realidade como unívoca e intransponível possui consciência de seu papel político na desconstrução da realidade ideológica. Um professor que traz conhecimento epistemológico e tácito para fazer de sua prática educativa um impulso para fazer homens e mulheres agir no mundo com autonomia, a partir da tutela de si mesmo para construir um mundo mais humano. Assim, assumimos neste trabalho, a ideia defendida por Freire (1996), que Educação é a maneira de intervenção no mundo.

Outro saber que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaramento da ideologia dominante (FREIRE, 1996, 98).

Para Freire (1996), a prática educativa se constitui pela consciência que não há como nos dissociar das marcas que a história, cultura e política humana na gênese da formação civil, deixam-nos marcas. Por outro lado, a experiência humana deve se configurar como forma de intervir no mundo que vivemos com intento de pontuar e denunciar que há a nossa existência humana uma dominação excludente que busca se manter hierarquicamente na sustentação da ordem que privilegia uns e outros não.

Aqui, encontra-se a marca da disputa político-social na arena ideológica com intuito de manter a ordem. Porque, não podemos pensar e refletir sobre uma resposta, sem entender a ideologia como fenômeno imaginário sociocultural das sociedades modernas arraigados na forma de ser e existir de nossos corpos, por isso que não se desmascara apenas pela denúncia, contudo por meio de lutas e resistências que possam ser referendadas pela ação educativa. Valendo ressaltar mais uma vez, que não é pela violência e/ou nem pela imposição do saber, mas pelos subsídios aos sujeitos sociais para pensar a realidade por eles mesmos pela experiência democrática.

Ação educativa deve ser pensada a partir das manifestações ideológicas, bem como a partir da consciência de que precisamos desnaturalizar em nós as raízes ideológicas que nos faz operários da ideologia, quando nossa ação é reforço à dominação ou passivamente somos autômatos da realidade construída.

Assim, o espaço que se abre para compreensão da realidade passa a ser permeado por disputas de diferentes grupos, pois como bem exemplifica Freire (1996), no congresso nacional os ruralistas não aceitaram pacificamente a ideia de reforma agrária. E é nesta acepção que nos deparamos com os conflitos que engessam e não traz caminhos produtivos a uma realização social que é de ordem coletiva como bem para todos.

Contudo, se a educação é meio de reforço à ideologia, quando é resultante de um ensino de conteúdos pragmáticos, para alcance de bons índices em avaliações externas e/ou por uma educação que se materializa pela educação profissional e técnica apenas sem proporcionar ao alunado esteio para análise da realidade. Nós encontramos contento na manutenção da ordem social nas camadas até populares e não apenas nas forças congressistas do poder eleito no Brasil.

De tal forma que o professor e uma educação progressista se constituem como ferramenta imprescindível na educação para criar condições para analisar a realidade fundante de uma ordem desigual e desumana. Em momento que ser humano se faz raro em meio a tantas exigências que a cada dia aumentam devido às exigências de produtividade laboral nas mais diferentes áreas, como podemos conferir em Freire (1996) e Apple (2002). Ser professor progressista, nessa conjuntura, é julgar a formação humana e social como bem para o desenvolvimento de homens e mulheres para uma cultural de paz para iguais.

Obrigando-nos a

[...] reconhecer que, precisamente nos tornamos seres capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar, nos fazemos seres éticos que se abriu para nós a *probabilidade* de *transgredir* a ética, jamais poderia aceitar a *transgressão* como um *direito* mas como uma *possibilidade*. Possibilidade contra que devemos lutar e não diante da qual cruzar os braços. Daí a minha recusa rigorosa aos fatalismos quietistas que terminam por absorver as transgressões éticas em lugar de condená-las. Não posso virar conivente de uma ordem perversa, irresponsabilizando-a por sua malvadez, ao atribuir a “forças cegas” e imponderáveis aos danos por elas causados aos seres humanos [...] (FREIRE, 1996, p. 100).

Dessa forma, o professor contra a ideologia atribui a sua prática didática uma responsabilidade contra a perversidade que institui as desigualdades no mundo, como bem discuti Freire (1996), ao determinar a ordem perversa que nos trona presos a ela. Precisamos resistir. Precisamos compreender o nosso papel social, para que possamos posicionar nossa forma de ser e existir no mundo. E o papel da docência, nas mais diferentes posições, convoca-nos a unir-nos a uma especificidade de homens e mulheres capazes fomentar a criação de novas condições.

Freire (1996), apresenta-nos a ideia de uma ação humana que seja de possibilidade de transgredir sobreposições éticas, porém, o autor, adverte que não é a transgressão como um

direito, mas intervenção mediante a possibilidade ética quando a ordem nos aponta caminhos desumanos.

É nesta perspectiva que nos obrigamos a pensar que este professor contra ao fatalismo elucidado por Freire (1996) que nos aprisiona e nos faz cativos da ordem dominante. Não podemos nos conceber assim. Precisamos nos impor. Precisamos criar caminhos de enfrentamento. Precisamos criar caminhos para uso da nossa razão, logo da nossa autonomia.

Por conseguinte, possibilitemo-nos encontrar caminhos para denunciar as condições materiais que não suficiente para determinar a ideologia, tampouco a partir da ideia que supõem a ideologia como uma ordem estruturante da realidade como hegemônica, pois é o Estado moderno operador da hegemonia como anteriormente discutimos. Porém, pensarmos a ideologia como manutenção da ordem é saber que suas estruturas são diversas e buscam cecear os caminhos que apontam avanços para melhorias na condição de vida do brasileiro.

A ideologia, a partir da referência de dominação, não nos adverte que é um sujeito que é propositos da ordem como criador dela, mas do imaginário que determinar o formato ideal, que são representações advindas da ideologia.

Para tanto, cabe-nos denunciar o próprio imaginário por ser problemático e em função do problema condicionar conceitos que sejam respostas às situações de exclusão social. Não podemos tecer críticas se não reconhecemos o problema que nos torna obedientes à ordem. Nesse sentido, a ideologia é para nós um processo de manutenção da ordem que é produzido pela exclusão e conformação da realidade.

*Irmãos, cantai esse mundo
que não verei, mas virá
um dia, dentro em mil anos,
talvez mais... não tenho pressa.
Um mundo enfim ordenado,
uma pátria sem fronteiras,
sem leis e regulamentos,
uma terra sem bandeiras,
sem igrejas nem quartéis,
sem dor, sem febre, sem ouro,
um jeito só de viver,
mas nesse jeito a variedade,
a multiplicidade toda
que há dentro de cada um.*

(DRUMMOND, 1999)

3. A LEGISLATURA EDUCACIONAL: UMA REFLEXÃO SOBRE A LEI

As ideias do iluminismo trouxeram aos dias das comunidades humanas a lei enquanto produto da modernidade burocrata, liberal e privada. Posicionando-nos na história como esperançosos e pouco céticos na crença do que seria legislado e do que é a nossa necessidade de justiça, sendo o justo o grande ideal de harmonia social a favor da equidade na sociedade bem formada para construção de dias cada vez melhores à vida humana, bem como na gestão dos conflitos do que estava sendo dissociado das verdades, sendo possível associá-los a fim de que como acadêmicos, civis, políticos e economistas pudessem tudo resolver no plano legal do justo, simétrico e verossímil.

Por um lado, o mundo iluminista se cumpre pela razão e deve estar a favor do bem comum e sem alienações. Por outro lado, carrega a ilusão e a frustração da modernidade em ter concebido as mudanças no plano ideal e na promoção da cultura de paz por meio de tratados políticos, com intuito de transformar e validar os diversos espaços sociais como um lugar melhor, com vistas no uso da razão para tornar o mundo cada vez melhor pela força da lei, embora não seja foco do capítulo a fundamentação sobre o mundo iluminista e suas frustrações.

Porém, sabendo-se disso, este capítulo evidência a lei, enquanto produto de nossa sociedade moderna no espaço moral, enquanto conjunto de regras a serem seguidos por meio de imperativos universais no campo do que é legislado, como do escopo das esperanças e das frustrações do quadro da lei.

Como também reflete sobre a cultura do direito e do seu movimento social que garante as constituições da cidadania como essência do homem e mulher político, colocando em evidência o sujeito e o seu direito a ter direito. Por outro lado, não é uma discussão aprofundada do Direito, enquanto área do conhecimento humano, entretanto recorre à ideia daquele “a quem” o direito é dado. No entanto, é uma discussão que busca compreender as políticas para formação inicial docente, logo não se pode pensar uma política sem pensar a quem ela é destinada.

Refletimos, sabendo-se disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Plano Nacional de Educação, e as Diretrizes Curriculares e Decreto para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica, no quadro dos ganhos legislados, bem como no cerceamento da lei para o bem do Estado-nação por meio da luta democrática, com intuito de resistir ao autoritarismo e a construção excludente do que se distância do âmbito do legal em relação a necessidade social.

Assim, no que concerne às intenções primárias deste capítulo, tem a necessidade de evidenciar as leis políticas direcionadas à formação docente. Para tanto, propomo-nos a pensar a lei e o direito por nortear, determinar e organizar o cotidiano social no quadro da instância educacional.

Apresenta este capítulo, uma discussão reflexiva acerca das leis para formação docente e como se constitui a valorização, bem como a negação do direito às políticas que venham contribuir para superação dos desvios históricos da educação brasileira no que diz respeito a não valorização e a produção das desigualdades educacionais.

As discussões referentes às pesquisas sobre políticas educacionais para formação docente inicial têm relevância na atenção que se atribui, “porque é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo” (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p.18). Assim, o desenvolvimento da formação docente tem ganhado notoriedade e preocupação política, em especial, “a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 1996. Assim, “tomarmos a análise dessa temática como tarefa já é, por que não dizer, um primeiro legado do século XX! ” (MARTINS e DUARTE, 2010, p. 14).

Discutir a formação do educador é compreender os processos desencadeados a partir da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), que exigiu a formação de nível superior para exercício do magistério na educação básica e ofereceu cursos para professores que atuavam em áreas no qual não estavam habilitados - bem como trouxe consigo novas vicissitudes, que se empregava, imanente a nova legislatura da educação, aos fazeres educacionais que cumprira as exigências emergentes.

“Destaca-se que a política de expansão desenvolveu, sobretudo, articulado aos processos de diferenciação e diversificação, inclusive das formações formadoras” (BRASIL, 2015, p. 6). Legitimando os processos de expansão da oferta dos cursos de formação para o educador, sendo a iniciativa uma conquista, bem como um desafio à garantia da oferta dos cursos com qualidade.

O que nos permite a inferência de um novo momento na história educacional para formação docente, bem como espaço aberto às observações, discussões e reflexões para pensar a política e crítica à ideologia no quadro das disputas sociais manutenção e ordem social política ideológica.

Com a nova legislatura educacional de 1996, é dever da União, pensar e legislar sobre a formação superior adquiriu um novo aporte as atribuições da cooperação republicana do

Estado brasileiro. Pondo em prática o que antes havia sido também garantido na Carta Magna de 1988, desencadeando, assim, vários movimentos e elaboração de parâmetros formativos para cursos de formação profissional docente.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação que posiciona metas e estratégias nos diferentes âmbitos dos espaços educacionais nas suas diferentes necessidades também têm reverberado a exigência em uma formação com qualidade social, que tem sido luta e a soma de esforços de diferentes coletivos sociais da educação para o exercício profissional, tendo em vista os fóruns de educação, bem como as duas Conferências Nacional de Educação/ CONAE que tem posicionado corpos na luta pela educação democrática de qualidade social.

A meta do documento, em sentido geral, carrega a intenção do aperfeiçoamento dos cursos de formação docente para melhor qualificação para assumir a sala de aula. Observamos assim, que os marcos legais para formação docente se delineiam na atualidade como Políticas Educacionais no PNE/2014-2024 (BRASIL, 2014) e nas Diretrizes para Formação Docente Inicial e Continuada do Profissionais do Magistério Básico (BRASIL, 2015) e no decreto presidencial nº 8.752/2016, da Presidente eleita Dilma Rousseff.

Situando, o estudo, por meio da análise documental das políticas enquanto discurso textual, suas constituições político-educacionais e como ancora a garantia de implementação, ampliação e elaboração de políticas de Estado mediante a demanda da atualidade que exige qualidade, que em Gatti, Barreto e André (2011), será por meio dos indícios oferecidos da adequação das políticas e desenvolvimento à luz do conhecimento dos programas com vistas às ações governamentais. Por outro lado, da ideologia como compreensão da realidade que estamos inseridos no campo das disputas democráticas e do cerceamento hegemônico do Estado moderno contra os avanços causados pela democracia.

Ressalvamos que a ideia de implementação, neste trabalho, é concebida como o que está sendo instaurado, bem como a necessidade de sua ampliação no que diz respeito a atualização da política a fim de gerir os possíveis conflitos do que é implementado. Para tanto, não nos colocamos pelo alicerce positivista e cartesiano, mas nos colocamos a compreender o movimento dialético que insere toda a problemática dos projetos societários no qual emergem as políticas e planos governamentais.

Para Saviani (2015), as constituições das políticas educacionais brasileira têm reverberado uma ação de controle e monopólio do projeto eleito no quadro do congresso nacional ao direcionar pautas e/ou modificar, ao longo da constituição histórica das ideias políticas para educação projetos de leis como garantia de manutenção da ordem conservadora

como expressão de uma situação/oposição eleita, congelando possíveis avanços devido à amostragem de poder político por parte de deputados e senadores.

O que para Saviani (2015), corresponde ao movimento de luta das forças eleitas com efeito ao disputar pautas e poder político, bem como colocar no escopo do esquecimento algumas pautas, tendo em vista que pode não ser uma intenção do Estado/Governo a promoção efetiva das políticas.

Não sendo diferente o entendimento do referido autor para as políticas para formação docente, que possui uma reivindicação social das comunidades humanas, que são desfavorecidas ou separadas pelo processo dos que sabem ou dos que são preparados para o mérito. O que pressupõem um status quo que viabiliza um ordenamento social que não compreende condições de trabalhos, carreiras e salários.

Saviani (2015), observa que o congresso nacional tem balizado e direcionado os interesses da sociedade, o que não quer dizer que atende com fidelidade aos interesses da demanda exigida pela sociedade, devido aos acordos, conchavos e conciliações ao longo da elaboração das políticas.

O que obscurece a análise das políticas no que diz respeito à ação governamental na senda de uma política limitada a conchavos e decisões unilaterais e sem força democrática para construção de uma política responsabilidade social Nacional, para superar o déficit histórico da formação educacional do Brasil. Por outro lado, cria-se a desconfiança no legislativo pela promoção do negativismo político e legislativo. Fazendo-se urgente o Estado de governança que proporcione transparência e clareza no trato da Lei.

Para Gatti et al (2011), não podemos pensar um Estado moderno se não for pela a própria consciência que ação governamental indica uma coerência de sua função legisladora ao tornar evidente os ganhos e problemáticas que indicam a real importância política e/ou programas que indicam o impacto político, social e econômico da ação governamental. A criação das políticas e programas não pode obedecer ao ato, mas a compreensão da função e o que é exigido no plano prático para sua efetivação à luz do saber e estudos da realidade.

Como podemos nos certificar a citação:

Neste contexto, decisões de governo relativas à educação podem sinalizar sobre a importância política real atribuída a esse setor da ação governamental. O modo como essas decisões são formuladas e implementadas em determinados contextos – a maneira como são propostas e colocadas em ação; a sua articulação, ou não, entre si e com políticas mais amplas, com metas claras, ou não; o seu financiamento; o seu gerenciamento etc. – oferece indícios da sua adequação e informa sobre o tipo de impacto que poderão ter, à luz do conhecimento já acumulado sobre o desenvolvimento de políticas e programas governamentais, em determinadas condições (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p.13).

Sabendo-se disso, a elaboração das políticas se ajusta a maior compreensão do que podemos pensar e analisar na composição das políticas no plano das ideias, bem como no plano de disputas e validações de movimentos que se efetivam para formação de novos dizeres e corroborações da ordem ideológica. Com base no que se almeja com as políticas e programas dentro de um quadro social que solicita formação inicial docente de qualidade por meio das exigências de políticas mais orgânicas e mais amplas mediante as condições determinadas da ação do Estado e da ação política, a fim de melhorar indicadores da educação básica.

O que não deve se constituir apenas no tratamento das políticas e de programas esparsos e/ou especificidades amplas e sem ancoragem, como observamos em Gatti, Barreto e André (2011), Tadesco (2010), Barreto (2015), Momo e França (2014) Dourado (2011; 2015; 2016), porém as disputas e demandas contemporâneas têm alçado lugar e elaborado, no plano teórico, reivindicações antes não postas como, por exemplo, uma formação profissional de qualidade.

O que nos cabe refletir sobre qual formação falamos? Formação para atender resultados ou para a Cidadania dos sujeitos de direitos? Entendendo o conceito de “Sujeitos de Direitos” em Candau, (2012), como o exercício da cidadania que exige os direitos e são protagonista dos seus direitos. Assim, parece-nos que as questões referidas não possuem fáceis respostas, pois encontramos na arena das disputas ideológicas em que o espaço de manutenção da ordem se constitui para sustar as possibilidades de mudança. E uma formação que se cumpra pela preposição que de uma formação política dos sujeitos sociais, históricos e de direitos.

Não obstante, as respostas são desgastadas ou esquecidas de sua profundidade no que diz respeito a direcionar políticas que atendam o apelo das comunidades sociais e suas necessidades, embora tente responder nos próximos capítulos, quando buscamos uma compreensão das concepções que fundamentam as políticas nos seus tratados documentais.

Justificando, assim, Tadesco (2010), que as realidades são dinâmicas e se constroem na medida que as agendas se modificam e as concepções mudam suas acepções e adequam aos diferentes contextos, espaços e tempos, principalmente, no que diz respeito às políticas sociais orientadas de acordo com as demandas que se inserem não só como problema de governabilidade, mas consoante às especificidades dos diferentes contextos em que se constitui a política educativa e a ideologia como aspecto da ordem absoluta.

Aqui, deparamo-nos como posição clara e evidente acerca da dinamização dos projetos societários no escopo do tempo e espaço. Tal obviedade nos obscurece o trato de tal realidade subjetivada, que nos oferece não só quadros discursivos, mas padrões e um “Espírito” que passamos a respirar e cumprir um papel social ideológico. Por outro lado, o contemporâneo nos

oferece e exige transformações cada vez mais rápidas, estando para além da política ou da necessidade social do agora.

Assim, as disputas do poder político eleito efetivam agendas que tornam as concepções e lutas que balizam reflexões para elaboração das políticas, no espaço político, aceitas ou arquivadas - até mesmo rejeitadas e separadas como inexequíveis e/ou distante do real. No entanto, a realidade contemporânea nos impõe uma dinâmica burocrática e democrática a partir do legislado, bem como as exigências das comunidades e instituições sociais na sua diversidade.

Neste contexto, movimentos efetivaram disputas, reivindicações e pautas que são expressão da sociedade que Momo e França (2014), pontuam por meio da relevância histórica, político-democrática e pedagógica da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010; 2014), que desvela enlases, desdobramentos dos anseios de uma educação com qualidade social e que responda os anseios da sociedade que na atualidade exige demandas e novas configurações ao fazer da educação, reverberando as conferências em conquistas em variados aspectos no PNE/2014-2024 (BRASIL, 2014).

Na atualidade, pensar a formação docente é reconhecer as demandas do mundo contemporâneo em detrimento da ação governamental com status que sinaliza a importância real das políticas educacionais. Atendendo, a demanda referida a diferentes setores em plano antagônico para se elaborar uma política.

Dado este entendimento, há carência de compreender a formulação, articulação, implementação e, por fim, a ampliação como meio de assegurar ações, gerenciamento e financiamento adequado aos contextos em que se efetivam as políticas. Havendo não só a necessidade de políticas educacionais para formação docente, porém como irão ancorar e trazer resultados pela clareza de direção no que se pretende desencadear. Para tanto, é preciso compreender que o projeto societário traz demandas que antes não eram postas na rapidez atual (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011). Por isso, em Dourado (2011), as políticas para formação docente devem ser providas de processos avaliativos com intuito de criar novas condições para aplicação, bem como uma racionalização dos recursos a serem aplicados no intento de pensar resultados alcançados.

As políticas educacionais, segundo Sampaio (2011), devem ser entendidas como garantia de diagnóstico como forma de percepção da atualidade não permitindo dados apenas, mas possa fundamentar ações políticas com base no diagnóstico, tendo em vista a necessidade que a avaliação permita ampliação das políticas e/ou implementação em benefício de uma constituição de responsabilidade do Estado em negação atos governistas e passageiros.

Acentuando, o autor, que o desenho da política deve ser permeado pela iniciativa avaliativa que proporcione dados para sua ampliação e/ou atualização, constituindo-se avaliação como instrumento político e como forma de entender aos novos interesses e aos contextos que são constituídos no decorrer do tempo.

Para Barreto (2015), a complexidade demarca a constituição formativa, tendo em vista o escopo e abrangência da docência, com vistas ao esteio necessário para cumprir-se uma profissionalização de seguridade, tornando o estudante apto a tratar os problemas da escola e sala de aula. Os desdobramentos das políticas no que diz respeito às políticas já existente, em curso ou que se encerraram como programas que constituem o cumprimento dos anseios que estão dentro de um escopo da formação inicial, que são enriquecedoras à formação docente e à valorização profissional como, por exemplo, os diferentes incentivos à permanência do alunado em diferentes âmbitos como social, político-econômico e político das políticas.

Em Dourado (2015), as políticas nacionais para formação docente têm atualmente acentuado a necessidade de base comum nacional, no intento de advogar uma institucionalização de um projeto de aperfeiçoamento da formação, por outro lado o aperfeiçoamento das políticas para docência com vistas a implementar e ampliar as políticas.

Vale clarificar o entendimento de implementação no que diz respeito à efetivação e ampliação no sentido do mapeamento dos anseios que os novos contextos são criadores e reverberam e incitam críticas e reivindicam novas práticas políticas dentro de um contexto.

Bem como as políticas para formação docente se situam na arena das disputas da sociedade política por meio de engessamentos, arquivamentos e negação. O que terá como esteio o conceito de ideologia como manutenção de uma ordem dominante por meio dos discursos no qual construímos conjuntos determinados do certo e errado como forma mantenedora de dominação e apropriação do poder político disperso nos mais diferentes espaços sociais.

Assim, compreendermos a formação inicial docente como meio de assegurar a relação entre vida social e escola, como vida a ser fomentada por meio da criação de valores reais a sustentabilidade, as comunidades humanas e seus direitos.

3.1 A LEI, O DIREITO E O SUJEITO DE DIREITO

A reflexão sobre a lei e a educação é permeada por ambiguidades e o anseio do cumprimento do justo, bem como no espaço das normatizações que carrega o poder simbólico

do direito enquanto direito jurídico (NUNES, 1994) e a formação de “sujeitos de direitos” (CANDAU, 2012), cuja lei é direcionada no campo da educação no espaço democrático do direito a ter direito.

Como podemos observar em Nunes (1994), que discuti a legislação educacional como um espaço em aberto a ser refletido, pontuando as condições histórico-sociais como gerador “da produção do saber jurídico ou a sua própria eficiência” (NUNES, 1994, p. 8).

Por outro lado, o direito como fruto orgânico da modernidade e suas exigências privadas é permeado pelo coletivo social no qual se reúnem e se encontram, os “sujeitos de direitos” (CANDAU, 2012), nas mais diferentes expressões sociais, fomentando e elaborando suas necessidades por meio do saber jurídico.

E é com a vida da sociedade que a legislação tem a ver! Com efeito, a lei pretende ser expressão do direito, o qual, por sua vez, surgiu como tentativa de uma determinada ordenação do social. Como se sabe, o direito nasceu na civilização humana como forma de organizar as relações entre os homens, de modo a garantir o mínimo de simetria dessas relações, assegurando assim a justiça, ou seja, que o mínimo equidade nelas reinasse. No entanto, tão logo conseguiu apreender-se como uma coletividade a que se impunha uma convivência em comum, a humanidade percebeu, a partir de sua experiência empírica, que o tecido social não se constituía como uma teia de membros iguais. O tecido social era marcado por forte hierarquização estratificada, onde corria grande desequilíbrio das forças em presença, onde alguns indivíduos ou grupos não se opunham uns aos outros, como dominavam os indivíduos ou grupo mais fracos. Uma intensa luta por interesses colocava esses elementos em situação de conflito, geradora de muitas formas de violência e de opressão (SEVERINO, 2014, p. 35-36).

A vida em sociedade e sua organização exige uma relação técnico-jurídica, bem como moral e ética para pressupor ordenamentos democráticos e não despótico. Apontando, Severino (2014), que o tecido social empiricamente tem encontrado descaminhos a existência humana pela identificação das desigualdades pela demarcação hierárquica em que as comunidades se inseriam em uma teia social de fortes e fracos homens e mulheres.

Sabendo-se disso, na ordem política é aberto um espaço em que é possível observar uma partilha de desinteresse e interesse comum na produção jurídica do direito, por meio das disputas e posições direcionadas à política educacional no que se almeja enquanto projeto societário com base no direito a ter o direito ou pela imposição do legislado por parte da situação no exercício do poder político como legítimo ou ilegítimo.

A disputa que Nunes (1994), coloca em evidência - é marcada pelo interesse em um novo estatuto jurídico ou oportunidade histórica de atores políticos se constituírem. Em Saviani (2015), podemos conferir em sua análise sobre a trajetória, elaboração e implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação é revelado atores em sentido positivo na elaboração da lei, bem como negativo no que concerne a retrocessos e/ou arquivamentos do que se almeja alcançar no âmbito da lei para a formação de um sistema nacional de educação.

A oposição de atitudes dentro do cenário político revela a prática mais basilar do processo político-democrático, quando há diálogo em prol de políticas para a sociedade em sua diversidade. No entanto, o espaço político de desentendimento é determinante como recusa, arquivamento e/ou amenizador do que se deseja objetivar no tratamento da lei e do direito ao direito, ou seja, o plano teórico é marcado, de acordo com Nunes (1994), pelo desinteresse e pelo simbolismo arraigado no descrédito na lei ao pontuar a prática e a teoria como distintas e sem relação.

O que revela essa recusa? Parece-nos revelar o desconhecimento da importância arcabouço jurídico, por meio do qual se abre um espaço de luta pela crescente democratização, envolvendo as forças presentes no processo político, incluindo-se as mais dinâmicas progressistas. Ao esboçar sua crítica ao discurso palavroso e ocultador das condições reais e materiais feito pela classe dominante, o negativismo elimina a possibilidade de pensar a lei no âmbito de suas condições e Direito como processo, construído nos conflitos da vida social e que exigem a mediação dos agentes e instrumentos fieis à fonte de que emergem (NUNES, 1994, p. 7).

Exigindo o arcabouço legislativo uma experiência intelectual para produção legal, com base nas exigências progressistas e no âmbito do que a demanda social pede e reivindica como direito humano. Por outro lado, o plano legal se projeta como confronto à usurpação do direito e do discurso hegemônico que esconde as condições materiais reais de nossa história, políticas e da economia do mercado financeiro que alimenta naturalização da realidade, que outrora concebemos como estamental, mas hoje discutimos como meritocrático.

Nesse sentido, a composição da lei e do direito se constitui em um espaço dinâmico, bem como de complexidade no terreno societário do qual emergem as políticas e programas em um quadro legalizador e modelador dos conflitos políticos, por não haver uma hegemonia, e sim, uma multiplicidade das comunidades sociais.

Desvelando, assim, a necessidade de um processo democrático para instaurar uma legislatura que garanta as necessidades públicas de políticas educacionais que pudessem sanar a dívida histórico-democrática.

As discussões acerca da legislatura brasileira estão alicerçadas na democratização do país, bem como na tensão entre a filosofia política da nossa Constituição Magna de 1988, os Poderes políticos e a agenda Neoliberal, que mudara as circunstâncias e alteraram a rota da transição do autoritarismo à democracia (VIANNA et al., 1999, p. 9 -10),

[...] quando a sua direção escapou das mãos de personalidades, partidos ou grupos sociais comprometidos com os valores da tradição republicana brasileira, passando ao controle de lideranças que, em nome de ajustar o país às exigências da chamada globalização, entronizaram o mercado como instância determinante da vida social. A primeira e mais óbvia repercussão desse ajuste foi o desalinhamento do projeto e das ações governamentais em relação ao texto constitucional recém-aprovado (VIANNA et. al., 1999, p. 9 -10).

As disputas políticas na arena educacional e social se constroem em detrimento de oposições políticas, forças e movimentos que surgem no processo democrático como avanços e retrocessos emergentes, precursores e orgânicos com vistas a estruturar ou negar o direito nas instâncias da administração pública ou na instância ideológica. E no processo de redemocratização brasileira escapou das forças progressistas e republicanas a formação do espaço geopolítico que fosse de sujeitos de consciência política, social e de direitos a formatar legalmente a coisa pública.

Para Vianna (1999), o processo de democratização é acesso ao direito, ou processo de judicialização da política ou democratização do acesso à justiça, logo é recorrente e notório a formação da legislatura como âmbito de legalizar o que é justo, bem como de ocultar o que a vida social solicita.

No entanto, é pertinente pensar no espaço educacional como meio de fomento à democratização do acesso à justiça, bem como por meio

[...] do seu papel matriz interpretativa da realidade, o Direito conheceu, no momento mesmo de autonomização do campo educacional, [...] uma aplicação prática e própria a esse novo campo do conhecimento. Dentro dos governos municipais e estaduais, as Diretorias ou Secretárias de Educação configuraram-se como locus privilegiado de definição do direito escolar, criando um conjunto de textos predominantemente normatizadores (os decretos), justificadores (as exposições de motivos) e operacionais (as instruções, os regulamentos, as portarias, os editais, os ofícios) das modificações pretendidas. Esse trabalho de “racionalização” tem sido contínuo e tem contado com a colaboração de profissionais com larga escala e experiência no campo pedagógico. A farta legislação escolar aí produzida, com conteúdos práticos, codifica espaços, saberes e poderes, definindo o que é considerado justo e, ao mesmo tempo, delimitando um conjunto de soluções jurídicas para problemas postos pelo contexto pedagógico. (NUNES, 1994, p. 9).

Por conseguinte, as políticas educacionais como fomentadora de práticas e elaboradoras de novos contextos políticos devem ser de acordo com a realidade pedagógica e não se configurar pelos conflitos e disputas ideológicas do plano prático das ideias políticas, por meio de documentos que orientam ou pontuam o ser da vida cotidiana dos espaços socioeducativos, que para Libâneo (2016), constitui-se na formação de conteúdos científicos e culturais a fim de fomentar aspirações de uma educação humana na sua plenitude.

Não obstante, a legislação educacional no que concerne à docência é determinada pela também produção político-jurídica de normatizações e direcionamentos para formação docente no intento de deter os conhecimentos necessários à prática profissional.

O saber jurídico é, ainda hoje, o veículo para a afirmação de uma determinada trajetória do educador profissional, ao delimitar as exigências de ingresso na profissão, às condições de trabalho, à regulamentação da carreira, aos incentivos e às penalidades, aos espaços de atuação e até ao nosso valor social, claramente definido pela atribuição laboral, técnico e/ou científica,

diante de certos requisitos, do direito de usar nossos títulos escolares e profissionais (NUNES, 1994).

As esperanças que carregam as normatizações e direcionamentos legislativos se congridem na docência com a valorização profissional no âmbito social, político e econômico dos sujeitos-profissionais-docentes. Por outro lado, carrega a desesperança pelo descumprimento e arquivamento da lei que em Nunes (1994), será pensado pelo negativista que é endurecido no tratamento da legislação, bem como a distância da lei do contexto pedagógico formativo do docente.

A apreensão das lutas instaladas entre os agentes e suas práticas no campo educacional mostra que alvos bem definidos são colocados em jogo: a redefinição de círculos e programas, a criação e abolição de disciplinas, o valor dos títulos escolares, o poder de regular o trabalho dos especialistas da área e outras situações que estão, a despeito da defesa de qualquer doutrina ou postura, em estado de permanente confronto com os procedimentos que as expressam e regulam. É essa situação de instável estabilidade, apagada na força da forma, que nos cumpre resgatar, fazendo explodir um certo reducionismo da realidade presente na definição jurídica e revendo o direito como instrumento privilegiado de nomeação de coisas, grupos e sanções. Cabe a nós, continuamente, levantar questões acerca das condições e dos limites e da eficácia dessas definições. Dentro dessa perspectiva é que visualizamos como frutífero o diálogo entre educadores e juristas. (NUNES, 1994, p. 13).

As lutas e esforços brasileiros pela democratização se deram por meio do desengano com vistas a lei e a necessidade de sua criação, por não balizar mudanças reais, embora a necessidade de luta se faz profícua, com intuito lograr uma educação pública democrática e fomentadora de dizeres que a partir do diálogo da coletividade social seja embrião dos anseios e das demandas sociais, bem como entre os juristas. Para que possamos superar os entraves do processo e da ausência da praticidade legal.

Assim, a legislação educacional deve ser permeada e pensada com base nesses entendimentos que correspondem a prática do campo político com seus agentes que advogam o ideal, bem como luta contra as forças que buscam deslegitimar o espaço público-educacional da qualidade.

Sendo contraditório a filosofia política constitucional, instaurada no Brasil do direito à Educação Pública e Democrática, pois na mesma agenda de formação de um estado educacional por meio de diretrizes e bases da educação em relação os poderes democráticos, agentes políticos concebeu nos espaços conceituais da linguagem e da lei uma agenda conservadora e liberal, que tem exigido lugar e espaço na arena educacional – trazendo entraves que limitaram o avanço de uma educação para todos, como também as esperanças e as vicissitudes do que queríamos no plano do direito legislativo.

Assim,

[...] a circunstância da elaboração de uma nova LDB, propiciada pela Constituição de 1988, criou novas esperanças que resultaram frustradas pela ofensiva neoconservadora que logrou tornar-se politicamente hegemônica a partir de 1990. À vista da trajetória percorrida, estamos prestes a transpor o limiar do século XXI sem termos conseguido realizar aquilo que a sociedade moderna se pôs como tarefa dos séculos XIX e XX: a educação pública e democrática (SAVIANI 2011, p. 261).

A lei e o direito, a esperança e a frustração caminham unidas na construção do estado de democratização brasileira. A tarefa lograda pelos séculos elucidado por Saviani (2011), é permeada pelo anseio de uma educação pública de qualidade, bem como na construção histórica da educação brasileira de lutas e resistências com base no direito legislativo educacional que garantiria os parâmetros e diretrizes legais para a educação brasileira.

Democracia que não pode ser pensada, como alerta Cury (2014), pela negação à crítica e criatividade, e sim, no seu fomento. Logo, os processos democráticos não são urgentes e de fácil resolução como a demanda exige e cuja política é pensada como norma e/ou princípio generalizado com vistas no cumprimento da justiça social.

No entanto, essa expectativa tende a se frustrar continuamente, tal a fragilidade do direito em nossa sociedade. A experiência histórica da sociedade brasileira é marcada pela realidade brutal da violência, do autoritarismo, da dominação, da injustiça, da discriminação, da exclusão, enfim, da falta do direito, é assim que nosso não tem sido um Estado do direito, ele sempre foi, sob as mais variadas formas, um Estado de fato, onde as decisões tomadas e implementadas sob o império da força e dominação. Não é um agenciador dos interesses coletivos e muito menos dos interesses dos segmentos mais fracos da população que constitui a maioria e sua sociedade civil (SEVERINO, 2014, p. 37).

As palavras de Severino (2014), parece-nos desoladoras e duras, porém falam sobre o quadro democrático em que estamos inseridos de violência para negar o direito há quem mais precisa para ser gente na sua plenitude humana. Não é distante devido à violência de atores e grupos que surgem em confronto aos direitos da coletividade.

No entanto, dentro do quadro democrático há espaço para resistir, para lutar e advogar o cumprimento da lei e a elaboração legislativa do direito, enquanto garantia e norte para alcançar o que se quer por meio de um projeto de sociedade.

Assim, no Brasil pós-1964 assistiu-se à crescente hipertrofia da sociedade política (setor governamental) em relação à sociedade civil (conjunto das formas de organização dos diferentes setores da população da qual emana a legitimidade do poder exercido). Em consequência, a sociedade política, que detém o monopólio do uso da força (mecanismos repressivos), perdeu o apoio da sociedade civil, que opera na base do consenso (mecanismo persuasivos), emergindo daí o caráter ilegítimo do poder exercido pelo setor governamental. Eis por que, nos últimos anos, difundiu-se a distinção entre legalidade e legitimidade. Quer dizer, o governo é legal porque estribado nas leis que ele próprio patrocinou; não é, porém, legítimo, já que não conta com o consentimento ativo dos governados. Igualmente, as diferentes mobilizações sociais, as greves, por exemplo, tendiam a ser consideradas ilegais pelo governo, mas eram definidas como legítimas pelos governados (SAVIANI, 2015, p. 91).

Nesse sentido, a equação político-educacional se constitui por meio do congraçamento da luta e resistência por meio do movimento inerente e imante do próprio espaço político em aberto, que suscita legitimação e/ou negação política de partidos e personalidades políticas dentro de um campo em que as forças duelam e conquistam espaço político seja pelo autoritarismo ou por meio da conciliação em detrimento de um denominador comum.

A fragilidade legislativa e do direito adquiri status garantia de resistência às imposições conservadoras e excludentes das condições econômicas, sociais, filosóficas e políticas de nossa sociedade. Sendo necessário resistir, com intuito de ensejar fomento às condições humanas democráticas ou garantia que aconteça as “transformações de caráter orgânico do desenvolvimento da humanidade. Contra essas não cabe resistir o que, aliás, seria reacionário” (SAVIANI, 2011, p. 272).

Mas, cabe, reiterar que, no conteúdo da lei, diversos pontos acabam destacando algumas que podem ser consideradas conquistas substantivas, por cuja implementação impõem-se lutar, no sentido de torna-las, pela própria prática históricas, mais efetivas e consistentes, especificadas que foram, ainda mais, pelas emendas que incorporou (SEVRINO, 2014, p. 47).

Criando-se, para tanto, um estado de atenção perante os imperativos insurgentes para cercear as conquistas que foram alcançadas pela luta democrática do direito a ter direito, ou melhor, para colocar em evidência e dialogar com os motivos que constroem comportamentos não democráticos, quando se legisla a favor próprio ou da exclusão.

Resistir para lutar e aferir novos discursos e sujeitos de direitos pela formação de uma nova sociedade. Para tanto, se é por meio da legislação que podemos ancorar direitos, que seja em um espaço de programas políticos permanentes dentro de entendimento de políticas de Estado. Ou por meio de políticas passageiras em função de situações-problemas específicas e/ou pelo cumprimento dos seus objetivos, bem como a não compatibilidade política com os novos espaços abertos pela política, indicados pelo presente. Ou, para conseguir, por meio da luta e resistência o que no espaço e tempo se constituiu frustrado e sem lograr êxito como direito adquirido.

Partindo dos pressupostos refletidos nos parágrafos anteriores, que aprofundamos o conceito “sujeitos de direitos” em Candau (2012), que propõe a luta pelos direitos, que nas décadas de 1980 e 1990, suscitou-se que era preciso por meio de processos de judicialização fomentar o direito a ter direito, com base na formação de novos conscientes para quem as leis e o direito são destinados, ressaltando que entendemos “o direito” como um estado em que se promove as diversas faces do ter direito ao exercício da cidadania, por exemplo.

Sendo, assim, instaura-se a necessidade de formação dos novos atores sociais no uso ativo da cidadania, como forma de garantir o Direito, bem como maneira de superar a naturalização da discriminação social e separação dos aptos e não-aptos a participar de uma conjuntura político-social de luta pelos direitos, por outro lado de superação da hierarquização social discriminatória (CANDAU, 2012, p. 17).

Nesse âmbito, concebe-se a gestação da lei e seus compromissos com a sociedade pelo anseio de legitimar o direito social e educacional, campo de nossa discussão como garantia de política brasileira, legislativa e democrática. Sendo a tarefa deste capítulo, refletir sobre a lei, a legislação educacional e o direito social democrático.

Discutimos a lei, o direito e o sujeito de direito, como uma forma de refletirmos nossos próximos capítulos o quadro em que os avanços políticos se constituíram, bem como no cerceamento do que foi conquistado por meio do plano legal e do que constituiu apenas no plano teórico da lei e do direito, por outro lado o espaço das frustradas esperanças em relação às políticas para a formação inicial docente.

3.2 A LEIA DA EDUCAÇÃO: SUAS VICISSITUDES E ESPERANÇAS

As discussões acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB carrega as simbólicas esperanças de fomentos às transformações necessárias postas pelas diferentes manifestações e expressões sociais. Para Saviani (2011), carrega ainda o que foram inviabilizadas dentro de um processo histórico como déficit em relação às políticas e programas educacionais no quadro de um sistema nacional de educação não criado e engessado, como antes fora dito, pelas forças políticas e seus conflitos ideológicos ou pelas forças dominantes que engessam avanços à luz da democracia ou retrocesso da negação democrática.

As transformações histórico-sociais almejadas no plano legalizado são substâncias do processo de discriminação e exclusão, assim a demanda social nos mais diferentes terrenos sociais tem exigido o que estava latente, bem como o que é emergente perante as situações-problemas que são percebidos ou instaurados.

[...] Tais transformações se manifestam, via de regra, na forma de crise de conjuntura cuja raiz reside nas contradições da estrutura social vigente. Nesse quadro, eis como se configura a correlação de forças uma vez que os interesses dominantes procuram conservar a estrutura de que são beneficiários, busca-se evitar que as contradições da estrutura vigente venham à tona, interpretando-se a crise conjuntural como acidente de percurso, um desvio que não só pode como deve ser corrigido. Tais interesses caminham, pois na direção de frear o processo histórico (SAVIANI, 2015, p. 272).

A crise conjuntural não se constitui no fácil controle, e sim, como ordenamento do movimento político que encontra brechas e advoga pelo desentendimento novos espaços e/ou

restauração da ordem – até mesmo pela posse dos discursos que visam romper com a ordem dominante, como fora dito anteriormente, como parte do jogo dos atores da sociedade política.

Por outro lado, dispõe de uma crise societária de projetos de um Estado-nação, constituindo-se no fomento de conflitos e base para dispor do engessamento do sistema da lei, bem como na manutenção do estado social hierárquico dominante, como fenômeno social e histórico em que a ordem se mantém.

Preocupar-se com as forças dominantes que passam a dispor esforços para inverter o processo histórico-dialético é reconhecer a força autoritária e suas marcas na história, bem como criação uma nova ordem de manutenção da dominação, logo negando o compromisso dos que fazem, nas mais diferentes instâncias, a educação. Embora o esforço para inversão histórico-dialética se constitui como um movimento político dialético das forças sociais, seja como movimentos ou como expressão da dominação político-econômica.

No entanto, não podemos pensar de forma estática a hierarquização político-social, e sim, dentro deste quadro de forças que resistem por meio do plano legal e da luta incansável pelo direito, como espaço dialético do que foi advoga para manutenção hegemônica em detrimento da elaboração do que o quadro social exige.

O que para Severino (2014), é observado no modo como somos herdeiros tardios de um processo de transformação do legado iluminista liberal e da revolução burguesa. Alicerçado em uma cultura política de justiça a fim de que fosse instaurado a mediação da promoção da equidade social e política.

Assim, frente a qualquer expressão concreta desse direito fundante, é normal a manifestação quase messiânica de muita expectativa, tanto mais que nossa memória é povoada de experiências amargas e contrárias aquela significação. As pessoas que se acham historicamente concernidas pela educação que disso tem alguma percepção subjetiva, nutriam grandes expectativas em relação a nova LDB. Por maiores que tivessem sido suas frustrações históricas, uma esperança sempre renascia, reafirmando quase que arquetipicamente sua fé na eficácia da legislação, reinaugurando-a com o instrumento mediador da realização de efeitos sociais, capazes de transformar a realidade, tornando a sociedade brasileira cada vez mais humana, mais justa e mais equitativa (SEVERINO, 2014, p.37).

A legislação educacional pode carregar sobre si severas críticas, porém se cumpre como a maneira de instauração do desejado patamar de uma sociedade em que sua realidade se constitua por meio da justiça social. Carregando o plano legal a esperança de que as reivindicações se tornem aporte jurídico no legislativo para efetivação das exigências que as demandas sócias solicitam a partir das entidades sindicais, pesquisadoras, científicas e movimentos sociais que lutam por equidade.

Assim, a relação entre a esperança e sua frustração é permeado pela previsão dos desafios acerca do pronunciado no texto legal e seu significado real e político-social, logo determinado pelo ímpeto de resistir para fazer acontecer o que é promulgado.

Por um lado, as discussões no que diz respeito ao processo de elaboração e promulgação da LDB/1996 adquire o status de que o estudo da matéria do estado político deve configurar a arena de resistência. Por outro lado, recorrer ao que é legislado na sua extrema necessidade revisão e instauração do que se deseja alcançar.

Fazendo-se necessário compreender como foi concebida à política e em qual conjuntura político social se constitui a formação das leis da educação? Como fora já discutido, se deu no espaço de democratização brasileira, bem como no conflito ideológico e nas manobras das forças dominantes para manutenção do poder político-social e econômico.

Em Brzezinski (2014), a Lei da Educação deve ser pensada a partir dos conceitos de dilemas e desafios; contradições e compromissos – com intuito de fundamentar as mudanças vindas com instauração das Leis de Diretrizes e Bases – LDB/96, discutindo as contraposições entre os conceitos concernentes às políticas públicas para formação docente, foco desta investigação. As contraposições com o conceito de desafio por ser um entendimento que se elabora como posterior ao dilema por posicionar corpos em determinado espaço-tempo, projetando utopias e alargando horizontes para concretizações futuras, ou seja, os dilemas são concernentes ao processo de elaboração legislativo e o desafio consiste em torna viva a lei no cotidiano social.

As contradições, elemento da dialética por meio de uma sequência que se estabelece com reivindicações novas que se afirmam ou se negam por um lado e por outro advogam lugar no texto legal, ou se constitui como inexequíveis, estabelece compromissos, pactos – trata-se de uma promessa que gera uma obrigação assumida com um assunto, um empreendimento e/ou partido (BRZEZINSKI, 2014).

Nesse sentido, o entendimento dos conceitos, postos para refletir a legislação da educação brasileira, são norteadores para fundamentar e contextualizar a elaboração das políticas educacionais para formação docente no quadro das contradições, dilemas, desafios e compromissos assumidos mediante a uma demanda contemporânea de formação seja inicial ou continuada.

Sendo recorrente aos movimentos políticos que afirmam e se comprometem por meio de documentos, bem como a negação (SAVIANI, 2015) dos mais diferentes movimentos político-sociais, seja com base nos dilemas emergentes ou dos desafios que são instaurados nas

lutas pela educação no que concerne a uma legislação educacional democrática e universal do Estado brasileiro.

No que diz respeito à formação de professores há, desde 1996, uma vasta discussão acerca das transformações advindas com a nova LDB na Educação Básica, bem como nas mudanças no processo histórico quem foram se elaborando para firmar novos pactos, novas direções e/ou a realização de esclarecimentos sobre o que texto legal firmava, pontuando, orientando e determinando um novo *status quo* no quadro legislativo.

Como podemos conferir em Brzezinski (2014), ao apresentar a autora um diagnóstico referente ao que mudou e como conceitualmente foi se realizando mudanças no cerne da formação docente por meio das alterações e programas governamentais.

Por outro lado, reflete sobre

[...] a distância dos valores proclamados para a formação dos profissionais da educação e os valores reais da educação brasileira [...] O campo de disputas ainda está muito acirrado entre o projeto de sociedade, de educação e de formação de professores do mundo do sistema e o projeto construído e pelo mundo real. Ambos subsistem na educação brasileira. A disputa na arena do poder é cada vez mais fortalecida e a luta dos educadores que defendem a escola pública de qualidade social para todos os brasileiros (BRZEZINSKI, 2014, p. 139).

Nesse sentido, o déficit histórico de políticas que deveria ter reverberado mudanças orgânicas e comprometidas com a educação democrática, discutido por Saviani (2011; 2015), se constitui no longo prazo como resistência social que evidencia Brzezinski (2014), no intento de promover a valorização, planos de carreira e remuneração docente um espaço de discussões profícuas no mundo real e não apenas no campo acadêmico ou legislativo.

A LDBEN brasileira carrega sobre si os projetos societários e as disputas que engessam e dificultam o tratamento da lei e do direito, bem como a valorização social dos profissionais da educação, tendo em vista que a lei e o direito como orgânicos das demandas sociais. Logo valorizar o profissional da educação não é uma necessidade clara nas exigências do que emana da sociedade no seu sentido completo? E não apenas nos coletivos da profissão em diferentes momentos e expressões do processo histórico, social e político?

Parece-nos, que as questões podem ser compreendidas pela complexidade no quadro que monta as orientações e/ou busca discernimentos para o projeto que se luta nas diferentes instâncias sociais, como resultado dos anseios da comunidade civil, para quem e pôr quem a lei é pensada nas sociedades modernas e filhas do iluminismo, é permeado pelo desentendimento. Como também no engessamento social devido à partilha dos anseios comuns.

No entanto, partindo desse princípio, não devemos furtar da nossa existência social e política com base no esgotamento da partilha de interesses de todos, a fim de torna unilateral

as decisões e/ou projetos das políticas. Porém para fazer discussão a favor de esclarecimentos das posições que nos posicionamos como sujeitos-históricos.

Nesse sentido, nas constituições históricas da educação brasileira podemos observar que o projeto dominante, conservador e liberal marca fortemente a legislação educacional, como elucida Severino (2014), no prevailecimento retórico, que não corresponde as reais expectativas da sociedade brasileira no que é concernente à educação, sendo apenas os princípios utilizados pela ideologia e sofisma das expressões conservadoras e liberais da sociedade, encobrindo, assim, o projeto educacional traduzido em princípios democráticos em favor de uma sociedade nova, que fora marcada pelo autoritarismo.

Reconhecer e afirmar o caráter ideologizado da nova LDB não significa, porém, desconhecer-lhe o importante papel que lhe caberá na formulação e no gerenciamento de uma política educacional para nossa sociedade. Todo texto legal, ainda quando eivado de interesses ideológicos, é atravessado pela contradição, tornando-se, por isso mesmo, referência necessária e instrumento eficaz para a ação e a interação dos segmentos sociais envolvidos. Impõe-se reconhecer que o texto final da LDB é resultado histórico possível frente ao jogo de forças e de interesses em conflito no contexto da conjuntura política da sociedade brasileira, na época de sua aprovação o que realmente foi a própria condição histórico-cultural dessa sociedade, a sua trama constitutiva, a teia da suas relações econômico-sociais que definem, previamente e com força total, os lugares políticos de cada indivíduo ou grupo, Nessa arena que se desenrolam as ações, harmoniosas e/ou conflitivas, mediante as quais a nossa história irá se constituir. Daí a necessidade de cobrar, com incisiva insistência, os compromissos declarados na lei (SEVERINO, 2014, p. 46-47).

Nesse sentido, as tessituras da elaboração das políticas educacionais para formação docente se determinam pelas disputas postas do quadro societário, bem como sua real importância no espaço da resistência que advoga reconhecimento e cumprimento do instaurado no plano da lei, bem como resistência que visa confrontar as manobras e retrocessos na democracia.

Logo a constituição da lei e do direito na LDBEN aponta as relações conflituosas entre os agentes políticos na quebra de forças democráticas, a fim de encontrar conciliações e/ou vitórias que constituíram a lei educacional.

Não é um quadro que se possa afirmar proficuamente que há um patamar ideal e cumprido, tendo em vista as condições materiais da sociedade brasileira no percurso político-social da própria fundação histórica.

Porém cumpre-se a imposição pela luta permanente pelo direito por meio de empreendimentos que sustentem os efeitos em detrimento dos cerceamentos presunçosos do processo democrático, enquanto retrocessos.

Por outro lado, que a lei não seja cumprimento do que possa ser forjado pela possível fragilidade conceitual, e sim, que a lei sirva as necessidades sociais e políticas mesmo com as

extremidades democráticas da dificuldade em obter respostas rápidas em função dos problemas. Sendo o importante a formulação do que, como sociedade, deseja-se alcançar em favor de todos. A estas ideias não nos furtemos como filhos do iluminismo desiludidos, porém que se faça resistência democrática e republicana dos corpos/sujeitos de direitos.

Por conseguinte, a lei instaurada deve ser pontuada no intento de observar os desafios e as contraposições no plano prático do que foi legalizado e direcionado para que seja a partir do cotiando do espaço educacionais uma reedição ou uma clarificação do que foi legislado, tornando distante dos possíveis desvios conceituais da legislação.

Obrigando-nos a não só entender o quadro legal, mas lutar pela sua efetivação, bem como recorrer às novas necessidades que emana das forças sociais, enquanto demanda contemporânea.

3.3 A LEI DA EDUCAÇÃO: ENTRE O SIM E O NÃO À VALORIZAÇÃO DOCENTE

Pensar a formação inicial de professores é refletir intrinsecamente a escola como o lugar que é beneficiado com profissionais, aquela que tem a necessidade de professores bem formados. Não há formação se não soubermos “para quê formarmos e por quê?”. Assim, quando pensamos as concepções que as políticas educacionais à docência possuem nos posicionamos a favor de uma formação de promoção do exercício cidadão como “sujeitos de direitos” (CANDAU, 2012), com base na cultura e na cientificidade, bem como na autonomia e responsabilidade social por meio das constituições heterônomas – com intuito de repensá-las, rediscuti-las e tornarem-nas correspondentes a necessidade das comunidades humanas.

Aqui, constitui-se enormemente a complexidade formativa de professores, tendo em vista a importância de inserção do alunado na escola para tornar a prática cada vez mais elaboradora das emergências da escola, não sendo uma formação de conteudista apenas que não reflete os conflitos sociais, as famílias, os estudantes e a comunidade. Não obstante, o terreno da formação não deve ser arado na distância da escola, da gestão, dos conflitos sociais. Mas na relação imediata entre formação, formandos e escola, pois é na escola que o profissional docente cumpre seu papel. É nessa relação que se deve constitui também a formação docente.

Valendo pensar que não podemos limitar o professor a um agente social, enquanto cientista social para descobrir e pontuar apontamentos dos problemas sociais existentes, como bem acentua Tardif (2014), bem como um agente racional na produção e reprodução dos conhecimentos humanos já adquiridos. Mas nos posicionamentos consoante a Gatti (2016), ao pontuar a extrema necessidade de formarmos um professor para ser questionador da realidade

a partir de conteúdos que se fazem emergentes no ensino para sustar a manutenção da realidade desigual (grifo nosso).

Não obstante, é preciso pensarmos e questionarmos “qual a escola falamos? ”, ou “qual seu papel social? ”, – sendo preciso pensar “qual professor nas licenciaturas formamos? ”. Assim, tais questões tornam emergentes a necessidade de compreendermos a formação desse professor da educação básica é ainda mais problemática, tendo em vista as pesquisas ainda serem limitadas as práticas específicas das áreas de conhecimentos e não haver consolidado uma pesquisa que una a diversidade e não as fragmentem a ponto de tornarem complexas as referências que nos posiciona como estudantes.

Nas pesquisas realizadas por Gatti, Barreto, André (2011) e Brzezinski (2014), sobre formação docente, se constituem na literatura acadêmica de maneira restrita à pedagogia, à área de conhecimento e a sua prática, havendo uma distância no que diz respeito aos estudos para formação do licenciando em sentido amplo que fomenta as práticas – preocupando-se, assim, as pesquisas com a formação do pedagogo/a ou das especificidades das áreas do conhecimento.

O relatório de Talis (2014), da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, adquire substância, quando pontua que os professores se sentem capacitados em relação aos conteúdos e não capacitados no concerne aos saberes didático-pedagógico, pois visa ao relatório referido, ideologicamente, posicionar o docente como produto que deve ser qualificado para garantir resultados no ensino-aprendizagem das crianças, adolescente, jovens e adultos da educação básica. Embora o posicionamento que relatório traz seja problemático por não conceber o todo que é o espaço da ação educativa.

O que para nós consiste na necessidade urgente de que a formação inicial seja repensada, como podemos observar em Gatti, Barreto, André (2011), ao pontuarem que formação continuada consiste na atualidade como forma de fechar as lacunas deixadas no processo de formação inicial, bem como em Libâneo (2016), ao pontuar e refletir sobre a escola e as políticas a ela direcionada, que tem formatado na forma individual do trabalho docente e do rendimento do estudante, logo para os autores tal formatação compreende a organização, gestão e condução do processo de ensino-aprendizagem em dois atores: professor e estudante.

Expressando, inevitavelmente, o paradoxo entre o que as pesquisas têm implicado sobre formação e o que é posto em prática no cerne no que concerne às políticas educacionais. Por outro lado, expressa a política neoliberal de uma educação instrumental de alívio à desigualdade e da pobreza, tornando os que julgam ser pobre refém da pobreza quando o limita a uma instrumentalização simplória e não garante formação humana na sua plenitude intelectual,

científica e cultural por meio do espaço social que é a escola de interação de experiência de solidariedade.

Podemos ainda identificar nas políticas, de fronteira nacional e a não fronteira nacional pela abertura às políticas e aos programas internacionais, como apropriação de um discurso democrático e de justiça social por pensarem como bem coloca Libâneo (2016, p.40), “de alívio a pobreza”, embora a escola não seja um alívio à pobreza, e sim, um direito humano e social de todos e não uma esmola instrucional.

Para nós, é terminantemente necessário que saibamos “que profissional formamos ou qual profissional queremos formar e para qual escola formamos? ”, com intuito de que os sujeitos sejam empoderados a partir das vivências sócias, culturais, econômicas, políticas e ambientais em que possam estar inseridos.

Assim,

No âmbito das políticas oficiais, a pesquisa tem mostrado que as políticas educacionais aplicadas à escola nas últimas décadas têm sido influenciadas por orientações dos organismos internacionais, as quais produzem um impacto considerável nas concepções de escola e conhecimento escolar e na formulação de currículos. Estudos recentes indicam, por exemplo, que uma das orientações mais presentes nos documentos do Banco Mundial é a institucionalização de políticas de alívio da pobreza expressas numa concepção de escola como lugar de acolhimento e proteção social, em que um de seus ingredientes é a implementação de um currículo instrumental ou de resultados. Tais políticas trazem junto o desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica e, em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar significativo (LIBÂNEO, 2016, p. 40-41).

No entanto, para este trabalho nos posicionamos no intento de encontrarmos a referência e a compreensão da formação docente por meio das políticas para formação inicial, tendo assim,

O ponto de referência que tomamos para olhar as políticas de formação inicial de professores é o papel da escola nas sociedades contemporâneas e, em decorrência, o papel dos professores nesse contexto. Estamos assumindo que o papel da escola e dos professores é o de ensinar, ao mesmo tempo formando e propiciando o desenvolvimento de crianças e jovens, uma vez que postulamos que, sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo, não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania, com autonomia e responsabilidade social. Nesse sentido, a formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 89).

Dessa forma, organismos internacionais são formadores da gestão política que direciona a escola a fugir de sua especificidade como bem coletivo e para formação de homens e mulheres exercerem a cidadania pelo argumento cultural, científico e jurídico. Bem como pela aceção que conjura valores e ações para benefício dos sujeitos sociais, histórico e direito com intuito de interpretar e interpelar o mundo em que nos inserimos como pertencentes e responsáveis sociais.

A compreensão e pontuação que as políticas têm sido reverberadas no cotidiano escolar e tem implicado em formatação da prática docente é relevante para nortear a pesquisa e apontamentos sobre. Assim, a formação inicial deve ser compreendida a partir das instaurações que as políticas para a formação, à avaliação da prática do professor e o papel da escola nos garante como horizontes do campo ideológico, das disputas na sociedade política e na resistência crítica dos profissionais da educação.

Em consequência disto, colocamo-nos a partir das citações anteriores na compreensão de uma formação alusiva as emergências da escola e da condição da pessoa brasileira, no intento demarcar que a formação docente não pode ser forjada em avaliações externas que se limitam a agentes específicos do espaço escolar se não sabemos ou tampouco reconhecemos o contexto da comunidade escolar e seus conflitos, vicissitudes e lutas de resistência. Para tanto, não encontramos a valorização profissional a partir da compreensão que não podemos formar professores se for por meio da profissionalização para a criticidade para enfrentamento as distorções sócias, desigualdades e desistência perante os poucos avanços práticos e legais, ou seja, a base para formação docente não pode ser se não para libertação social. Esta é nossa resposta sobre a reflexão-questão sobre “qual professor queremos formar e para qual escola? ”. Não se faz formação apenas pela acepção da condição de formação do homem brasileiro, mas pela acepção de escola, de formação do professor e do mundo que nos inserimos.

Esforçamo-nos para refletir a compreensão de formação nas políticas para entendermos os quadros formativos no que é pensado na legislação. Os embates da sociedade política adquire importância por pressupor cientificamente os posicionamentos que instaurou retrocessos e avanços. Posiciona-nos como professores entre o sim e o não a valorização.

A legislação para a formação docente está determinada no Título VI – “Dos Profissionais da Educação” nos artigos 61 a 67, apresentando as direções e estruturas cujo se assenta a formação docente. Exigindo formação em período transitório para profissionalização dos professores que não possuíam formação de nível superior e atuavam nas redes de ensino.

O que para Brzezinski (2014), contribui para uma desprofissionalização, quando as formações de forma aligeiradas apenas garantiram estatísticas de profissionais formados, bem como em Oliveira (2014), que discute as políticas educacionais pontuando sobre a expansão da oferta escolar sem garantias necessárias a um bom desempenho profissional, logo o escopo das políticas educacionais é determinado pela formação de um estado que não acompanha a implementação do legislado, como também as exigências que a imanência do sistema prático da lei exige.

Nesse sentido, a legislação educacional tem reverberado em ganhos, porém se constitui concomitantemente como negação da qualidade no que é exigido, pois as determinações se ajustam apenas nos resultados da política e não na qualificação profissional de excelência na formação dos profissionais da educação básica.

A LDB/1996 tem sofrido nos seus vinte e dois anos de existência de alterações, avanços e retrocessos. Assim, não seria diferente no que é legislado para formação docente, no intento de refletirmos o movimento em que se instaura dentro dos conflitos de ideais e posições políticas, que viabiliza o plano legal e são furtadoras das conquistas, pois engessam e/ou as inviabilizam – por outro lado, do que emerge em favor do fortalecimento do plano embrutecido por ser destituído de qualidade por ser em favor da desprofissionalização.

O artigo 61 sofreu modificações resultantes da Lei n. 12.014 de 06/08/2009, publicada no DOU de 07/08/2009, que descrimina quais são os profissionais da educação, sendo um ganho educacional na sua contextura, quando se torna claro quais são os profissionais que estão aptos a atuar nos espaços educacionais.

As alterações do artigo 61, antes descriminava como se assentava a formação dos profissionais que deveria atender às necessidades do ensino básico no cerne do desenvolvimento de cada modalidade.

Para Brzezinski (2014), a Lei n. 12.014/2009 se constitui na importância da modificação conceitual ao considerar o quadro maior dos funcionários da educação por classificar como “profissionais da educação”, trazendo a contextura da formação docente uma correção em relação um desvio histórico no ingresso do trabalhador da educação e qual a sua formação exigida para o exercício.

Como podemos observar as modificações da LDB/1996 no que é referente ao artigo 61:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

A partir do artigo 61, podemos inferir como a educação básica possui o quadro de profissionais em que estão inseridos na escola para constituir o recurso humano para atuação

pedagógica, política e social que representa cada função e a orientação para poder exercer funcionalmente a exigência da escola.

No entanto, o artigo sofre um novo cerceamento ou negação da valorização docente no que concerne aos habilitados a exercerem as funções que a escola tem carência na modalidade técnica e profissionalizante, passando a se conceber os profissionais de notório saber no quadro da modalidade referida. Assim, nos posicionamos conceitualmente no sistema da lei ao desconhecer e deslegitimar a formação docente inicial, pois carecemos do aparente conteúdo para exercício docente.

A Lei n. 13.415 de 2017, publicado no DOU de 17/02/2017, que implementa as escolas de tempo integral na educação brasileira concebe os profissionais de notório saber para professorado da modalidade de ensino técnico-profissionalizante cujo saber didático do docente é descartado, bem como desvalorizado – acentuando mais o déficit em relação à profissionalização e ao profissionalismo dos professores da modalidade de ensino já referida, que deslocava a dissociação do saber docente e o saber da área, bem como abrimos portas para acesso a desvalorização do conhecimento pedagógico, didático e político da docência.

Como podemos observar:

IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do **caput** do art. 36. (Incluído pela Lei n. 13.415, de 2017).

V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela Lei n. 13.415, de 2017).

Sendo assim, para tanto – no conceito legislado, o saber docente adquire valor de desnecessário, quando se é observado notório conteúdo, representando desvalorização no que diz respeito à concepção do ser docente e a própria profissionalização inicial e sua especificidade crítica da realidade.

No entanto, a redação da lei n. 13.415, de 2017 (BRASIL, 2017), publicada no DOU 17/02/2017, modifica a LDB/1996, com abertura a iniciativa privada ao tirar o compromisso, do Estado-nação brasileira por meio das universidades e institutos federais de educação como responsável pela oferta de cursos iniciais de formação docente para complementação aligeirada por abrir possibilidade de os bacharelados fazerem uma formação mínima e estarem habilitados a atuarem como professores.

[...] o artigo 6º da MPV, que altera o artigo 61 da LDB, anula tais compromissos com a qualificação para lecionar. O notório saber é um critério vago e subjetivo que omite qualquer relação com os parâmetros básicos, indispensáveis e universalmente referendados pela literatura pedagógica, ao exercício da docência.

Não bastasse o notório saber voltado para as áreas do ensino técnico e profissional, o artigo 6º da Lei 13.415/2017 prevê ainda no item V, que profissionais graduados em outras áreas (bacharelados), possam lecionar nas disciplinas específicas por meio de “complementação pedagógica”. Com isso, sinaliza positivamente para criação de

curtos de curta duração nas instituições privadas, ressuscitando a velha celeuma dos cursos normais superiores, que se tornaram na década de 1990 segundo Saviani (2005, p.24) em alternativa ao curso de pedagogia “podendo fazer tudo que estes fazem, porém, de forma mais aligeirada, mais barata”. Ora, a “complementação pedagógica”, nada mais é do que uma alternativa barata e aligeirada aos cursos de licenciatura. Ela não é uma licenciatura e nem pode ser considerada como um curso de nível superior. No texto da Lei que Reforma o Ensino Médio é citado apenas que poderão ser admitidos os professores que fizeram a complementação pedagógica conforme o disposto pelo CNE (CARVALHO e CAMARGO, 2017, s/n).

Para Carvalho e Camargo (2017), a lei 13.415, de 2017, recorre a Resolução 02/1997, pois permite uma formação aligeirada com apenas 540 horas, o que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação dos profissionais do magistério da educação concebe uma formação mais robusta na variável entre 1.000 e 1.400 horas, bem como por ter caráter emergencial e provisório, pois pretende a política apenas garantir formação a profissionais fora da área de atuação.

Por fim, a Lei n. 13.415/2017 confere a formação docente o alinhamento da Base Nacional Comum Curricular que posiciona corpos pela unicidade, logo se a BNCC for deliberação unilateral se constituirá na negação da multiplicidade não ouvida pelo processo de elaboração da lei e do que sequer advoga no quadro da formação de um Sistema Nacional de Educação/ SNE, embora a ideia de base comum já traz consigo o teor de unificação e sem fomento as comunidades humanas no país continental que é o Brasil.

A BNCC no plano teórico se configura a partir um sistema unificado para superar as grandes disparidades produzidas pelas redes de ensino básico com seus díspares currículos que proporciona a desarticulação, bem como a fragmentação e consequentemente uma desigualdade de currículo. Embora a BNCC ainda não tenha sido aprovada ela é referenciada pelo artigo 62 da LDBEN/1996, inciso oito.

No artigo 62, é inaugurado na legislação brasileira para educação o termo formação docente, bem como o curso de licenciatura plena como a formação mínima para o exercício na educação básica. Como também é determinante ainda no artigo 62 a retirada da formação em nível superior para todos os professores dos anos iniciais da educação básica, autorizando formação técnica, tecnológica e formação de nível médio para atuação nas redes de ensino com a Lei n. 12.796/2013.

Considerando Brzezinski (2014), que as lutas das associações e coletivos que representam os profissionais da educação sofreram um grande golpe as lutas advindas de anos de reivindicação.

Dessa forma, podemos nos certificar, a seguir, no que diz respeito ao artigo 62 da LDB/1996 sobre a formação docente. Vejamos:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei n. 13.415, de 2017)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 7º (VETADO).

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Por um lado, as mudanças que a Lei 12.796/2013 se constituiu em uma nova posição conceitual, porém é demarcada por facetas da desprofissionalização docente, bem como pela valorização docente e pelas políticas esparsas na sua forma conceitual, sem uma construção clara e precisa no que se pretende alcançar, a não ser que se constitua “a política” como negação do direito cidadão de todo brasileiro por uma educação de qualidade. Por outro lado, a formação docente do licenciado adquire descrédito e valorização a formação do bacharel, quando ele pode ter uma formação aligeirada para exercer sua docência ou apenas deter conteúdo.

Em contrapartida, os artigos 63, 64, 65, 66 e 67 da LDB/1996 deslocam pressupostos esparsos pela complexidade em que se constitui a formação de professores. Nesse sentido, os artigos em tela, são norteadores da promoção da constituição da formação docente, direcionando quem deve ofertar formação seja inicial ou continuada e a necessidade da relação entre teoria e prática, bem como quem está apto a exercer a profissão e como deve se constituir a contratação de professores.

Promovendo a garantia da formação e instituindo a valorização docente, que é determinante na projeção social da profissão, com intuito de atrair novos professores a serem

profissionalizados. Como possibilidade o entendimento de formação docente a partir da prática e teoria, tendo em vista a sua real importância técnica e científica para ação professoral.

Como podemos observar, em especial, o artigo 63, que institui os Institutos Federais de Educação como também responsáveis pela oferta de formação nos cursos de graduação de licenciatura plena, as formações pedagógicas e formação aos diversos níveis de formação continuada. Abrindo, assim uma oferta que direciona e pontua o atendimento da demanda social de formação de professores e de formação continuada.

Como podemos observar o que fora apresentado anteriormente a seguir:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

No artigo 67, há notoriamente os apontamentos acerca da valorização profissional da docência no que concerne ao plano de carreira, ao salário e às condições de trabalho para garantir um bom desempenho profissional das redes de ensino público, bem como a instituição de concurso público para contratação do quadro de professores do ensino básico e o importante espaço para planejamento didático incluso na carga horária de trabalho.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – piso salarial profissional;

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho.

Revelando, assim, que a filosofia conceitual da LDB/1996 se constituiu no provimento de uma legislação em favor da valorização profissional por um lado. Por outro lado, promoveu a desvalorização por não ter empoderado os sujeitos sociais, históricos e de direitos no que diz

respeito à valorização real no aperfeiçoamento profissional, no plano de carreira e progressão de titulação, condições de trabalho, pois é observado que há na carreira docente o descaso com a formação inicial como podemos observar nas pesquisas em Gatti, Barreto e André (2011), Gatti (2016), Gatti (2014). E no não cumprindo do legislado nas suas variadas formas de não fazer valer o que se busca com as políticas, como é verificado em Saviani (2011), bem como em Gatti, Espósito e Silva (1994), ao pontuar como uma “des-política” (p.133) do serviço prestado pelos governos nos programas políticos para formação docente e sua valorização na carreira, salário e condições de trabalho (grifo nosso).

Sendo decisões unilaterais, que a sociedade política tem agido e determinado às bases e as diretrizes da educação brasileira, bem como no cumprimento do legislado sem dar voz aos profissionais da educação, bem como na força neoconservadora que as políticas educacionais carregam como Severino (2014), pontua e antes, aqui, fora discutido.

A formação de professores tem se constituído pela negação das demandas emergenciais das comunidades brasileiras, bem como negação das forças sociais e seus diferentes coletivos que constroem e esperam espaços de diálogo e de conquistas pela legitimação do processo democrático e da política educacional, porém teve empiricamente a oposição ensejada, pois é no plano legal que os docentes são desvalorizados e colocados sempre a margem de uma formação inicial simplista e sem os ancoramentos necessários para exercer a profissão com profissionalismo no qual exige a sociedade pelo termo de qualidade da educação.

Por isso,

[...] a garantia de legitimidade à política educacional em um Estado Democrático de Direito não deve advir, exclusivamente da deliberação unilateral da sociedade política. Antes deverá constituir-se de conquista do coletivo organizado, que luta pelos seus direitos. Na verdade, a construção de uma política educacional necessita do envolvimento de interesses que provêm de complexa relação o Estado e as forças sociais (BRZEZINSKI & VIEIRA, 2014, p. 199).

Nesse sentido, é demarcado um espaço instaurado pelo desentendimento da política como um regime que se desdobra em acontecimentos que valoram ou negam o desejado para as diferentes posições. Assim, como já fora expressado nas discussões anteriores, faz-se necessário resistir e insistir pelo Direito à Educação Democrática no esforço constante para superar a ideologia que se atualiza nas apropriações de discursos no intento de manutenção da ordem.

Mesmo que, como fora apresentado anterior,

Quiçá as mudanças substantivas da Lei n. 12.796/2013 sejam um marco delimitador para a resolução de alguns problemas crônicos do campo da educação, tais como a usurpação do respeito ao direito do cidadão brasileiro de ter ao seu alcance, independentemente de sua classe social, uma educação pública universalizada, laica,

gratuita e de qualidade social em todos os níveis e modalidades (Brzezinski, 2014, p. 140).

Devemos construir espaços de resistência e de luta por uma Educação Democrática, pois os enunciados, que se constroem, nas modificações, implementações, elaborações das políticas determinada pelas deliberações governamentais só foram possíveis quando não houve resistência ou quando continuamos sobre a esfera do autoritarismo como discute Saviani (2014), ao apresentar a contextura do papel do sistema político brasileiro como legislador de políticas para sanar a necessidade social, bem como negação do que se deseja alcançar, quando os interesses privados são soberanos as demandas sociais. Para que haja educação universalizada como bem público que concebe a diversidade e seja ofertada em todos os níveis e modalidade da educação brasileira.

No entanto,

Os movimentos sociais, as entidades acadêmicas e científicas, hoje reconhecidas como entidades de estudos e pesquisa em educação, os sindicatos da área educacional, e as entidades estudantis proclamam a importância da luta por uma educação pública, democrática, gratuita e extensiva a todos os brasileiros (BRZENZINKI, 2011, p. 23).

Resistir se faz urgente na sua extrema necessidade, tendo em vista a importância de nos posicionar a favor da qualidade social da educação para legitimar ou tornar ilegítimo às práticas da sociedade políticas que criam condições para desvalorização. Os valores ensejados por Brzenzinki (2011), sobre a luta pela educação brasileira pública tem que ser compreendida pela ação democráticas dos diferentes movimentos e entendidas, como também pelas IES públicas por terem a responsabilidade de formar professores a resistir, propor e dialogar como a elaboração legislativa.

Não sendo assim, não podemos pensar formação inicial com vistas às transformações sócias, que instaura novos anseios e novas demandas emergentes da sociedade com intuito de resistir na arena política aos gostos ideológicos conservadores. Por outro lado, instaurar movimentos de resistência na união pelas diferentes entidades e instituições formadoras, pois não podemos deixar a encargo das entidades as preposições e lutas apenas, mas o professor formador deve compor o cenário de luta e resistência, por ser uma questão de testemunho à prática formadora, que é construção crítica do contexto em que nos inserimos nas comunidades humanas como professores. O que não quer dizer que o professor é um messias, mas é político pela própria natureza profissional.

“Na última década, vários movimentos se efetivaram direcionados a repensar a formação de profissionais do magistério da educação básica, incluindo questões e preposições atinentes à formação inicial [...]” (BRASIL, 2015, p.6), com vistas a refletir e destinar políticas

que percebam a abrangência da profissionalização docente e, por outro lado, pensar a complexidade formativa em benefício da qualificação com qualidade. Assim, “que não se deixe de investigar a formação inicial, que ainda carece de muito conhecimento sobre como formar professores competentes para atuar no mundo atual” (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 15).

As citações fomentam nossa reflexão e pensamento sobre aspecto motor da formação de forças na arena das disputas políticas para formar resistência e luta. Por outro lado, carecemos de ciência para propor e incitar a reflexão para entendermos a formação docente no sentido da ação prática e teórica para atuação no mundo. Não podemos avançar no debate se não conjurar o debate democrático para ampliar e posicionar o professor formador como parte do processo reivindicação e luta.

Neste contexto, movimentos se efetivaram na disputa e reivindicação por pautas que são expressão da sociedade que Momo e França (2014), pontuam por meio da relevância histórica, político-democrática e pedagógica da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010; 2014), que desvela enlaces, desdobramentos dos anseios de uma educação com qualidade social e que responda os anseios da sociedade que na atualidade exige demandas e novas configurações ao fazer da educação, reverberando as conferências em conquistas em variados aspectos no PNE/2014-2024 (BRASIL, 2014).

Sendo o Plano Nacional de Educação um dispositivo legal instaurado na LDB/1996 no artigo 9 e inciso I, como podemos comprovar: “ Art. 9º - A União incumbir-se-á de: I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”. Nesse sentido, a organicidade da elaboração do PNE é determinada pelo dever da União em tornar clara a ação governamental na educação. Discutindo o PNE, a seguir, poderemos refletir sobre como o movimento político que estabeleceu novos dispositivos para formação docente, enquanto metas e estratégias planejadas.

É notório que na arena política a elaboração orgânica das políticas se instaura pelo vigor conservador que as políticas se mantêm e corroboram com um quadro que os discursos são apropriados à manutenção social de ordem liberal; ora nas instâncias democráticas, ora pelo autoritarismo que as forças políticas se posicionam.

Para tanto, o que aqui discutimos no cerne do que valoriza e não valoriza não se encerra nesta discussão, mas percorre ao todo que se configura no intento de buscar compreender como as políticas para formação inicial tem se afirmado e garantido como lócus de investigação para promoção e construção de identidades profissionais em formação.

*Uma cidade sem portas,
de casas sem armadilha,
um país de riso e glória
como nunca houve nenhum.
Este país não é meu
nem vosso ainda, poetas.
Mas ele será um dia
país de todo homem.*

(DRUMMOND, 1999)

4. AS POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE CONQUISTAMOS?

As políticas para formação docente se determinam pela racionalização no plano legal e político-social. O planejamento teórico se configura pela natureza técnica cuja ação pública será referenciada, sendo esta a essência inteligível da lei 13.005/2014 por trazer ordenamentos a serem executado no âmbito educacional, que serão monitorados pelo Ministério da Educação (MEC), pelas comissões de educação do congresso nacional, pelo conselho nacional de educação e, por fim, pelo Fórum Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Assim, a realidade educacional não é congelada, mas elaborada pelo monitoramento contínuo na medida que se constitui instâncias para implementar as metas e respectivas estratégias com intuito de assegurar o cumprimento da lei. Por outro lado, como antes mencionado - sofre sanções do movimento político em torno da disputa pelo poder no quadro da situação e oposição.

As decisões políticas, por exemplo, do PNE se sustentam no objetivo de tornar a ação do Estado racional, bem como no PNE/2014, legitimado pelos coletivos que representam os setores da educação, bem como no coletivo que todos se constituíram em favor da qualidade educacional no Brasil. Valendo salientar, que estamos discutindo as decisões políticas como plano legal efetivado como obrigação do Estado com a educação.

Com o disposto na CF/1988 e na LDB/1996, o primeiro PNE/2001 foi sancionado na forma da Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, sofrendo nove vetos a fim de evitar as obrigações jurídicas no que concerne ao financiamento para o cumprimento das metas e respectivas estratégias. O que enfraquece o plano, porém não retira sua inteligibilidade no tocante a sua natureza jurídica de objetivar a ação governamental (BRASIL, 2014).

Embora o enfraquecimento seja claro ao legitimar conceitualmente o PNE/2001 como um possível documento intencional, por não possuir como substância determinações jurídicas quando não forem cumpridas as metas e estratégias estabelecidas, pode-se, mesmo nas condições mencionadas, configurar como ganho, tendo em vista o que é vigorado na Lei. Entendendo assim, a conquista como abertura a novos espaços, em função dos problemas não respondidos, novas lutas se constituíam para que as políticas se aproximem da realidade.

Partindo desse pressuposto, podemos evidenciar movimentos direcionados a efetivação do Plano como também na fértil crítica ao PNE/2001, resultante das lutas e resistências no quadro dos movimentos políticos para advogar os quereres sócio/democrático da educação, como podemos conferir o que é evidenciado em Momo e França (2014), Dourado (2011; 2016) e no documento final da CONAE (2014).

O Plano Nacional de Educação PNE/2001-2011 carrega sobre si severas críticas no que concerne à implementação, à ampliação e à avaliação das políticas postas em prática (DOURADO, 2011; FRANÇA & MOMO, 2014). O que será pensado e repensado de forma democrática e participativa no CONAE (2010; 2014), embora não sinalize - o novo PNE/2014-2024 - com completude as reivindicações das Conferências Nacionais devido às disputas no congresso nacional que baliza e reedita as políticas.

O PNE/2001-2011 trouxe ganhos para formação inicial de professores, quando se pensou a formulação de um programa de formação complementar (BRASIL, 2001), desvelando assim - o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência/ PIBID, como notório ganho a iniciação à docência (BARRETO, 2015) que insere o aluno em formação no cotidiano da escola com intuito de ensinar na formação a dinâmica da escola à busca por suprir as lacunas do processo por meio de ludicidade e planejamento. E atende aos requisitos da LDB/1996 de formação docente a partir do elo entre teoria e prática, contudo não é uma política permanente. Nesse sentido, o PIBID como política, por exemplo, deve ser pensado no intento de compreender os benefícios desencadeados pela política bem como as possibilidades de ampliação e de efetivação permanente do programa.

A Conferência Nacional da Educação (2014) traz no eixo VI o que as entidades e coletivos sociais de professores advogam e lutam pela qualidade da educação por meio da valorização, formação, carreira e remuneração profissional docente. Pontuando, o documento final da conferência, a precisão Sistema Nacional de Educação, tendo em vista que o PNE traz consigo a valorização profissional docente, como também é evidenciado nas Diretrizes para a formação docente (2015a) e Dourado (2015).

A concretização da política de formação e valorização profissional está diretamente vinculada à instituição do SNE que, traduzindo dispositivos constitucionais e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), supõe a abrangência e a responsabilidade de cada um dos sistemas de ensino (federal, estaduais, distrital e municipais) para regular o campo, mediante a autorização, credenciamento e supervisão de todas as instituições de ensino sob sua jurisdição, bem como organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino com a participação de todos (CONAE, 2014, p. 90).

Se tornando o movimento de luta em torno o poder político para formulação de políticas para formação docente instaurador de referências que perpassa a formação e valorização em si, mas reivindica maior organicidade da educação brasileira na instituição do SNE, com intuito de garantir a valorização efetiva no que diz respeito a melhores condições de trabalho e remuneração, bem como formação inicial e continuada aos professores das redes de ensino.

Para Saviani (2011), as políticas para educação só podem se constituírem como disposto nas obrigações de uma nova instituição educacional brasileiro que é a criação de um Sistema Nacional de Educação “aberto, abrangente, sólido e adequado às necessidades e aspirações da população brasileira em seu conjunto” (SAVIANI, 2011, p. 261). Sistema educacional que já havia sido requisitado no Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1934.

Em consonância com a legislação vigente, com os esforços de construção do SNE e em articulação com outras políticas educativas e de outros setores respaldados por uma atuação colaborativa e democrática em todos os órgãos e fóruns, a valorização dos profissionais da educação é condição para a garantia do direito à educação e à escola de qualidade social. A valorização profissional, incluindo a formação, é obrigação dos sistemas e base da identidade do profissional (CONAE, 2014, p. 91).

Assim, como podemos observar a notoriedade vislumbrada no PNE/2014-2024 (BRASIL, 2014), o SNE está previsto no novo PNE, no entanto não foi implementado no ano de 2016 como prever o plano. Assim, a política que instituiria a criação do Sistema passado três anos de sua vigência não foi implementado o SNE para articular a efetivação das políticas de educação.

O PNE/2014 coloca na berlinda a formação inicial do professor com qualidade social para o exercício profissional, por ser uma das metas do referido documento o aperfeiçoamento dos cursos de formação inicial docente, para garantir profissionalização de professores para assumir a sala de aula.

Observamos, assim, que os marcos legais para formação docente se delineiam na atualidade como Políticas Educacionais no PNE/2014-2024 (BRASIL, 2014) e nas Diretrizes para Formação Docente Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério Básico (BRASIL, 2015).

Por conseguinte, em consequência das conquistas do PNE no decênio de 2014 a 2024 (BRASIL, 2014) e Diretrizes para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015), temos também na proeminência dos novos instrumentos a ação governamental direcionada a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério e a valorização profissional por meio das políticas no cerne do plano de carreira, do salário, das condições de trabalho e, por fim, da instituição do SNE.

Os documentos políticos para formação docente foram delineados no que concerne à direção da política no Brasil com as críticas ao primeiro Plano Nacional de Educação 2001-2011 (BRASIL, 2001) e as conferências nacionais da educação, CONAE (2010; 2014), a partir da instauração do campo de negociações políticas entorno das decisões da sociedade política como pelas lutas e manifestações das forças sociais em favor da valorização e formação docente de qualidade social e democrática.

Assim é instituído o PNE/2014-2024 (BRASIL, 2014) e as Diretrizes para formação dos profissionais do magistério (BRASIL, 2015a), sendo as diretrizes a primeira política direcionada a formação docente, o que não quer dizer que não tenha sido antes pensado ou delineado, mas a partir da diretrizes o Estado busca uma articulação na atualidade da educação brasileira em direção a pensar e elaborar políticas em detrimento do aperfeiçoamento profissional Inicial, sendo as Diretrizes o primeiro documento em detrimento de uma política para Formação Inicial e continuada.

Mas à frente, poderemos refletir e pensar as especificidades do PNE e das Diretrizes para formação dos profissionais do magistério. Apoiando-nos no que anteriormente foi exposto para que possamos melhor pontuar a política e os ganhos no que diz respeito ao legislado e bem como no que desvaloriza e não garante formação docente na sua forma específica e didática.

4.1 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - 2014-2024 E AS DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

O novo PNE/2014-2024, além do reforço a iniciação à docência, reflete e articula o pensamento sobre a formação inicial e continuada ao propor na meta 15 e suas estratégias para a formação uma política para formação no âmbito Nacional. Destacando-se, assim, a acentuação da necessidade da articulação cooperativa dos entes republicanos da federação brasileira em benefício de um regime de base comum, que ponha em prática as metas e estratégias a serem realizadas no plano prático que deve se constituir o PNE (BRASIL, 2014).

Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que, além de vários dispositivos indiretamente relacionados à questão docente,⁵⁸ dedica quatro de suas vinte metas especificamente ao conjunto dos profissionais da educação básica: as metas 15 e 16 abordam os processos de formação inicial e continuada; a meta 17 trata da remuneração; e a meta 18 dispõe sobre os planos de carreira e o piso salarial nacional profissional. Sem perder de vista a articulação entre essas metas, nem desconsiderar as visões em disputa que nelas se fazem presentes, este artigo discorre sobre a meta 15 e suas estratégias, com o intuito de mapear os significados do texto, discutir suas implicações e cotejá-lo com medidas relacionadas ao tema da formação docente lançadas após o início da vigência do plano (BRITTO, 2017, p.228).

Freitas (2014) analisa as metas e estratégia do Plano Nacional de Educação 2014-2024, bem como as pautas e reivindicações das conferências de educação (CONAE e CONEB) e da ANFOPE no que concerne uma política de valorização e profissionalização dos educadores. Assim, as contradições e os desafios no campo das políticas educacionais gestadas na última década e para a próxima como avanços, contradições e retrocessos.

As políticas para formação docente no espaço inicial se configuram nos conflitos que a atualidade traz por não terem sido alcançados os objetivos sociais ao empregar esforços frente

às necessidades formativas e de desenvolvimento humano não supridas. Por um lado, não se limita ao determinado no plano legal político, mas na instauração da organicidade formativa do saber específico e pedagógico do licenciando. Por outro lado, exige o tratado político a fim de nortear a valorização profissional e formativa a fim de beneficiar a vida da comunidade escolar.

Nesse quadro, Freitas (2014), lança o desafio de pensar os avanços e limites frente às demandas históricas da profissionalização dos profissionais do magistério. Por outro lado, refletir sobre o não oferecimento de formação adequada as demandas sociais, mas de forma contraditória e com Organismos Multilaterais o MEC visa à aplicação de avaliações em larga escala, sugerindo o texto uma resistência a está lógica neoliberal.

O que para Oliveira (2014) pode ser compreendido a partir da natureza institucional da política que visa atrair, reter e formar docente, que traduz a necessidade de que a formação docente possa atender as expectativas em que os resultados se compõem como necessário para fundamentar a qualidade da educação, no entanto para a autora a demanda histórico-social de qualidade educacional na educação escolar não pode ser permeado por índices, e sim, por um processo em que organicamente a política se transforma em benefício de compor um quadro que atende o que antes não fora posto por meio de profissionais quem sejam capaz de dar respostas individuais e coletivas.

Negando Oliveira (2014), o que é posto no que diz respeito a uma avaliação determinista em resultados sem garantir real valorização profissional, pois não perceber o todo que é a escola ao reduzir ao individualismo profissional, logo nos chama a atenção que as políticas para formação docente não traduzem o saber específico, enquanto saber pedagógico a ser posto em prática – e prática didática.

No PNE de 2010, foi aprovado o dispositivo de avaliação conhecido por IDEB e impedindo recursos destinados à educação pública, pois os recursos foram dados como mecanismos de recompensar o mérito. Havendo uma inversão da “história das necessidades” de formação, valorização, condições de trabalho, carreira e salários - como podemos observa nas discussões de Oliveira e Freitas (2014), para valorização com base na meritocracia da gestão escolar e do professor, bem como na negação da lógica de profissionalização inicial e continuada como correspondente ao projeto societário que estamos inseridos.

O que nos sugere refletir se cabe pensar qual projeto societários queremos ou pensar qual sociedade queremos incitar? A resposta a esta esparsa pergunta pode nesta dissertação ser compreendida por meio da conceituação sobre qual profissional docente estamos qualificando, bem como na necessidade de valorar a profissão e nos posicionar a partir de um projeto educativo/societário humano, solidário, pensante e, em especial, por meio da discussão e

retomada constante do projeto que nos referimos, para clarificar e redirecionar segundo as novas demandas o *éthos* coletivo e diverso, que forma um todo pluralizado, enquanto Estado-nação brasileiro.

Tratar, portanto, dos desafios para as políticas de valorização e formação docente em nosso país significa tomar como ponto de partida a concepção progressista de projeto educativo, a partir da qual a formação com qualidade elevada de pedagogos, educadores e professores está estreitamente vinculada à educação básica e à escola pública, às suas condições concretas e materiais atuais e ao seu pleno desenvolvimento, e às possibilidades de uma educação emancipadora para nossas crianças, jovens e adultos na construção de uma sociedade justa, igualitária e socialista como futuro (FREITAS, 2014, p. 428).

Nesse quadro, situa-se as definições de ações e políticas de formação e valorização docente, bem como ações programadas de forma isolada e insuficientes, incluindo programas de sucesso como o PIBID, pontua Freitas (2014). Por outro lado, consolidar e regulamentar os programas bem-sucedidos como política de Estado.

Para Freitas (2014), desde 2013, vem sendo trabalhado no CNE orientações para formação inicial e continuada devido a urgência de uma política Nacional de formação, valorização e profissionalização dos educadores por meio de referenciais da base comum nacional constituídos historicamente pela ANFOPE pelas inúmeras e históricas conferências de educação municipais, estaduais e nacionais. O que em 2015, se concretiza como Diretrizes para formação dos profissionais do magistério da educação básica.

A existência ou construção da criação de condições de uma agenda pública das políticas, para garantia do direito à educação, tendo em vista as novas formas de organização da educação e do papel da escola, como vida social e da sociedade que queremos construir. Alterar, portanto, as condições de produção social, fazendo-se preciso problematização do trabalho educativo para orientar os debates das concepções de escola e de projeto societário, articulados as concepções de formação inicial e continuada.

Assim, a luta pela construção de uma escola melhor é determinada no trabalho pedagógico e mobilizador de atores, refletindo e apontando Oliveira e Freitas (2014), sobre a construção de uma educação de qualidade e não em índices de rendimento, mas por meio ampliação do valor social da escola, da mudança do gerenciamento escolar e de um projeto de político de Estado permeado pela concepção de igualdade, justiça e emancipação por meio de uma formação para diversidade.

Como também, é exigência a implementação da estratégia a inserção do alunado das licenciaturas no cotidiano da escola, com o rigoroso monitoramento da meta e estratégia da política, mediante o acompanhamento durante o curso e quando egresso na avaliação de sua inserção profissional na escola pública (FREITAS, 2014), partindo do pressuposto que a

docência é um processo histórico e de prática didática que exige da individualidade atenção ao coletivo.

Aliada a essa decisão, cabe garantir aos licenciandos e a todos os estudantes que postulam a licenciatura condições de igualdade na formação em instituições públicas, permanência e sucesso nos estudos e iniciação na carreira com apoio ao processo de construção de sua identidade como educador das novas gerações. O Pibid deve, portanto, consolidar-se como política de Estado extensiva a todos os estudantes e docentes de licenciaturas e a todos os docentes das licenciaturas, superando definitivamente a etapa de programa pontual, e com a oferta de bolsas, às quais apenas alguns professores e estudantes possuem acesso (FREITAS, 2014, p.434).

Tecendo Freitas (2014), críticas ao processo de expansão e diversificação da profissionalização de educadores, à aceitação de não licenciados como profissionais da educação básica, aos licenciados em exercícios a atuarem em outras áreas de conhecimento e aos programas especiais de formação de professores não licenciados, pois se cumpri como uma forma de desvalorização da formação inicial e profissional dos educadores. Pontuando, portanto, que deve ser uma etapa transitória e não permanente para fomentar a formação profissional.

Considerando essa necessária expansão, o objetivo central a ser perseguido pelas políticas docentes a partir da aprovação do PNE 2014-2024 passa a ser, em consequência, a motivação e inserção da juventude na profissão do magistério, oferecendo-lhe oportunidades e condições de formação que acenem, como perspectiva de futuro, para a construção de sua identidade como educador (FREITAS, 2014, p. 434).

Por outro lado, o processo de dispersão de responsabilidade entre as diferentes instâncias do MEC produziu o rebaixamento das exigências formativas, em especial, nas licenciaturas de IES privadas ao se limitar a um exame nacional. Não havendo sequer, de acordo com Freitas (2014), comissões próprias para tratar e avaliar o projeto de formação para licenciatura com base em uma política orgânica.

A unidade entre teoria e prática e entre educação e vida, em um caráter contínuo, é o objetivo a ser perseguido pelos cursos e programas de formação dos quadros do magistério em todas as licenciaturas. As mudanças recentes na organização da escola - ensino fundamental de nove anos e educação integral, ensino médio integrado - demandam novas formas curriculares nas licenciaturas e nos cursos de pedagogia que devem ser amplamente debatidas pelos educadores das universidades e pelos profissionais da educação básica (FREITAS, 2014, p.438).

Para Freitas (2014), a formação inicial deve ser concebida a partir da unidade teórica e prática, entre educação e vida e em um caráter contínuo, sendo um objetivo a ser perseguido pelos programas de formação do quadro do magistério em todas as licenciaturas com vistas a atender ao projeto societário emancipatório para o estudante.

Mediante ao exposto e refletido, destaca-se para formação docente no PNE 2014-2014 a meta 15 e suas estratégias que evidenciou

[...] dois movimentos para a efetivação dessa meta e de boa parte de suas estratégias: 1) a aprovação do Parecer CNE/CP nº 2/2015, em 9 de junho de 2015, cuja homologação pelo MEC efetivou-se em 25 de junho de 2015 e, em decorrência desse parecer, a Resolução CNE/CP nº 2/2015, de 1 de julho de 2015;232) a proposta de política nacional de formação de profissionais da educação, lançada pelo MEC, em 25 de junho de 2015, e submetida a consulta pública, que ratifica as concepções contidas no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e insere questões específicas da formação dos funcionários e técnicos, visando a conferir maior organicidade à formação dos profissionais da educação (DOURADO, 2016, p.32).

Advogando os dois movimentos a efetivação de uma política nacional para formação dos profissionais da educação, que orienta a política para a formação docente. Sendo assim, visa não só à unificação da formação, e sim, que os profissionais da educação básica possuam formação para atuação na área de conhecimento, bem como reivindica o regime de colaboração para formação de profissionais da educação com qualidade e a garantia de formação continuada. Configurando a formação docente o espaço de luta e reivindicando a efetivação das políticas como meio de valorizar a formação em serviço.

Por outro lado, se amplia e torna a discussão, apresentada por Saviani (2015), por meio de dados históricos, como pertinente e atual ao pontuar e refletir sobre o papel do Congresso Nacional na legislação educacional, que observaremos como limitador dos avanços e anseios de profissionalização com qualidade, bem como valorização profissional.

Abrindo nossa reflexão às contexturas das políticas do Estado Neoliberal em que vivemos, que reivindica e expressa opinião no quadro prático para elaboração de políticas, sendo um plano imanente, complexo e entrelaçado de espaços conservadores e de manutenção de uma ordem dominante e estrutural no âmbito social, político e econômico. Por isso,

A discussão sobre as políticas e a gestão da educação, especialmente do PNE entendido como epicentro, expressa uma tessitura sociopolítica complexa que demarca as agendas transnacionais, o Estado nacional, a relação entre os entes federados, as especificidades do sistema educacional brasileiro, a gestão, a avaliação e o financiamento, a qualidade e as concepções político-pedagógicas norteadoras (DOURADO, 2016, p.35).

O cenário político e econômico atual impacta as políticas sociais e se articula a processos estruturais, envolvendo o contexto sociopolítico e cultural, e, no campo educacional, às condições em que se efetivam organização, gestão, avaliação e financiamento da educação em direção à organicidade, ao planejamento e ao financiamento e, portanto, à materialização do PNE. Portanto os desafios à materialização do PNE são complexos, especialmente se a luta política for pela materialização do PNE como plano de Estado (DOURADO, 2016, p.35).

Por conseguinte, é claro a realização prática do Plano Nacional de Educação não se constitui apenas na realização do plano político das ideias, mas na efetivação das exigências e demandas sociais, bem como na efetivação das estratégias em cumprimento das metas e materialização das ideias planejadas para balizar qualidade na formação de professores, bem como da educação em geral.

Observamos nas políticas educacionais as lutas da última década por meio de vários movimentos que têm mobilizado reivindicações para formação docente com qualidade. Temos uma disputa política no que concerne às concepções, dinâmicas, currículos e políticas (DOURADO, 2015), por isso a formação docente alça entendimentos variados, gerando tensões e perspectivas diferentes.

Nesse sentido, o Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 09 de junho de 2015 (BRASIL, 2015a) se constitui como resultado destas disputas, bem como para reafirmar a necessidade de configurar direções para (re)pensar a formação dos profissionais da educação, como podemos reiterar:

É importante salientar que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos, entre outros. De maneira geral, a despeito das diferentes visões, os estudos e pesquisas, já mencionados, apontam para a necessidade de se repensar a formação desses profissionais. (BRASIL, 2015a, p. 21).

As Diretrizes para formação dos profissionais do magistério que lança uma nova luz à política para formação docente, visando estabelecer as concepções fundamentais: 1) consolidação das normas nacionais para formação docente; 2) articulação a partir de um Sistema Nacional de Ensino a fim de estabelecer uma base comum; 3) igualdade de acesso e permanência consoante aos princípios básico da educação nacional; 4) articulação entre as Diretrizes para formação inicial e continuada dos profissionais do magistério e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica; 5) o papel estratégico das instituições de ensino para formação docente nas diferentes modalidades; 6) princípios básicos de interdisciplinaridade, unidade teoria-prática, compromisso social de valorização profissional e avaliação permanente e regulação dos cursos de formação; 7) articulação entre graduação e pós-graduação; 8) pluralidade de concepções na produção do conhecimento teórico e prático; 9) currículo significativo a sociedade e sua construção; 10) compreensão da realidade concreta dos sujeitos à quem é direcionado o currículo; 11) formação para justiça e coesão social; 12) valorização profissional por meio de carreira, salário e condições de trabalho; 13) planejamento integrado na elaboração político-pedagógica de forma sistemática (DOURADO, 2015, p. 305 e BRASIL, p. 21, 2015).

Trazendo as Diretrizes em seu plano teórico, princípios que buscam contemplar uma sólida formação no plano da ideia; a inserção do cotidiano escolar no qual a prática docente será desencadeada; avaliação dos impactos da formação e relação com que se desejou desencadear enquanto prática educativa para formação inicial docente; ampliação e aperfeiçoamento constante da formação inicial e continuada, por fim, uma formação inicial que

abarca as diferenças como garantia de respeito e o fazer de uma sociedade mais humana com base nos princípios de equidade e nos princípios que direciona a educação brasileira, sendo

[...] fundamental para a melhoria da formação de profissionais do magistério consiste na garantia de base comum nacional, sem prejuízo de base diversificada, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão. Nessa direção, as novas DCNs definem que o(a) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: o conhecimento da instituição educativa; a pesquisa; atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica. Nessa direção, o projeto de formação deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência (DOURADO, 2015, p. 307).

Assim, fica clarificado o teor das políticas para formação inicial e continuada docente que está sendo balizado em plano teórico no cerne da valorização profissional do docente que tem advogado a configuração com base na valia social.

Compreendendo uma formação articulado na base comum, ampliada e elaborada na prática da formação inicial no cotidiano escolar, bem como no impulso da formação continuada como garantia de reelaboração e atualização profissional e, por fim, reconhecimento de qualidade de social da formação de professores.

Contudo - no cerne do capítulo IV da Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015b), de Título: Da Formação Inicial Do Magistério Da Educação Básica Em Nível Superior, se contempla os cursos de licenciatura, como também repensar a formação inicial que a priori reitera o Parecer CNE/CP nº 28/2001 (BRASIL, 2015a, p. 31) que mantêm as estruturas já concebidas na formação atual no plano teórico e prático do currículo que há mais de uma década já é exigido.

Por outro lado, existe no plano institucional da política uma concepção do “projeto da profissão docente” (BRASIL, p.08 2015) provido por uma base nacional comum que tem reverberado sim uma organicidade, até mesmo, a institucionalização de um documento de Estado, enquanto política pública que pensa pela primeira vez a Formação Inicial com princípios que norteia e direciona o projeto formativo.

Dado estes entendimentos, as políticas educacionais para formação docente trazem sobre si as marcas do plano neoliberal demarcando as tensões e entraves para haver uma iniciação à docência para formação de sujeitos para fazer uma sociedade que seja para além do

reconhecimento dos princípios de equidade, e sim, efetivação de direitos, como direito a educação com qualidade.

Como podemos observar em Freitas (2014), não cabem apenas políticas, mas que as políticas possam superar o antagonismo que verifica e elabora uma contramão do que se almeja no plano teórico de forças políticas que tem em seu esteio desprofissionalização, quando a meritocracia passa a ser parte dos processos de valorização por meio de avaliação.

Para Gatti, André e Barreto (2011), as políticas educacionais não são estudadas de forma precisa como garantia da elaboração de uma epistemologia, bem como na construção de entendimentos que balizem e efetuem entendimentos sobre as políticas educacionais. Para a autora, é verificado com clareza que embora movimentos educacionais que pensaram e pensam a formação docente se constitui ainda tímidos e com estudos limitados e fracionados, o que atesta a não valorização no que se refere a preocupação com a formação docente por não ter status que seja de preocupação primeira da educação brasileira.

O que não é diferente para Brzenzinki (2014), que apresenta um estudo da arte da formação docente nos anos 2003-2010, acentuando como a valorização docente é pouco conceituada e pensada na produção do conhecimento.

[...] ainda pouco estudado, são as políticas de valorização do professorado. São silenciadas as questões de formação continuada na militância dos sindicatos da categoria, os planos de cargos e salários, a carreira profissional e os estudos sobre o impacto da implementação do piso nacional salarial dos professores. (BRZENZINKI, 2014, 26).

Por conseguinte, os estudos das políticas para formação docente no espaço inicial ou continuada ainda se constitui de forma tímida e pouco estudada, concentrando os estudos sobre os impactos e validade dos documentos que regulam as políticas para formação docente, nos mostrando o quanto é preciso uma investigação sobre as políticas e formação docente. Sendo prevalente no estudo sobre formação docente as disputas e os desencadeamentos que os movimentos têm instaurado como conquistas e os desafios das políticas.

Permitindo-nos a compreensão que não podemos conceber a formação docente se não for por meio de políticas de Estado no intento de não haver uma produção em plano teórico e de modo passageiro e fragmentado diante à complexidade que é a formação docente e o saber docente.

Mas seja uma política que estabilize e oportunize a superação dos conchos e conciliações políticas em benefício de uma gestão democrática e participativa para cumprir as exigências das demandas educacionais e sociais com vistas a valorização profissional.

Por outro lado, as disputas de diferentes entes e instituições sociais têm proporcionado as disputas, engessamentos e direções para formação no cerne dos conceitos diferenciados sobre o currículo, política e formação docente, bem como nos moldes da ação governamental de acordo com ambivalências econômicas do Estado Neoliberal, que também tem reformado e direcionado pautas para educação brasileira.

As políticas têm configurações que se ampliam e adquirem complexidades, tendo em vistas tessituras que expressão e balizam as representações da sociedade como também ameniza os esforços das lutas pelos direitos sociais, bem como atenuar princípios de equidade profissional para os docentes no intento de não contingenciar avanços e valorização profissional.

No estudo realizado por Gatti, Barreto e André (2011), as políticas para formação inicial de professores são determinadas a partir do papel da escola e do professor nestes espaços sociais de aprendizagem. Compreendendo as autoras que são processos políticos que se limitaram a suprir a necessidade no âmbito inicial, bem como no âmbito da formação continuada em benefício do aprimoramento profissional com vistas a sanar as lacunas da formação inicial.

Nesse sentido, verificamos que a formação inicial se constituiu apenas em dados estatísticos e não de qualidade. Entendendo que a formação continuada seria aperfeiçoamento da profissionalidade dos sujeitos, e não uma complementação das lacunas como ora é pensado e instituído.

Consoante o estudo de Gatti, André e Barreto (2011), as políticas para formação docente ainda são pensadas apenas no limite dos resultados profissionais do professorado. No entanto, os resultados não se determinam apenas no professor qualificado, mas nas condições para execução do labor que exige a escola nas suas necessidades seja matérias, humanas e, até mesmo, no que é concernente a consciência das famílias que também compõem o quadro da complexidade do ser e existir da escola responsável em promover orientações para a cidadania, para a vida em sociedade e da cultura que desenvolvemos.

Para tanto, posicionamo-nos em meio à complexidade, que converge as políticas para a formação docente e sobre o saber docente que carrega nas entrelinhas as leis, conscientes dos problemas e perigos que a lei pode conjecturar no sentido positivo e negativo do que os governos podem determinar ou mesmo no congraçamento do que é relevante as lutas e esforços das entidades de professores unidas e seus opositores para convergir no que se quer inaugurar.

Nesse sentido, depois da publicação da LDB/1996 a educação tem sofrido modificações, bem como na criação de outras leis que tem sinalizado modificações e/ou desafios as/os professores da rede básica de ensino. Durante os 21 anos de LDB, podem ser observadas as

transformações da natureza da Lei no que concerne a algumas esfericidades das bases da educação brasileira na atualidade.

Não podemos sustar a nós mesmos da compreensão que no plano inteligível nós avançamos muito, não sendo em nenhuma hipótese o ideal, embora nos posicionarmos que no plano político permanecemos no todo educacional, na aparência, na pontualidade das urgências políticas e na distância do que foi pensado no sistema da lei com a realidade social e suas necessidades urgentes e de rápida mutação.

No entanto, trazemos concepções apuradas e não colocadas em prática da necessidade de uma organicidade maior e de um parâmetro nacional de vigência da formação inicial docente, que embora concordemos com Gatti, André e Barreto (2011), que dispõem a crítica de não assumirmos as investigações como espaço epistemológico do conhecimento na ciência social da educação sobre a docência no quadro das políticas, cultura e formação.

Nesse sentido, a cultura política que nos submetemos se conjuga no que é pontual e estrutural, por isso a maior organicidade do quadro da educação é permeada por congelamentos e retrocessos da sociedade política que vencem os intentos das comunidades e associações de professores, que lutam pela qualidade da educação.

Responder à questão “o que conquistamos?” não é para nós uma pontuação pessimista e tampouco descrente do plano legal das políticas, pelo contrário se estabelece na busca por compreender a política dentro de uma composição de lutas e favorecimentos do plano ideológico, que nos posicionamos seja como favorecidos ou negados – aqui, há nosso ponto não estático de ganhos, pois no jogo da sociedade política temos o contrário ou perdido, negado.

Assim, reconhecemos ganhos, desgastes e anos de luta em favor de qualidade social, que não se determina por resultados apenas, mas por uma formação humana sólida, que abraça o coletivo social como bem de todos, se não – não há como ser escola.

Para tanto, a seguir temos o quadro geral das políticas que incidem na formação docente de forma indiretamente e/ou diretamente, pontuando novas representações sobre a formação e o seu sentido social seja como avanço ou retrocesso aos profissionais da educação para nos posicionar na compreensão das reais direções que as políticas nos condicionaram.

POLÍTICA	TÍTULO DO DOCUMENTO	INFLUÊNCIA SOB NA FORMAÇÃO DOCENTE
Lei 9.394/1996	Lei De Diretrizes e Bases da Educação	Direciona da toda educação nacional, bem como direciona legalmente as bases iniciais para formação de professores.

Lei 11.494/2007	O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).	A lei foi criada pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006.
Lei 11.502/2007	Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES	Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.
Lei 11.738/2008	Piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.	Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica
Lei 12.796/2013	Diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.
Lei 10.172/2010- 2020	Plano Nacional de Educação	Plano Nacional de Educação na duração de dez anos, direciona metas e estratégia para formação complementar do estudante, para permanência e aproximação com cotidiano escolar e docente

Lei 13.005/2014-2024	Plano Nacional de Educação	Plano Nacional de Educação na duração de dez anos, direciona novas metas e estratégia para formação complementar do estudante, para permanência e aproximação com cotidiano escolar e docente, bem como a criação das diretrizes para formação inicial e continuado de profissionais do magistério.
Resolução Cne/Cp 1, de 18 de Fevereiro De 2002	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena	As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente (BRASIL, 2002)
Resolução Cne/Cp 2, De 19 de Fevereiro de 2002	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena	As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente (BRASIL, 2002)
Resolução Nº 1, De 11 De Fevereiro De 2009	Regulamentação da Segunda licenciatura	Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.
Resolução Nº 2, de 1º de Julho De 2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica.	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.

Decreto nº 8.752, de 9 de Maio de 2016	Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.	Considerando as Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, Art. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Para fins deste Decreto, consideram-se profissionais da educação básica as três categorias de trabalhadores elencadas no art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a saber: professores, pedagogos e funcionários da educação, atuantes nas redes públicas e privadas da educação básica ou a elas destinados (BRASIL, 2016).
Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017	Reforma do Ensino Médio	Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

4.2 AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE DAS POLÍTICAS: A ARENA DAS DISPUTAS

As constituições da concepção de formação docente nas políticas educacionais são determinadas por posições contrárias e que se alinham a práticas governamentais dos programas eleitos, contudo não no usufruto absoluto do poder, pois é no programa eleito que se encontra à luz das mudanças e retrocessos também como espaço do republicano que constrói inseguranças e produz oposições, tendo em vista posições democráticas e antidemocráticas.

Assim, versar sobre a concepção de formação docente nas políticas é perceber que as lutas dos contrários apontam uma em detrimento da outra, ou seja, na medida em que as forças se conjugam elas se corroboram, transformam, adaptam, retrocedam e/ou se desgastam a favor da instauração do que se deseja no âmbito da maior força e porque há um processo de subjetivação do que é exposto como verdade política no espaço do certo e do errado; ou do negado e do aceito de alcance as grandes massas.

Sabendo-se disso, a notoriedade da concepção de formação de professores na atualidade se determina e é elaborada por meio de dois âmbitos complexos, engessados e ora extensos em

desvios teóricos que alcança disputas pela verdade acadêmica, ora deterministas no que concerne à prática profissional do docente.

O primeiro pode ser pensado nas ideias que se constrói uma formação criticista para transformação cultural, econômica, social e, em especial, política – sendo o processo formativo político, quando sugere a compreensão da sociedade nas problemáticas que nos circunscreve cotidianamente como podemos observar em Freire (1996, 1989 e 2001) e/ou de uma formação em que os conteúdos a serem estudados possam fomentar a compreensão da realidade que nos inserimos como homens e mulheres que fazem uso do seu aprendizado para viabilizar uma transformação social, como é possível a inferência em Saviani (2013).

No segundo âmbito, temos um modelo gerencial da prática docente que se conjuga avaliação e premiação profissional no qual o professor é resultado da produção de índices que garantem a ele competência e profissionalismo, anulando todas as demais estruturas e recursos que os espaços escolares exigem iminentemente com intuito de definir o todo/escola e se traduzir no profissional docente os bons resultados. Sendo uma promoção da cultura do mérito a sustar as políticas sociais de ordem ideológica, como podemos observar em Apple (2002), que aponta as políticas de direita como o meio em que a individualidade é soberana, logo no que diz respeito a formação e ação docente não seria diferente em tal posição dos corpos políticos.

Para melhor clarificar, é preciso fundamentar e dimensionar que nos posicionamos a favor de uma formação progressistas do licenciando no intento de conceber o saber didático-pedagógico, específico e a vida escolar como fundante à docência, pois sem escola não há formação, assim negamos os dispositivos relacionados ao mérito que em linhas gerais tem sido permeado e vislumbrado nas políticas para à docência. Por outro lado, não negamos a importância de avaliar o trabalho escolar, porém que essa avaliação não seja de desmerecimento, e sim, de criar condições, para o que não tem sido possível efetivar na vida da comunidade escolar seja posto em prática.

Nesse sentido, as políticas para formação carregam sobre si as marcas do plano neoliberal reformista com intento de manutenção de uma ordem estabelecida e ideológica em que é instaurada a arena de disputas e apropriações ideológica que formatam a formação docente e o fazer profissional do professor.

Em Oliveira e Freitas (2014), observamos apontamentos acerca da política que tem pela meritocracia desvinculado o papel da escola em formar para o exercício da cidadania na diversidade, bem como por meio processo histórico social. Assim, a formação social de

profissionais se insere para fomentar e pontuar o que antes não fora posto e o que as comunidades humanas têm exigido.

Em Gatti, Barreto e André (2011), é refletido como a formação inicial de professores pela necessidade de retomar e rediscutir os projetos formativos e suas lacunas, no intento de não deixar para formação continuada a garantia de que seja superada o que não foi possível no currículo e no período de formação obrigatória. Posicionando a escola e professor como responsáveis para formar os “sujeitos de direitos” (CANDAU, 2012), pois são eles os requeredores do direito à uma educação de verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania com autonomia e responsabilidade social, como pontua Gatti, Barreto e André (2011).

No entanto, o país ainda se constitui em processo permanente de redemocratização, pois sua construção vem se configurando na sua maior extensão pelo autoritarismo e na quebra do direito. E o sistema complexo de elaboração e efetivação da lei tenha no seu esteio a quebra de braço e esforço ideológico de manutenção da ordem conservadora pela apropriação do discurso progressista pela exposição do que é formar e garantir a qualidade social tão desejada com base nos índices alcançados. Assim, os dispositivos políticos têm reverberado premiação e não tem ocasionado diagnóstico do real problema educacional no que diz respeito à formação inicial do professor por individualizar esforços para diferenciar os que são capazes e os que não.

Aqui, percebe-se não só discursos, mas também a instauração de retrocesso e engessamento do que se deseja alcançar no plano político legislado, como é possível e como já fora discutido, em Saviani (2011), as forças políticas têm duelado e encontrado espaço para arquivar o interesse público da educação de qualidade. Logo, não fazemos educação de qualidade sem professores profissionalizados a partir do saber específico e didático como discute Oliveira (2014), saber que não se produzis, mas é produzido a partir do que é produzido no espaço da necessidade da comunidade humana.

Oliveira (2014) pontua que por mais que seja possível observar que governos populares tenham aberto espaços para investimentos em políticas de melhoria da formação docente é possível ali se configurar e medir a “ideologia conservadora” (grifo nosso), que autora irá pontuar e refletir como políticas de orientação neoliberal.

O que engessa, para Oliveira (2014), a tomada de decisões dos profissionais a atender a demanda e suas múltiplas expectativas e as transformações rápidas da comunidade escolar e seus diferentes atores. Logo, é de fácil questionamento a partir dos pressupostos da autora, como a formação inicial de professores pode direcionar profissionais com base na natureza institucional, política, colaborativa e coletiva do fazer docente?

A especificidade da docência como uma atividade individual é contrastada a uma insistente retórica, na atualidade, presente na legislação educacional de muitos países, sobretudo se observamos a região latino-americana, em torno da necessidade de um trabalho coletivo e colaborativo que envolva o conjunto dos professores. Contudo, as estruturas dos postos de trabalho, os currículos e as instituições formadoras, o formato e critérios das avaliações seguem a perspectiva individual. Essa retórica é ainda mais reforçada quando se observa o que importantes interlocutores desses governos defendem e difundem por meio de relatórios resultantes de pesquisas e consultorias (OLIVIERA, 2014, p. 451).

As concepções de formação docente nas políticas educacionais têm se entrelaçado no forte dilema das políticas ou nas contradições dos agentes políticos que instauram um movimento que possui ordenamento na força do capital e na orientação meritocrática e excludente, como uma cultura das políticas educacionais no estado globalizado e domesticado ideologicamente por meio de uma prática que insere o homem como produto de escolhas individuais e não coletivas, anulando assim a comunidade escolar na sua diversidade e herança de uma história social.

No entanto, as disputas não se limitam a fronteira nacional e o estado democrático, mas, em Oliveira (2014, p.451), podemos compreender ainda o espaço ideológico de disputa como reverberação internacional devido organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE com base no relatório de Talis, que fundamenta que é necessário atrair, reter e formar docentes de qualidade (2005), o relatório

[...] TALIS tem o papel de fazer levantamentos de dados acerca do ambiente de aprendizagem e das condições de trabalho oferecidas aos professores, ou seja, o seu foco está nos docentes, que são investigados por questionários, aplicados por meio de entrevistas com professores e diretores (BASTOS, 2015, p. 5).

Posicionando o professor, o relatório referido como aquele que deve atender ao todo que a escola exige, no entanto, sem garantir que possa haver condições adequadas de trabalho ou recursos humanos e materiais para poder promover uma educação de formação de valores verdadeiros e sensíveis ao respeito àquele que é humano na diversidade.

Sendo assim, os professores são tidos pela OCDE (2006) como únicos responsáveis no processo da aprendizagem dos estudantes, portanto, “[...] a melhoria da qualidade dos professores talvez seja a orientação a ser adotada pelas políticas que abrem as melhores probabilidades de ganhos substanciais no desempenho da escola” (p. 7). Desta forma, entendemos que esse Organismo quer fortalecer no imaginário da sociedade a ideia de que o professor é o maior responsável pela melhoria da educação, ficando o Estado com responsabilidades secundárias (BASTOS, 2015, p.7).

Reforçando a ideia de uma ideologia de fomento a manutenção da ordem vigente por pressupor um Estado moderno de responsabilidade secundária, ou seja, mediante a necessidade de nos posicionarmos em detrimento do Estado sem responsabilidade de garantir meios para

funcionamento da escola no que diz respeito a recurso materiais, humanos e de formação docente.

O relatório de Talis (2014) disponibilizado pelo INEP, no que diz respeito à formação inicial é estabelecido com base nos professores em exercício profissional no tocante ao preparo para assumir a sala de aula no intento de compreender sua formação por meio do conhecimento específico, do conhecimento didático como qualificação necessária à profissionalização e profissionalismo docente.

Ainda, estranhamente relaciona índices com países desenvolvidos sem fazer uma real condição do trabalho docente nos países, como por exemplo, Inglaterra, que possui condição socioeconômica largamente diferente, constituindo como país desenvolvido, logo como pode ser relacionado e comparado com um país emergente como o Brasil e exigir uma relação de igualdade no que concerne aos índices apresentados pelo Talis? Assim, parece-nos que o rompimento das fronteiras geográficas nacionais são redutos de formatação nas políticas para formação docente, em especial, reduto do liberalismo do capital para educação brasileira ao incidir e posicionar discursos de acordo com tais índices, exigindo formação de qualidade social no individualismo profissional meritocrático, reduzindo a comunidade escolar ao um ator: professor.

Assim,

Para enfrentar colossal desafio, as condições oferecidas não são muitas vezes minimamente adequadas em termos materiais, menos ainda em dimensões subjetivas, que precisam ser cada vez mais observadas. Muitas mudanças afetaram o mundo nas últimas décadas no que se refere ao desenvolvimento tecnológico e aos efeitos da mundialização e da transnacionalização, que têm diminuído cada vez mais as fronteiras nacionais e redimensionado as noções de espaço e tempo (BAUMAN, 2004). Em especial, merecem destaque as mudanças políticas vividas por alguns países latino-americanos, que, depois de décadas de autoritarismo e de reformas neoliberais, implementaram medidas para garantir a inserção social de setores antes impedidos de viver plenamente a vida em sociedade (OLIVIERA, 2014, p.451).

Para tanto, é pertinente pensarmos que as políticas para formação docente têm sido permeadas e posicionadas pela arena política das disputas em que ideologicamente observamos como manutenção de uma ordem, embora políticas sociais tenham sido colocadas em prática, noutro momento foram sustadas, arquivadas ou postas como inexecutáveis. Nesse sentido, não podemos dissociar tais disputas e o modo como engessa, arquivava e alimenta os discursos por meio de falas progressistas, mas de cunho político conservador.

4.4 A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E A CRISE POLÍTICA

O Estado político brasileiro se encontrou, após 13 anos de governo de orientação popular, em uma crise que permeou toda ação e direção da sociedade política. O Brasil parou para ver o impedimento da Presidente Dilma Rousseff. E aí, então, tudo que era previsto no PNE, Diretrizes e Decreto 8.752/2016, decreto como último feito político do governo da Presidente impedida, ficou à mercê das mudanças políticas no poder Executivo. Nesse sentido, as políticas pensadas para formação de professores ficaram em detrimento do que se esperava e se almejava no que concerne valorização profissional.

Logo, é verificado que, no governo da presidente Dilma Rousseff, houve a iniciativa política, que antes não fora tida, no que diz respeito ao profissional docente de forma substancial à formação e valorização docente. Estabelecendo-se pela primeira vez na história da educação brasileira a institucionalização de uma política nacional de formação e valorização docente, pois as ações se deram anteriormente pela fragmentação e no que possivelmente seria pontual a necessidade formativa e/ou da demanda pós-aprovação da LDB/1996, sendo possível verificar o segundo PNE/2014-2024, Decreto 8.752 e as Diretrizes Nacionais para Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, como o que antes não passava do plano do reivindicado e discutido na comunidade social nos seus diferentes entes.

A despeito de sua relevância, a institucionalização da política nacional prevista na meta 15 do PNE deu-se no contexto de aprofundamento da crise instalada no país, que levou ao afastamento da presidente Dilma Rousseff poucos dias após a edição do Decreto nº 8.752/2016 e culminou em seu impeachment alguns meses depois. Novas trocas na administração do MEC sucederam a repentina mudança de governo, com significativa reorientação de prioridades na seara educacional, a par da adoção de rigoroso regime de austeridade fiscal, gerando incertezas quanto à implementação da política nacional e, em certa medida, do próprio PNE. Em paralelo ao movimento de formulação do Decreto nº 8.752/2016, a sanção do PNE levou à intensificação da discussão sobre as novas diretrizes curriculares para a formação do magistério em nível superior. O tema vinha sendo debatido em conjunto pelas câmaras de Educação Básica e de Educação Superior do CNE desde meados da década de 2000. (BRITTO, 2016, p.240).

Mesmo no plano da incerteza em relação administração da política, a formação inicial passou a ser concebida a partir da resolução nº 2/2015 que orienta os cursos de formação inicial para licenciaturas, bem como nos cursos de formação pedagógica, estruturando-se nos seguintes três moldes:

[...] graduação de licenciatura, com o mínimo de 3.200 horas distribuídas em oito semestres ou quatro anos, da seguinte maneira: 400 horas de prática, ao longo do processo formativo; 400 horas de estágio supervisionado; pelo menos 2.200 horas de atividades estruturadas nos núcleos de formação geral e da área de atuação profissional; e 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento curricular; formação pedagógica para graduados não licenciados, entendidos como cursos de caráter “emergencial e provisório”, cujo prazo de extinção deverá ser definido em cada estado, após avaliação realizada no ano de 2020, com carga horária mínima variável entre mil e 1.400 horas, dependendo da equivalência entre o diploma superior de origem e a área do curso de formação pedagógica; e segunda licenciatura, com

carga horária mínima variável entre 800 e 1.200 horas, conforme a equivalência entre a área da primeira licenciatura e a pretendida (BRITOS, 2016, p.242).

Sendo a resolução ampla e normatizadora das bases da formação docente que deveria se constituir no plano legal no prazo de dois anos para que os cursos e universidades pudessem se adequar ao funcionamento e dispositivos que a resolução apontava modelos de currículos da formação inicial no seu formato necessário, compreendendo uma formação de base nacional e não fragmentada e distante de um projeto nacional de nação. Por outro lado, as dimensões continentais nas quais somos inseridos não são desmerecidas, no entanto, fazem parte da configuração da formação dos novos professores com intuito de garantir uma formatação e superação das disparidades educacionais, quando se efetivou uma orientação nacional com respeito à diversidade.

Em maio de 2017, foi aprovada a proposta de alteração do Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que trata 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, que amplia para três anos o prazo para adequação a referida Diretrizes (BRASIL, 2017).

O corpo formativo da licenciatura fora a partir do ano de 2014, seguidos dos anos 2015 e 2016 marcado pela configuração da nova política de formatação dos cursos de licenciatura, bem como dos cursos pedagogia e da formação dos profissionais do magistério. Possuindo, assim, a resolução nº 2 (BRASIL, 2015) três nortes condutores na formação docente, que são: formação geral e específica da área do conhecimento, a interdisciplinaridade do campo educacional, metodologia e fundamentos; aperfeiçoamento e diversificação de estudos na área de atuação por meio do projeto político pedagógico da escola e, por fim, estudos integrados didático-pedagógicos sobre currículo.

Aqui, encontra-se a seara do retrocesso de apoio ideológico para manutenção da ordem dominante e elaboradora de discursos que se apropriam das prerrogativas referente à qualidade da formação educacional que atualidade nos pede. Logo, como antes fora discutido, a MP 746, veio desconfigurar os anseios do que as comunidades nas representações institucionais sonharam e idealizaram para profissionalização inicial docente como um quadro formativo de nível nacional e orientação basilar a todos cursos por meio da diversidade.

No entanto, esforçar-nos-emos para pensarmos a (des) configuração da formação inicial com base no pacote de reformas e austeridades que o presidente Michel Temer passou adotar mediante sua ascensão ao Poder Executivo brasileiro. Nesse sentido, como anteriormente mensuramos sobre o problemático notório saber na modalidade de formação profissional pelo

teor desvalorizador que foi atribuído ao saber didático-pedagógico e da necessidade da integração nacional de formação docente.

A Medida Provisória já referida se constitui ainda como meio de desestruturar as Diretrizes ao compor um novo quadro que possibilita as formações aligeiradas, rebaixamento do valor social da formação intelectual dos professores.

Em termos práticos, amplia o “exército de reserva” do capital e pressiona o rebaixamento de salários e garantias trabalhistas da categoria docente, como piso salarial, hora atividade e plano de carreira. Constata, por fim, que a MP 746 é uma linha do retrocesso e autoritarismo da política neoliberal fixada para os países de capitalismo periférico, que prepara as futuras gerações de trabalhadores para o subemprego e subordina a educação à lógica privatista (CARVALHO E CAMARGO, 2017, p. s/n).

Observamos a estratificação da austeridade de projeto de nação que antes posto, agora sofre golpes de austeridades política e ideológica de ordem econômica que não estamos sobnegados, mas consoante manutenção de um conjunto que mesmo nos governos populares estiveram presentes por meio da apropriação dos discursos a fim de torná-los ferramentas de reversão dos cenários que se constituíram como ganho à profissão docente, logo à educação.

Assim, a crise da sociedade política brasileira pode ser pensada como Saviani (2015), como o movimento em que as forças conservadoras se impõem no quadro democrático advogando seus interesses para congelar e arquivar avanços na educação, que para este trabalho pode ser pensado como o que é sutilmente posto pelo plano ideológico em que a ordem de manutenção busca silenciar, tornar invisível a comunidade social, bem como se apropria dos discursos por meio de generalizações linguísticas para propor a ordem. Sendo ideologicamente a se constituir como forma certa e inabalável dentro de um plano cartesiano de verdade absoluta, unilateral e anuladora da diversidade das comunidades humanas.

A notoriedade do enfraquecimento da resolução 2 de 2015, que são as Diretrizes para formação docente não só desvaloriza a formação técnico, científica, didática, pedagógica da profissão, mas também reforça a desvalorização do professor no que diz respeito ao salário, plano carreira e valorização social – tripé que a resolução traz no seu corpo não é ganho ou iniciativa da sociedade política, mas está no quadro das lutas e resistências dos coletivos sociais docentes que buscam nas três últimas décadas legitimar a valorização docente. Para que a MP 746, transformada na Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), por meio do espúrio presidente Michel Temer de forma unilateral tornar a luta arquivada, engessada e contraditória ao que está posto, pois coloca no plano do esquecimento o direito legislado ao silenciar a luta profissional docente e fragilizar a força de trabalho em prol da ordem capital.

Encaminhada num momento conturbado da política nacional a Reforma do Ensino Médio, demonstra no seu escopo, não uma preocupação genuína com a melhoria das

condições de ensino e aprendizagem dos envolvidos no Ensino Médio, mas um projeto articulado de precarização da qualificação da força de trabalho e flexibilização dos direitos trabalhistas dos professores. O uso de Medida Provisória é uma nítida objeção ao diálogo com os verdadeiros partícipes desta modalidade de Educação. Por outro lado, é clara a concepção privatista e subserviente que dão as diretrizes desta reforma, ditada por corporações privadas ligadas ao setor produtivo e financeiro. Ela tão somente não oferece respostas aos problemas estruturais que assolam o Ensino Médio, como cria um formato que penaliza, ainda mais, os estudantes das classes menos favorecidas, reforçando o dualismo escolar, que “empurra” os pobres para o ensino profissional e reserva o ensino superior para os mais ricos (CARVALHO E CAMARGO, 2017, p. s/n).

Contribuindo dessa forma para que o binarismo do certo e errado seja rechaçado na forma de um bem social, que se é equalizado pela escolha política de manutenção da ordem ideológica que não é modificada, embora se atualize pela acentuação da desigualdade em que a força produtiva profissional docente é apenas uma força de instrução simplória do necessário à educação formal do operário. Por outro lado, como bem expõem Carvalho e Camargo (2017), não responde a reforma do ensino médio aos problemas dos recursos estruturais físicos, humanos e econômico da escola, mas acentua e reforça o mérito e desqualifica o docente por um papel social de corroboração à política neoliberal e extremista que se submete a nação brasileira.

*Se alguém por mim perguntar
Diga que eu só vou voltar
Quando eu me encontrar...
Quero assistir ao sol nascer
Ver as águas dos rios correr
Ouvir os pássaros cantar
Eu quero nascer, quero viver...*

CARTOLA, (1976)

5. METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia que escolhemos fundamenta a pesquisa na análise qualitativa e a partir da análise do discurso. A análise do discurso que construímos como escolha metodológica é situada na história social em que as políticas se manifestam por meio de documentos legais e da literatura acadêmica, bem como no quadro social que se institui um novo quadro “bom ou mau” nas políticas para formação inicial docente.

Assim, fomos nos posicionando a partir da análise documental e da literatura para construir a trajetória das políticas e refletir como a ideologia e educação podem ser colocadas na berlinda da análise discursiva para este trabalho.

Buscando pontuar na pesquisa documental o movimento político no plano legal instituído, que tem alavancado o que é importante, e o que é pontualmente retrocesso, no intento de compreender, por meio da análise do discurso, a manutenção da ordem ideológica social.

Destarte, proporciona-nos caminhos a análise do discurso, para que possamos alcançar o objetivo de compreender as políticas para formação docente, bem como é equacionada a formação como prática educativa. Sendo a análise do discurso o meio em que será posto a problematização do quadro das políticas à docência na abrangência da formação inicial.

Valendo ressaltar que não traz consigo esta pesquisa à valorização de um tratado de educação, de filosofia, da história e da sociologia por meio da análise do discurso, porém viabiliza a reflexão filosófica e pedagógica sobre a formação inicial no que diz respeito às políticas sociais e as relações de poder que mantém ordeiramente a realidade instituída.

Os métodos adquiriram corpo e revisão no processo da pesquisa sendo constantemente repensado consoante as perspectivas históricas que se instauraram novos quadros e novas suposições teórico-metodológicas e crítica para alicerçar com base em uma nova literatura. Por outro lado, os métodos investigativos nos ajudaram a não propor generalizações, e sim, a pensar a história na formação contínua e descontínua em que a ideologia, como fenômeno social e histórico mantinha-se e sustentava-se para nossa análise. Dessa forma, situa ainda mais nossa pesquisa como análise qualitativa.

Sobre a pesquisa qualitativa consoante a Beker (1999) e Neto (2015), a perspectiva só é possível quando por meio de ferramentas metodológicas que sejam capazes de tratar problemas cada vez mais complexos, que exijam rigor por meio do concreto histórico e as formas singulares da constituição do objeto de pesquisa.

Constituindo-se a complexidade deste trabalho pelo escopo de buscar compreender as políticas para formação inicial docente, bem como a reflexão da ideologia como formatadora

do quadro sócio-político-histórico, tendo como objeto de investigação as políticas para formação inicial docente – como já nos referimos e, por fim, a compreensão dos professores formadores que atuam na direção do centro de educação, na coordenação do departamento de práticas pedagógicas e de fundamentos pedagógicos, na coordenação pedagógica da pró-reitora de graduação da UFRN.

Para que fosse viabilizada a investigação e ficasse claro a pesquisa qualitativa, instaurou-se um quadro cartográfico microanalítico por meio da análise do discurso no intento compreender os agenciamentos e causas comuns como discute Deleuze (2013), que em Foucault (2015), é pensado como a microfísica do poder dentro do quadro histórico social em que as relações de poder se institui com suas singularidades.

Não podemos pensar a partir da relação de sentidos linearmente estruturados em acontecimentos, mas nas relações de poder do quadro histórico em que se engendrou e se equacionou o poder instituído e instituinte na forma de relação de poder, sendo para nosso trabalho pensado como o que é ideológico. Assim,

“O” poder tem como características a imanência de seu corpo, sem unificação transcendente, a continuidade de sua linha, sem uma centralidade global, a continuação de seus segmentos sem totalização distinta: espaço serial. Postulado da sua essência ou do atributo: o poder teria uma essência e seria um atributo, que qualificaria os que o possuem (dominantes) distinguindo-os daqueles sobre os quais se exerce (dominados). Mas o poder não tem essência, ele é operatório. Não é atributo, mas relação: a relação de poder é a relação de poder é o conjunto das relações de forças, que passa tanto pelas forças dominadas quanto pelas dominantes, ambas constituindo singularidades [...] (DELEUZE, 2013, p.37).

O poder em Foucault para Deleuze (2013), constitui-se no entendimento que ele não possui uma estrutura determinada e nem tampouco uma essência por ser operatório no sentido de ser uma força que se entrelaça com outras e se soma a uma formação de relações sociais nas diferentes singularidades e especificidade que o discurso é subjetivado, ou seja, não há uma hegemonia totalizadora, mas discurso que engendram discursos e encontro de pontos de concordância e discordância mediante as formas como os agentes sócias nas suas condições de existência fazem adesão aos dominantes ou aos dominadas, por isso é operatório.

Nesse sentido, em Foucault (2015), o discurso e o poder se institui na trama histórica em que sujeitos podem ser pensados como fenômenos históricos e sociais, logo dentro de um quadro em que é determinado pela história, bem como é indeterminado por serem transcendentais com relação ao campo de acontecimentos histórico, social e político. Por outro lado, não é a relação o ponto que encerra e tornar o ser das coisas imutáveis, e sim, pela operação do discurso em que o movimento social instaura e se atualiza como ordem de poder.

Legalizando o que tem credibilidade e pode ser ouvido, criando novas condições para discursos que sustentem a dominação. Logo, a operação discursiva do poder se faz necessária para podermos manter e estruturar a ordem. O problema que se constitui na trama da história pode ser pensado e problematizado a partir das relações de poder em que os sujeitos sociais se submetem por meio de um ritual que consagra o que pode ser dito e o que não tem direito à fala.

Colocar o problema por meio de um dado momento histórico é reconhecer que este momento é formatador da realidade, bem como há uma subjetivação que ancora a própria constituição do sujeito, – e não é pelo sujeito, mas no entendimento das forças conjugadas como fenômeno histórico social, que mantêm e ordena o ideal e o verdadeiro na história.

Vejamos como Foucault (2015) compreende e conceitua o objeto do conhecimento no intento de criar condições de compreender a instituição da realidade a partir da trama da história, bem como a problemática da formação de consciências sociais e culturais por meio da análise do discurso. Vejamos:

Queria ver como esses problemas de constituição podiam ser resolvidos no interior de uma trama histórica, em vez de remetê-los a um sujeito constituinte. É preciso se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica. É isso que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história (FOUCAULT, 2015, p.43).

Nesse sentido, os enunciados dos textos legais nos possibilitam conjecturar a respeito da construção da realidade a partir de subjetivações que ancoram as representações simbólicas que ordenam e sustentam o estabelecimento das relações de poder e dominação, que estão postas em movimento, sem se limitar as estruturas do Estado-governo.

Possibilitando-nos clarificar a ideia da trama em que a história se insere para compreender o sujeito na trama e não por ele mesmo como operador majoritário da dominação e dos dominados. Pelo contrário, pois será na singularidade dos sujeitos que se manifestam as constituições propostas pela história sem uma hierarquia precisa, e sim, pelo estabelecimento das relações de poder.

O poder é operacionalizado pelo discurso nas relações de força, pois

[...] a força não tem outro objeto além de outras forças, não tem outro ser além da relação: é “uma ação sobre a ação, sobre as ações eventuais, ou atuais, futuras ou presentes”, é “um conjunto de ações sobre ações possíveis”. Pode-se então conceber uma lista, necessariamente aberta, de variáveis exprimindo uma relação de forças ou de poder, constituindo ações sobre ações: incitar, induzir, desviar, tornar fácil ou difícil, ampliar ou limitar, tornar mais ou menos provável... Essas são as categorias do poder (DELEUZE, 2013, p.78-79).

Aqui, encontramos o ponto de compreensão de como as relações de forças possibilita a instituição da realidade, bem como o seu esforço entorno do poder para manter ou deturpar a realidade contrária das suas constituições a partir da ação sobre ação que se visualiza como perigosa. Vale ressaltar que não é no sujeito que entendemos a história, mas na trama em que sujeitos se colocaram como partes de um processo na história pelo discurso.

É neste quadro que refletimos a forma em que a realidade é institucionalizada ou questionada para fins políticos que limita e tornar inexecutíveis as reivindicações ou instaurações das comunidades humanas nos seus diferentes coletivos.

O que para nosso trabalho metodológico de análise do discurso dos documentos políticos nos conferiu os apontamentos acerca da trajetória, enunciados conservados ou negados, funções claras ora destituídas, bem como se revestem de práticas sociais ou condutas que são rechaçadas, arquivadas, negadas, praticadas ou reativadas nos mais diferentes espaços sócias em dado momento histórico, como fenômenos social e moderno seja como “boas ou ruins”.

Podemos falar de formação discursiva quando uma série de enunciados respondem às mesmas regras de constituição. Por isso, essa maneira de abordar a análise dos discursos sintetiza dizendo que não são estudados como documentos, como testemunhos ou reflexos de outra coisa, mas como monumentos segundo suas próprias regras de organização (CASTRO, 2015, p. 78).

Assim, para Castro (2015), a formação discursiva em Foucault é resultado da história que obedece à reflexão da própria constituição ou organização da ideia. Como, por exemplo, podemos conceber diversos discursos diferentes que são de promoção da desigualdade, mas atendem à mesma regra de constituição e fundamento que é promover a desigualdade.

Logo, não é possível dispor uma problemática se não for com base na trama da história como uma rede que se faz pelo descontinuo e contínuo a serem refletidos, questionados, criticados e, por fim – analisados com base na constituição de sua organicidade, que reafirmamos ser no dado momento social e histórico, que a ideologia em sua virtualidade a opera, mantém e sustenta uma ordem.

Por isso,

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlado, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2014, p. 8-9).

O controle a que se refere Foucault (2014) é acentuação em uma operação de um Estado moderno que conhece o movimento em que o poder é instituído, bem como se organiza para operacionalizar a proibição do dizível, que seja contrário aos ordenamentos dos discursos dominantes, por exemplo.

A realidade política é movimento e a partir dele que a ideologia é posicionada para manter e continuar a apostar na sustentabilidade de suas bases como irrevogável, recorrendo permanente ao discurso do certo, inteligível - logo ficcional.

O caminho conceitual e metodológico teve como finalidade a busca por compreender a formação inicial de professores e a ideologia como aspecto formatador e instituinte da realidade nas políticas para formação docente no escopo inicial.

Pautamo-nos ainda em refletir sobre as representações de formação dos professores formadores, refletir como as políticas têm reverberado nova formatação a prática didática-pedagógica. Bem como as constituições atuais têm pontuado e colocado a questão da formação inicial seja como valorização ou desvalorização por meio de políticas.

Por outro lado, análise do discurso por meio dos documentos políticos nos garantiu reflexão e descrição para nos possibilitar pontuar e apontar o trajeto histórico e social de como as políticas educacionais se efetivaram, foram negadas, arquivadas, engessadas e concretizadas como inexecutáveis. Bem como por meio da pesquisa de campo com os professores formadores da UFRN, para que possamos trazer apontamentos da relação entre as políticas para formação inicial e a formação posta em prática.

5.1. PESQUISA DE CAMPO: OS INSTRUMENTOS E SEUS FUNDAMENTOS

A pesquisa de campo foi viabilizada por entrevista, como antes fora apresentado. Sendo as entrevistas semiabertas com intuito de refletir como as políticas para formação docente são concebidas pelos professores formadores. Dessa forma, possui um roteiro base para que seja possível trazer apontamentos entorno do objetivo geral de nossa pesquisa, que se configura a partir da compreensão das políticas para formação inicial de professores, bem como é concebido por formadores o plano legal, que é as políticas da educação para a formação docente.

A entrevista semiaberta, para Trivinos (1990), se constitui em questões básicas a partir do aporte teórico e hipotético de interesse à pesquisa, que se amplia pelos caminhos que o entrevistado abre espaços, pelas respostas, para novas questões. Logo, para este trabalho dissertativo não se constitui um roteiro fechado, mas de acordo com roteiro, que será exemplificado à medida que posteriormente a resposta a uma questão seja apresentado fornece a pesquisa novas questões para que seja clarificada, bem como a resposta possa adquirir atualização paradigmática.

Exigindo de nossa pesquisa profundo conhecimento acerca das perguntas da entrevista da pesquisa, como podemos conferir em Duarte (2006), para que a pesquisa e novas questões possam transcender o que está posta no programado, porém sem esquecê-lo ou anulá-lo, e sim conduzir a entrevista por meio do roteiro aberto e esclarecimento das informações dadas.

No entanto, as intervenções possíveis na entrevista não são em nenhum aspecto para modificação das predeterminações elaboradas por meio de um roteiro básico para viabilizá-las, tampouco para interferir para obter respostas desejadas. Contudo, desejamos manter um diálogo que traga esclarecimento às respostas quando necessário e aprofundamento de aspectos hipotéticos que o informante possa nos garantir.

Obrigando-nos, nesse sentido, usar o rigor na descrição para que sejamos coerentes e não reduzirmos a entrevista a interesses da pesquisa, porém, pela responsabilidade social que se insere a pesquisa aprovado no comitê de ética com seres humanos, apresentar a descrição do rumo que a entrevista se constitui a fim de que haja clareza no aprofundamento de uma informação ou outra apresentada.

Dessa forma, portanto, cabe-nos explicar por meio da descrição analítica dos resultados da pesquisa realizada a escolhas tomadas com intuito de sustentar as decisões, consoante as questões básicas que nortearam a entrevista e as novas suposições postas.

O ato da entrevista será moldado mediante o informante, tendo em vista um processo interacional entre pesquisador e entrevistado, entretanto não se constituiu em uma interação que entrevistador afete as posições dadas no decorrer da coleta de respostas, mas apenas como orientação e questionamento as informações do entrevistado, para que haja clareza no que for coletado, como esclarece Duarte (2006) e Kandel (1981).

Diante do exposto, a respeito da entrevista fica em aberto a questão como serão viabilizadas as entrevistas no que concerne ao registro dela. Para tanto, serão viabilizadas as entrevistas por meio de gravações por reconhecer que a gravação é um “registro literal e integral. Apesar de certa discussão, a experiência indica que não afeta resultado e oferece maior segurança à fonte” (DUARTE, 2006, p. s/n).

Por outro lado, é ainda um meio de coleta de dados que nos proporciona agilidade e mobilidade para que haja clarificação das informações, bem como aprofundamento dos dados da resposta, como antes fora discutido, como uso instrumental da entrevista. Sendo gravações de voz na qual será possível identificar quem faz a entrevista e quem a responde.

Havendo ainda uma coleta de dados para identificação do informante e pensarmos a relação do professor na prática formadora e funções exercidas, como coordenador de curso ou programa de complementação de formação por meio da extensão, do ensino e da pesquisa, com

intuito de pontuar espaços ocupados em diferentes funções que possibilita enquadramento funcional como formador, ou seja, para que o informante tem precisa relação com a docência e estudantes em formação docente.

5.2. CONTEXTO DA PESQUISA E A SELEÇÃO DOS SUJEITOS

O contexto da pesquisa de campo é constituído a partir do momento em que a Universidade Federal do Rio Grande do Norte passa por transformações, revisões e novos pressupostos para as práticas curriculares nos cursos de graduações para formação de professores.

Nesse sentido, a escolha dos informantes é configurada pelos professores formadores que estão à frente do processo de operacionalização dos debates entorno dos novos currículos que irão determinar a prática, ou seja, os professores formadores que chefiam na instituição a educação, como a direção do centro de educação, coordenadores de departamentos, direção pedagógica da reitoria de graduação e reitoria de pós-graduação.

Por outro lado, é preciso deixar claro que mediante a estas condições dos informantes do momento de transitório nossa pesquisa não buscou compreender os meios como as reformulações estão sendo postas em prática ou discussão e nem os currículos, mas como as políticas que estão exigindo as reformulações são concebidas pela instituição e trazem concepções para ação educativa da UFRN.

Salientamos mais uma vez que abordagem qualitativa nos possibilitou análise da compreensão das políticas para formação de professores a partir do professorado à frente da implementação das novas práticas e currículos em consonância com as políticas que exigiram novo formato.

Tornando objetivo da nossa pesquisa vivo e relevante diante do quadro de transformações na prática laboral, política e didática da UFRN, que foi ensejado pelas políticas educacionais em âmbito nacional.

O que nos tornou distante dos currículos tendo em vista a reformulação curricular e arquivamento do plano ainda em execução, pois em breve os novos currículos em tramitação por meio de debates e formulações serão postos em prática. Fazendo-nos abandonar análise do projeto pedagógico da Universidade tendo em vista o possível arquivamento e distanciamento do currículo com as políticas instauradas no Plano Nacional de Educação e Diretrizes para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério.

Assim, os sujeitos da pesquisa nos ajudaram no alinhamento com objetivo geral e os específicos na busca por compreender como as políticas para formação docente nos deu novos aportes às concepções de formação e da prática formadora, bem como as políticas são subjetivadas por estes atores formadores e gestores da política.

5.3. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS: QUESTÕES E REFLEXÕES

A análise dos dados terá como base as relações em que as respostas foram realizadas mediante as cinco questões direcionadas aos professores sujeitos das pesquisas foram posicionados entorno do questionado pelos professores, buscando pensar e refletir as relações discursivas entre as diferentes falas, semelhanças ou paradoxos quando existirem, bem como pensar o plano das sobreposições que nos garante entendimentos do momento histórico e social de transformações que exigiu as políticas para formação à docência, bem como quando a política retrocede os avanços e as preposições que determinaram a lei.

Como já elucidamos a natureza de nossa pesquisa que é qualitativa por meio da análise do discurso em Foucault, tendo como aporte teórico-metodológico para nossa análise dos dados Bardin (2010), que pontua que o trato das mensagens obtidas deve se constituir pela criticidade. No entanto, não nos posicionamos como arqueólogos, pois estamos analisando discursos oficiais e as respostas obtidas por meio do instrumento de entrevistas de questões amplas, a fim de posicionar o público alvo por meio de suas falas as representações sobre as políticas para formação docente encontrar as tramas e suas relações com a lei. Posicionamo-nos, assim, com base em Foucault (2015), que discuti as relações discursivas com base em um contexto histórico e social que tornam ideias subjetivas por diferentes atores sociais. Dessa forma, buscamos neste trabalho os fundamentos conceituais sobre as políticas educacionais que direciona e formula práticas docentes.

Sabendo-se disso, a nossa interpretação dos dados encontra caminhos por meio da análise dos dados de forma crítica para que pudéssemos obter por meio da literatura discorrer de forma mais significativa ao trazer novas proposições teóricas fortaleçam a nossa discussão, como bem coloca Gil (2002). Por outro lado, trar-nos-á clareza e formato de como os discursos dos entrevistados se posicionaram em torno da nossa pesquisa por meio de novas reflexões, questões e hipóteses.

A análise dos dados será determinada pela criação de categorias que nos ajudaram a perceber as aproximações, as distâncias e críticas às políticas realizadas pelos entrevistados, bem como a reflexão das respostas obtidas com objetivo da pesquisa.

O que para Gil (2002), a categorização nos ajudara a posicionar as intenções da pesquisa, bem como a organização de como os discursos serão analisados, relacionados, separados e refletivos por meio de pontuações descritivas com intuito de estruturar a interpretação dos dados. Não obstante, não quer dizer que estaremos limitados a simples descrição, pois nos posicionamos com intuito de refletir sobre os dados coletados para ultrapassar os limites do categórico e conjurar sobre os dados e objetivo de compreender as políticas para formação docente e as representações dos professores formadores de docentes por meio da dedução que podemos construir por inferências.

5.3.1. PRIMEIROS APONTAMENTOS DA PESQUISA DE CAMPO

Buscamos refletir nesta etapa da dissertação sobre o momento em que se inserem os investigados nas funções acadêmicas como coordenadores, diretores e pró-reitores que exercidas. Mediante a realização das entrevistas, podemos trazer os primeiros apontamentos sobre o processo político educacional em que vivemos, bem como as ideias críticas alusivas às Políticas Educacionais no Brasil. Destarte, estamos trazendo apontamentos sobre como os professores entrevistados se posicionaram com relação às políticas para formação docente, no sentido de se colocar positivamente e negativamente sobre elas.

Dessa forma, esforçar-nos-emos para construir uma reflexão, com intuito de estabelecer as primeiras palavras sobre os professores sujeitos dessa pesquisa. Por outro lado, para este trabalho, dispomo-nos a construir um relato, tendo em vista que não houve uma interação direta com os entrevistados, mas apenas no ato das entrevistas ou nos contatos realizados para poder agendar e reagendar as entrevistas, quando os imprevistos se concretizaram.

Sabendo-se disso, podemos trazer apontamentos sobre a agenda dos professores no exercício pedagógico e com a gestão acadêmica da Universidade nas diferentes funções que cada professor exerce. O que de certa forma engessou e dificultou o atendimento, gerando espera e expressões cansadas dos professores que se esforçaram para contribuir para esta pesquisa.

Outra reflexão que podemos fazer são os apontamentos, para nos ajudar a pensar sobre as categorias da análise a seguir, relacionado ao desgaste com a prática de gerir as políticas para educação, quando é reconhecido a dinâmica e força que é a lida com os recursos humanos e especializados da instituição, que resistem e se põem contrariamente aos anseios de colocar em prática o que a Diretriz/2015, que tem exigido para os cursos de licenciatura uma nova organicidade no âmbito nacional, tendo em vista que UFRN está dentro do processo de reforma

dos currículos e, por consequências, das práticas formativas para estar em consonância com a resolução em questão.

Assim, os professores se encontram nesse momento de debate, transformações e de adaptações ao novo currículo. Por outro lado, motivados e cuidadosos com a coisa pública com vistas à qualidade formativa, que é preocupação da instituição.

Por outro lado, os apontamentos são possíveis de nos fazer compreender também são as insatisfações que tem alicerçado os referenciais e as representações sociais dos professores, além de entrevistas sobre as políticas, que apresentam apontamentos que não só foram petrificados na palavra insatisfação, e sim, na ideia de políticas que se distanciam da realidade social da educação. Esses referenciais despontam mais ainda com relação ao momento político Nacional, que gera inseguranças e desapontamentos com as transformações da sociedade política brasileira, bem como um estado de atenção a esse momento de fragilidade com vistas a não perder a reflexão sobre os retrocessos que se inserem às políticas para educação no âmbito da nação.

Portanto, os professores entrevistados se encontram nesse momento em que a universidade está em processo de transformação e de atenção ao momento em que a política nacional traz encaminhamentos negativos as políticas para educação. Independente da valoração qualitativa das políticas no sentido geral, pois fica claro nas entrevistas que existem pontos positivos e que se alinham a práticas educadoras que compreendem uma formação docente para cidadania e criticidade política sobre a realidade mesmo que fica a desejar em pontos determinantes.

5.3.2. AS CATEGORIAS DE ANÁLISES E NOMES FICTÍCIOS

A categorização dos dados ocorreu mediante as determinações descritivas alinhadas ao objetivo geral de compreender as políticas educacionais para formação docente, bem como aos objetivos específicos que buscaram investigar, mapear e refletir sobre as leis para a docência, sobre as concepções, as disputas ideológicas e, bem como os apontamentos sobre a compreensão dos professores formadores na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Para tanto, a seguir podemos acompanhar como as categorias foram construídas para que os objetivos da pesquisa sejam contemplados.

Vale ressaltar que os professores terão seus nomes resguardados com intuito de garantir maior liberdade da análise crítica dos dados. Os professores serão reconhecidos com nome fictícios e sugeridos pelo próprio professor quando ele possuiu no ato da entrevista uma

sugestão. O que nos faz determinar que não foram todos os professores que fizeram escolhas para seus nomes fictícios. Sendo, assim, os nomes foram escolhidos de forma aleatória e sem a obedecer a nenhum critério ou determinação de alguma natureza para que a escolha tenha sido feita. Escolhemos ainda feminizar os nomes fictícios (o que não quer dizer que todos os entrevistados sejam do sexo feminino, pois não é), que são recorrentes a nomes da literatura acadêmica, adjetivos ou substantivos para nomear os professores entrevistados. Estando, dessa forma, consoante as regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas, da NBR 6023 (2002, p.12), sobre citação de entrevistas com base em documentos sonoros e transcrições na análise dos dados das entrevistas.

Assim, consoante à norma da ABNT, as informações verbais se encontraram como nota do rodapé sempre que foram citadas e a transcrição completa como apêndice desta dissertação.

5.3.2.1. A POLÍTICA PARA FORMAÇÃO DOCENTE E A PROBLEMÁTICA DA IMPLEMENTAÇÃO

As diretrizes (BRASIL,2015) gerou uma série de novas obrigações para as IES por exigir um novo currículo que instaura uma relação que supure a dicotomia entre teoria e prática. Conceitos que já haviam sido mencionados na LDB/1996. Nesse sentido, podemos consultar a respeito da concepção de formação, bem como a partir da investigação das leis com intuito de encontrar fundamentos sobre as novas formatações legislativas, que sejam valorativas no que concernem aos novos apontamentos conceptivos para a formação docente na lei.

Ajudando-nos a pensar melhor em Gatti el al (2011), Gatti (2016), Freitas (2014), Oliveira (2014) e Dourado (2015) a questão da formação inicial que precisa ser ampliada e de uma política que garanta amplitude formativa à docência e maior organicidade das políticas de formar a reconhecer a diversidade das demandas das comunidades escolares no país, as exigências para atuação do professorado no que diz respeito a demanda da atualidade e suas exigências.

Nesse sentido, a professora Estrela apresentou que diante das Diretrizes/2015 para formação docente houve uma nova determinação para que os cursos de licenciatura sejam adequados às orientações da nova legislação. Dessa forma, a professora relata que a UFRN tem buscado reformatar os cursos de licenciatura com base em uma dinâmica que favoreça a discussão da prática no início do curso, com núcleos de conhecimentos articulados com os

conteúdos específicos e articulação dos conhecimentos pedagógicos entre as áreas do conhecimento (informação verbal).¹

Perante a este entendimento da professora Estrela, é possível verificar na entrevista concedida pela professora Jodelet, podemos perceber que a política da educação dependerá sempre do público a que é destinada e, dessa forma, teremos a compreensão dos apontamentos das representações sociais daqueles a quem lei é destinada. Vejamos como a professora Jodelet justifica como as políticas têm gerado uma formatação à formação docente na prática formadora:

Aqui, no cargo que eu estou lido com muitos coordenadores de curso e, especialmente, de licenciatura e vejo que os conceitos no diálogo com os professores não estão postos na política e que são internalizadas pela maioria dos professores. Então, a ação educativa ainda está muito no âmbito da improvisação e da concepção de que se domino o conhecimento da minha área é suficiente para dar uma boa aula, ou seja, é suficiente para ser um bom professor. Assim, as pessoas demoram um pouco e precisam passar por uma formação muito mais intensiva, para poder incorporar a sua prática aquilo que tem nas políticas públicas (informação verbal)².

Nesse sentido, é possível recorrer apontamentos que nos posiciona em detrimento de uma formação ainda limitada a questão emblemática e histórica, quando se verifica que ainda existe uma dicotomia entre bacharelado e licenciatura, que de certa forma como pontua a professora Jodelet (Informação verbal)² fica evidente que engessa e dificulta a implementação das políticas. O que para a professora Estrela (informação verbal)¹ se constitui à medida que os professores passam a ser parte da política em execução, tendo em vista a necessidade de debate dos princípios das políticas e dos movimentos de resistências e luta que representam os professores universitários sejam sempre discutidos pelo grupo de professores formadores da universidade seja na pedagogia ou nas licenciaturas.

Permitindo-nos inferir que as políticas instauradas, nos últimos anos, que garante novas práticas à formação do professor formador, têm enfrentado resistências sobre as questões advindas do pedagógico, como podemos pontuar sobre o momento em que UFRN tem vivenciado sobre o processo de reformatação curricular exigido pela Diretriz/2015. Como podemos refletir na citação a seguir da professora Amorosa:

[...] foi motivo de algumas resistências o alargamento do espaço do pedagógico na formação do professor, que antes a gente tinha componentes

¹Entrevista concedida por: ESTRELA, Tal. Professor I. [maio 2018] Entrevistador: Alexandre de Oliveira Ferreira. I arquivo mp3 (28 min.). Entrevista encontra-se transcrita na íntegra no Apêndice C desta dissertação.

²JODELET, Tal. Professor III. [maio 2018] Entrevistador: Alexandre de Oliveira Ferreira. I arquivo mp3 (27 min.). Entrevista encontra-se transcrita na íntegra no Apêndice E desta dissertação.

pontuais que tratavam da formação pedagógica mais que não encontravam a identidade dos cursos de licenciatura, como a diretriz/2015 propunha. Mas a gente ainda terá algumas resistências na execução, porque a universidade pública possui um o grupo de professores, em torno de 80%, que são bacharéis e esta realidade dificulta o diálogo sobre a formação docente. (Informação verbal)³.

Então, os discursos das professoras, nas suas respectivas respostas, nos oferecem a compreensão que a formação docente tem sido permeada por diferentes posições antagônicas e ora congruentes, oportunizadas pela elaboração, discussão e legislação das políticas educacionais, que para professora Branca (informação verbal)⁴, geram demandas inconciliáveis por orientações discrepantes e sem continuidade pela falta de clareza dos documentos legais.

A professora Mel (informação verbal)⁵, deu-nos uma resposta mais específica sobre as políticas para formação inicial no que diz respeito a sua gestão de implementação depois de promulgada, pois avançaram na formação continuada especializada e tem impactado muito pouco na formação docente no que diz respeito a educação especial, devido a relevância social de que seja posto em prática na formação inicial as discussões acerca do atendimento especializado ao estudante com deficiência. Deixando a desejar o impacto das Diretrizes/2015 na formação inicial, pois discute a formação em pontuações gerais e não aprofunda nas áreas específicas do conhecimento pedagógico que fundamenta a educação e que exige o chão da escola.

Tornando-se relevante a busca por uma articulação a que se refere a professora Estrela, quando nos apresenta apontamentos sobre uma atividade de reformatação que seja de núcleos e fundamentos da educação pedagogicamente articulado (informação verbal)⁶. O que para professora Mel, ainda é distante, embora as poucas disciplinas sobre educação especial atendem aos requisitos políticos da legislação atual (informação verbal)⁵

Por conseguinte, fica para nós claro que a formação docente nas políticas para educação ainda tem encontrado resistências pela ausência de congruência, abrangência, conciliação,

³ AMOROSA, Tal. Professor V. [maio 2018] Entrevistador: Alexandre de Oliveira Ferreira. I arquivo mp3 (34 min.). Entrevista encontra-se transcrita na íntegra no Apêndice G desta dissertação.

⁴ BRANCA, Tal. Professor IV. [maio 2018] Entrevistador: Alexandre de Oliveira Ferreira. I arquivo mp3 (28 min.). Entrevista encontra-se transcrita na íntegra no Apêndice F desta dissertação.

⁵ MEL, Tal. Professor II. [maio 2018] Entrevistador: Alexandre de Oliveira Ferreira. I arquivo mp3 (29 min.). Entrevista encontra-se transcrita na íntegra no Apêndice D desta dissertação.

⁶ ESTRELA, Tal. Professor I. [maio 2018] Entrevistador: Alexandre de Oliveira Ferreira. I arquivo mp3 (28 min.). Entrevista encontra-se transcrita na íntegra no Apêndice C desta dissertação.

execução e do debate da lei promulgação para garantia de uma formação docente mais sólida no que diz respeito ao pedagógico e mais sofisticada mediante as transformações sociais e demandas do chão da escola, como coloca Dourado (2015), Oliveira e Freitas (2014). O que, em certo sentido, gera uma contramão a própria validade da política quando ela enfrenta uma complexidade diante da gestão de sua implementação. Entendendo o conceito de contramão como o que torna dificultoso e distante da realidade pelas barreiras a ela impostas, tornando o desejado pelas políticas mais distante e, por ora, inexequível do ponto de vista da complexidade e distância dos atores.

5.3.2.2. A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE, VALORIZAÇÃO E AS DISPUTAS IDEOLÓGICAS

No que diz respeito à formação docente, encontramos acepções que determinam as concepções e modelos de formação, que são compreendidos no quadro efetivo da prática pedagógica formadora, bem como na disputa ideológica que determina valorização, formação e práticas docentes formadoras.

De acordo com a professora Mel,

No campo da formação docente temos modelos em disputa. Sempre tivemos um modelo mais instrumentais. Modelos do professor reflexivo, e você ainda tem modelos no Brasil que são oriundos da ideia do Libâneo e Saviani da pedagogia social crítica dos conteúdos. Nesse contexto, temos várias concepções do que é a docência, lembrando que a concepção dos autores mencionados tem uma perspectiva de bastante respeito ao conteúdo escolar, pensando o direito que o aluno da escola pública de ter acesso a conteúdo, e não apenas ter acesso a essa própria escola. As disputas do grupo instrumental e tecnicista e do grupo do professor reflexivo estabelecem suas forças e debate no âmbito Acadêmico. Claro que a mudança de modelo formativo não depende da ação do professor, mas depende de como é que a política impacta em uma reforma curricular e como é que eu me sinto como professor responsável por essas reformas e como sou parte da reforma. Se eu concordo ou não com o que rege essa reforma (informação verbal)⁷.

Aqui, encontramos respaldo na fala da professora para refletir como as políticas têm pontuado e repercutido sobre a concepção de formação docente e, nesse sentido, as políticas têm sido recorrentes a exigência de uma maior organicidade, tendo em vista que ela recai diretamente sobre formatação da vida escolar e dos profissionais da educação, assim devemos encontrar caminhos diante da crítica estabelecida sobre lei, por reconhecermos a importância

⁷MEL, Tal. Professor II. [maio 2018] Entrevistador: Alexandre de Oliveira Ferreira. I arquivo mp3 (29 min.). Entrevista encontra-se transcrita na íntegra no Apêndice D desta dissertação.

do plano legal, como a relevância das acepções sobre formação docente que tem sido colocado em prática como uma formação que é recorrente a posturas e posições sobre a prática pedagógica da docência.

O que por outro lado em Freitas (2014) e Oliveira (2014), as acepções sobre formação têm encontrado caminhos que garantem uma desvalorização quando não garantimos uma formação docente para a plenitude da ação profissional da escola, gerando desvalorização e distâncias do que está na lei.

Bem como de acordo com a professora Mel (informação verbal)⁷, temos a compreensão que as políticas geram impactos diretos e importantes na formação docente no tocante as reformas governistas. Por outro lado, não podemos fazer uma formatação da docência sem reconhecer os professores como parte do processo de reforma para garantir uma direção as políticas que sejam de pacto entre os docentes que para efetivação da políticas, como também pontua a professora Branca (informação verbal)⁸, sobre os caminhos que devem encontrar mais organicidade e serem as políticas pactuadas entre os atores da docência.

Para a professora Jodelet (informação verbal)⁹, as disputas ideológicas se constituem de forma nociva a sociedade por trazerem entreves e não serem paradoxais entre avanços e retrocessos por se distanciar do plano legal e do posto em prática. Vejamos o que professora fundamenta:

Considero que são muito mais nocivas, porque elas não consideram as demandas, a realidade, o contexto dos professores. Na verdade, fica no plano mais e ideológico no sentido do que é pensado. Apesar que, nós temos muitos programas bons de Formação docente, mas esses programas muitas vezes não atendem ao contingente de professores e não chegam até os professores da forma como são realizados atualmente, devido as disputas ideológicas que trazem entraves, desconfianças e distância dos planos legais e dos instaurados na prática (informação verbal)⁹.

Para a professora Jodelet, a atualidade é determinada por disputas ideológicas, que são bloqueadoras de avanços, como também com os programas bons que não atendam o contingente de profissionais da educação e tampouco a necessidade que exige a demanda social.

O que para a professoras Amorosa (informação verbal)¹⁰, não podemos mensurar dentro dos respectivos três últimos anos, entendendo, a professora, que embates atuais se contrapõem

⁸ BRANCA, Tal. Professor IV. [maio 2018] Entrevistador: Alexandre de Oliveira Ferreira. I arquivo mp3 (28 min.). Entrevista encontra-se transcrita na íntegra no Apêndice F desta dissertação.

⁹ JODELET, Tal. Professor III. [maio 2018] Entrevistador: Alexandre de Oliveira Ferreira. I arquivo mp3 (27 min.). Entrevista encontra-se transcrita na íntegra no Apêndice E desta dissertação

¹⁰ AMOROSA, Tal. Professor V. [maio 2018] Entrevistador: Alexandre de Oliveira Ferreira. I arquivo mp3 (34 min.). Entrevista encontra-se transcrita na íntegra no Apêndice G desta dissertação.

ao desejado, por exemplo, na lei do piso salarial do professor ou da progressão do plano de carreira determinado pelo Estado do Rio Grande do Norte. Vejamos como pontua a professora sobre as disputas ideológicas:

Não, se for as políticas dos últimos três anos. Não, porque o que a gente tem visto é que os embates têm se tornado cada vez mais acirrados nas secretarias de educação e os professores da rede básica veem o não cumprimento do que se prever com o piso salarial, uma carreira institucionalizada, que funciona de fato. Aqui, no Estado do Rio Grande do Norte a gente tem professores titulados e não recebem ainda como Mestres e Doutores, porque a secretaria diz que a equalização das funções foi feita sem prever esse avanço de Formação. Eu fico me perguntando como é que uma secretaria educação tem um plano de cargos e salários com limite mínimo de professores formados em nível de mestrado e doutorado. Talvez pensem apenas por meio de cursos de aperfeiçoamento e não por cursos de mestrados e doutorados, logo não tem o reconhecimento disso nos seus salários (informação verbal)¹¹.

A lei e valorização docente não são congruentes e tampouco reforçam a qualidade social da profissão docente e não favorece uma valorização docente por meio de carreiras, salários e valorização docente. Dando aporte a uma estrutura social de não reconhecimento de uma gestão da lei educacional pelo não cumprimento do que é pensado e desejado na lei.

Para a professora Estrela (informação verbal):¹²

Sobre a disputa ideológica a gente tem no campo das políticas uma diversidade de posições. Por outro lado, não é a política do Ministério da Educação, que tem tentado, de certa forma, preservar uma certa forma de organização determinadas formas de existir em prol de uma política de valorização dos profissionais da docência. No que diz respeito de como ideologicamente essa concepção foi construída no momento quando, por exemplo, o Ministério da Educação como política de valorização formação inicial e continuada não se discute condições trabalho, condições salariais e planos de carreiras. Nesse sentido, a ideia da política de valorização se contrapõe a ideologia que está colocada pelo Ministério da Educação, que atribui responsabilidade as universidades por não saber formar os professores. Muitas vezes, atribui-se, o professor o fracasso da sua ação pedagógica e do seu trabalho, e quando a gente faz uma relação entre as políticas de avaliação como o SAEB, é desconsidera as condições do trabalho do professor e as condições de aprendizagem dos alunos, desconsidera, por exemplo, as características do corpo docente na educação superior que a gente considera se o professor é mestre e doutor. O que implica na existência própria inobservância da legislação em relação aos planos de carreira, política de saúde, e a jornada de trabalho.

Evidencia um plano hegemônico das políticas governamentais que tem buscado pontuar a realidade dos profissionais da educação por meio de índices que não atendem a uma política

¹¹ AMOROSA, Tal. Professor V. [maio 2017] Entrevistador: Alexandre de Oliveira Ferreira. I arquivo mp3 (34 min.). Entrevista encontra-se transcrita na íntegra no Apêndice G desta dissertação.

¹² ESTRELA, Tal. Professor I. [maio 2017] Entrevistador: Alexandre de Oliveira Ferreira. I arquivo mp3 (28 min.). Entrevista encontra-se transcrita na íntegra no Apêndice C desta dissertação.

que seja de valorização real, mas limita a qualidade da formação docente por meio de índices obtidos na educação básica que não dialoga com a infraestrutura no que diz respeito às condições para trabalhar, planos de carreira, jornada de trabalho e política de Saúde do professorado. O que podemos conferir no referencial teórico de nossa dissertação quando discute as concepções de formação no âmbito da lei e de como está sendo concebida na política legislado à formação docente, como podemos conferir em Dourado (2011 e 2015) e Brzezinski (2014).

Para tanto, há uma contraposição do MEC em relação à concepção de valorização docente que se teoriza, investiga e se luta nas mais diferentes entidades dos profissionais da educação.

Por outro lado, representam grandes interesses genéricos de grupos econômicos ou religiosos. Nas disputas ideológicas, talvez antes mesmo que existam, há uma falta de clareza sobre os espaços em que elas acontecem. Na dispersão, que as diferenças mal chegam a se encontrar no sentido de diferentes posições que existem por não haver diálogos entre as posições das diferentes ideologias. Assim, a ação profissional docente se compreende de forma moral e econômica. É preciso uma definição clara e também aspectos como normas de Conduta, orientações para o profissional da educação, reconhecimento de profissões, diplomas e campos de atuação seja na escola, na administração, na gestão, na orientação. E de novo a valorização profissional docente acaba sendo um termo genérico e demais indefinido para ter alguma utilidade (informação verbal)¹³.

Para a professora Branca (informação verbal)¹³, em uma postura crítica a respeito da valorização docente estabelece que o termo valorização é genérico e sem utilidade, embora a professora apresente na crítica a ideia de que é preciso clareza política em aspectos que torna a valorização um conceito e não um termo genérico, pois pontua que é necessário aspectos a necessidade de uma normatização da conduta profissional, reconhecimento de profissões, diplomas e campos de atuação nos diferentes âmbitos da escola. Então, para a professora, as disputas ideológicas são conduzidas pela dispersão e generalidade das posições no sentido econômico, político e religioso tanto quanto a ideia de valorização.

Nesse sentido, diante do exposto, podemos supor que as políticas para formação docente dentro do plano ideológico de disputas para manutenção da ordem nos posicionando no entendimento que é valorativo à qualidade de formação docente quanto ao reconhecimento social de práticas governamentais que são hegemônicas, desconhecendo a reais expectativas da demanda, bem como de uma transformação da condição de vida de base desigual e excludente,

¹³BRANCA, Tal. Professor IV. [maio 2018] Entrevistador: Alexandre de Oliveira Ferreira. I arquivo mp3 (28 min.). Entrevista encontra-se transcrita na íntegra no Apêndice F desta dissertação.

quando mantém uma ordem social política que é incorporada a interesses específicos de grupos e não de um bem comum para nação.

5.3.2.3. A LDB/1996 E A FORMAÇÃO DOCENTE

A LDB/1996 trouxe consigo várias normatizações para a formação docente que ao longo dos anos têm sofrido alterações. Trazendo desde sua promulgação, a concepção de formação docente, bem como a conceituação de formação dos profissionais docente. Sendo para a Educação a primeira lei que buscou viabilizar de fato um alicerce para o país. Possibilitando diretrizes de forma matriz que direcionam mecanismos como Plano Nacional da Educação e a partir do primeiro PNE políticas que se configuraram por meio da complementação da formação docente, como o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência. Em consequência, proporcionou pela obrigação da União a discussão sobre a necessidade de unificação formativa dos professores do magistério da Educação Básica. Em decorrência da LDB, temos um processo paulatino no plano legal que tem sido recorrente a ganhos para a docência. O que por outro lado gerou contradições, dilemas e desvalorização legislativa entre os compromissos assumidos e não postos em prática ou não cumpre o que a demanda exige como podemos observar em Brzezinski (2014), Severino (2014) e Barreto (2017).

Então, na história da Educação brasileira, observamos a LDB como marco legal que gerou obrigações e sanções para formação docente, que tem pontuado encontros e caminhos para formação docente antes não vistos. Por outro lado, é para a literatura (que será mais à frente apresentada e relacionada aos dados da pesquisa) um espaço de inoperância quando encontramos no cotidiano social dos Governos eleitos descaminhos que não valoriza a formação docente quando se pensa sobre a qualidade da formação de professores, como podemos conferir em Saviani (2015), Dourado (2011 e 2015).

Por outro lado, para a professora Estrela (informação verbal)¹⁴

[...]existe diferentes concepções de formação de uma perspectiva mais pragmática que é mais imediatista, como a perspectiva de Formação política e humanística. Dessa forma, a perspectiva conceitual de formação da própria LDB tem sido refletida e encontrado caminhos sobre a relação teoria e prática. Acredito que a lei ela é mais ampliada nas resoluções políticas e nos desdobramentos para Formação Inicial e Continuada das diretrizes curriculares de Formação, bem como é definida na lei de Diretrizes e Bases 1996, que não tem uma única concepção, mas diversas

¹⁴ ESTRELA, Tal. Professor I. [maio 2018] Entrevistador: Alexandre de Oliveira Ferreira. I arquivo mp3 (28 min.). Entrevista encontra-se transcrita na íntegra no Apêndice C desta dissertação.

são incorporadas e concepções são absorvidas, como concebe as Diretrizes/2015 a diversidade de acepções para formação docente (informação verbal)¹⁴

Nesse sentido, para a professora Estrela, a formação na lei tem amplitude conceitual sobre a docência, em uma equação legislativa que traz as Diretrizes/2015, que possui maior organicidade, bem como alicerce e alargamento das inferências pedagógicas, como bem colocam as professoras Jodelet (informação verbal)¹⁵ e Amorosa (informação verbal)¹⁶ acerca de uma formação que reforça um olhar para a teoria e prática, a escola e licenciando – com programas de formação complementar como Programas de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID.

O que na entrevista com a professora Mel (informação verbal)¹⁷, encontramos uma reflexão da demanda formativa com o tempo da própria formação docente, que apresenta, a professora, uma reflexão sobre a teoria e prática e como na trama da época foi pensada. Vejamos na citação a seguir como a professora apresenta esses dados:

Eu não faço cisão entre teoria e prática. O problema é a matriz formativa da minha geração que construiu crítica sobre a cisão entre teoria e prática de forma exacerbada, criando a necessidade de entender isso como práxis e não mais só como teoria ou prática. A meu ver, o meu aluno me traz questões que me levam a rever aspectos teóricos do trabalho docente, tendo uma dinâmica que exige uma nova postura. Penso na perspectiva de que as demandas da política, de certa forma, tentam refletir essas demandas, que são as demandas sociais por não ter a licenciatura estudantes do mesmo jeito que você tinha outrora (informação verbal)¹⁸.

Observamos, no âmbito formativo, as políticas para educação têm encontrado caminhos que são recorrentes aos anseios de cada época como pontua a professora Mel (informação verbal)¹⁸. Por outro lado, para professora Branca (informação verbal)¹⁹ existe uma distância entre o que se anseia e o que é posto em prática como política formativa que deve possuir mais organicidade em âmbito nacional, bem como a sala de aula na atualidade possui uma dinâmica que acentua novos acréscimos desafiadores no trabalho pedagógico, didático e formativa dos

¹⁵JODELET, Tal. Professor III. [maio 2018] Entrevistador: Alexandre de Oliveira Ferreira. I arquivo mp3 (27 min.). Entrevista encontra-se transcrita na íntegra no Apêndice E desta dissertação.

¹⁶ AMOROSA, Tal. Professor V. [maio 2018] Entrevistador: Alexandre de Oliveira Ferreira. I arquivo mp3 (34 min.). Entrevista encontra-se transcrita na íntegra no Apêndice G desta dissertação.

¹⁷ MEL, Tal. Professor II. [maio 2018] Entrevistador: Alexandre de Oliveira Ferreira. I arquivo mp3 (29 min.). Entrevista encontra-se transcrita na íntegra no Apêndice D desta dissertação.

¹⁸MEL, Tal. **Professor II**. [maio 2018] Entrevistador: Alexandre de Oliveira Ferreira. I arquivo mp3 (29 min.). Entrevista encontra-se transcrita na íntegra no Apêndice D desta dissertação.

¹⁹BRANCA, Tal. Professor IV. [maio 2018] Entrevistador: Alexandre de Oliveira Ferreira. I arquivo mp3 (28 min.). Entrevista encontra-se transcrita na íntegra no Apêndice F desta dissertação.

professores. Sendo as políticas em certo sentido, para a professora Mel (Informação verbal), atendentes da demanda social.

Por outro lado,

A LDB foi uma das iniciativas de tentar criar uma orientação legal e normativa para a educação Nacional, bem como criar pelo menos um campo de discussão com os assuntos de interesse no mesmo documento de comunicação e implementação de políticas. No entanto foi insuficiente. Inicialmente, houve um grande impulso para se qualificar melhor a formação dos professores, especialmente, para aqueles que não tinham na formação inicial de nível superior e que ainda tinham uma formação de nível médio. E em alguns casos havia professores sem curso nenhum de formação para professores minimamente, mesmo de nível médio. Havia casos de professores semialfabetizados, que estavam ensinando crianças e que não tinha qualificação formal (informação verbal)¹⁹.

Para a professora Branca, não houve avanços significativos e relevantes à formação docente tendo em vista que as políticas foram iniciadas com a LDB foi insuficiente para que pudéssemos verificar avanços significativos sem dispersões e disputas que se colocam de forma pontuais para a professora.

Por outro lado, encontramos uma fundamentação teórica sobre o que a professora Branca se refere, bem como temos políticas posteriores que se constituíram importantes para a formação docente.

Para tanto, encontramos ainda, impulso e inauguração de uma nova demanda social nas políticas educacionais, que independentes de sua valoração positiva ou negativa, trouxeram significados importantes para formação docente como o PIBID citados pelas professoras Amorosa e Jodelet (informação verbal). Assim, na LDB/1996, encontramos ideia de uma política insuficiente para formação de professores, como também trouxeram novos entendimentos que foram importantes para equação dos Planos Nacionais de Educação e das Diretrizes/2015. Temos nos discursos distâncias e aproximações que são pertinentes para a discussão para formação docente.

5.3.2.4. A PRÁTICA DOCENTE, AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Nesta categoria de análise, encontramos um discurso pertinente como as políticas têm contribuído para uma formação inicial de professores, que possui nas suas premissas um professor crítico da realidade. Por outro lado, encontramos nos discursos dos professores entrevistados distâncias aproximações sobre a formação docente que é recorrente a busca por

valorizar e fomentar uma nova qualificação de docentes. Bem como, encontramos uma relação com as discussões do capítulo quatro de nossa dissertação.

Apresentando os professores entrevistados posições contraditórias, críticas e de uma insatisfação no que diz respeito uma formação que nos ajuda perceber e criticar a realidade de forma incisiva na formação de novos conscientes.

Nesse sentido para professora Branca, encontramos diferentes naturezas das políticas, até mesmo de uma forma pessimista que não encontra na diversidade um lugar que é de confusão tendo em vista as diferentes demandas e referenciais do qual emana as necessidades e por consequência a política. Como podemos conferir na citação a seguir:

Fortalecer a criticidade política pode ser entendida em diferentes perspectivas, pois as políticas atuais da educação são dispersas e têm diferentes origens. E aí, não tem alcance pretendido, porque são muito discrepantes. Assim, a prática docente acaba sendo parte da diversidade que é determinada pela confusão das políticas. O problema não é a diversidade, mas a falta de uma amarração científica, pedagógica, financeira na política e de política mais claras. As políticas devem ser instâncias de responsabilidade, até mesmo, na definição de currículos de Formação inicial dos professores, pois há muitas diferenças entre as instituições públicas e várias instituições privadas que têm cursos de pedagogia e licenciaturas. A prática docente também se ressentir dessa origem que é muito estacionada e muito pouco acompanhada na sua qualidade de implementação, de continuidade, de recursos e de avaliação. Logo, sobre a criticidade política dos futuros docentes a gente percebe com uma insatisfação generalizada. Justamente, pela falta de rumo para a profissão docente no Brasil professor no Brasil que trazem as políticas (informação verbal)²⁰.

Aqui, a professora Branca, mostra-nos que os rumos das políticas adquirem insatisfação generalizada e a formatação que não concebe mecanismos de proteção para a implementação, recursos e de avaliações por ser estacionada nos debates e no acompanhamento qualitativo da política no que diz respeito a sua forma prática e efetiva.

Por outro lado, podemos encontrar na professora Amorosa (informação verbal)²¹, um cuidado com a coisa pública pela justificativa que é de interesse e do esforço das IES com intuito de garantir uma formação docente que seja a partir do fomento a criticidade do estudante das instituições públicas, pontuando ainda que no âmbito das ciências humanas existe uma problematização, conceituação sobre a politização do licenciando. Refletindo ainda, a professores, que o processo de formatação que a UFRN tem se submetido é uma forma de

²⁰ BRANCA, Tal. Professor IV. [maio 2018] Entrevistador: Alexandre de Oliveira Ferreira. I arquivo mp3 (28 min.). Entrevista encontra-se transcrita na íntegra no Apêndice F desta dissertação.

²¹ AMOROSA, Tal. Professor V. [maio 2018] Entrevistador: Alexandre de Oliveira Ferreira. I arquivo mp3 (34 min.). Entrevista encontra-se transcrita na íntegra no Apêndice G desta dissertação.

resistência a uma formação mais ampla pedagogicamente e na relação entre prática e teoria, bem como no que foi realizado na instituição no que diz respeito ao PIBID.

A gente entende que se conseguimos aprovar temos um mecanismo de pressão maior para garantir que essa formação leve de fato há uma construção crítica do ser professor pela articulação profunda entre a teoria e a prática docente, que é o que a gente tentou garantir com o programa PIBID, pois foi extremamente importante para as licenciaturas, bem como um outro olhar sobre essa articulação entre prática e teoria. Dando uma cara nova aos nossos estágios. Isso é muito legal, mas ele é um programa problemático, porque pode ser desfeito a qualquer momento por não ser uma política de Estado. Assim, a bolsa em qualquer momento o gestor pode não ter mais o projeto financiado, embora terminou pegando mas foca no financeiro, que é importante para nossos estudantes. Por outro lado, um programa não pode focar só no financeiro como sugere seu nome, embora o financeiro tem sua importância, pois nossos alunos tem um perfil socioeconômico de vulnerabilidade (informação verbal)²¹.

Mostrando-nos, há uma contradição sobre os discursos recorrentes nas respostas da professora Branca (informação verbal)²⁰ que acredita em que formação docente tem sido nas políticas contempladas pela dispersão e discrepâncias entre interesses das disputas ideológicas e políticas que a torna inoperante ou insuficiente à política.

Embora não busquemos nas emergentes discussões dos acirramentos políticos na sociedade política, nós encontramos na fala da professora Mel, citação a seguir, a reflexão sobre o projeto “Escola sem Partido”, que circulou na esfera nacional e quando abandonado, tramitou nos Municípios e Estados da federação brasileira. Buscando pontuar, assim, que a formação educacional do brasileiro no sentido geral fica muito a desejar quando encontramos caminhos como esses projetos e uma consciência social conservadora, que inviabiliza uma formação para criticidade dos contextos sociais, políticos e econômicos em que vivemos. Bem como, apresenta à professora uma reflexão sobre o papel de estudantes que hoje assumem o papel de professor nas redes de ensino e tem sido proativa/o no debate e na convocação para movimentar a classe docente para reivindicar direitos. Vejamos:

Se pensarmos a Escola sem partido e no florescimento fascista, que vai mostrar para gente que o brasileiro médio é conservador e dentro desse brasileiro médio conservador tem um grupo que é fascista e nem sabe. Eu não posso dizer que as políticas têm gerado criticidade por não ser suficiente, quando o currículo passou por uma redução de conteúdo, mesmo as políticas que trazem uma valorização crítica a formação docente quando nos deparamos com um movimento que visa escola sem partido. Contraditoriamente, temos muitos estudantes da pedagogia que tem se colocado no sindicato e que tem puxado as greves tanto do sistema público municipal como estadual e além de puxar as greves tem puxado discussões na escola sobre a necessidade das discussões sobre gênero, sobre a etnia, sobre a presença da pessoa com deficiência, a presença dessas ditas minorias no contexto escolar. Mas às vezes percebemos a escola sem partido tem ganhado adesão nos municípios, já que foi abandonado na esfera Federal. Diante disso, a crítica não pode ser crítica

por ser crítica, logo precisamos ter novamente leituras de autores mais críticos para garantir a preposição formativa da crítica (informação verbal)²².

Pontuando ainda, a professora Mel, que a crítica não pode ser por ela mesma, pois carecemos de uma formação que seja recorrente a autores também mais críticos com intuito de garantir preposições na formação que sejam de criticidade e de fundamentação teórica e não retórica como podemos inferir na entrevista com o professor. Nesse sentido, a leitura de autores importantes na história do conhecimento pedagógico, filosófico e sociológico que sejam pertinentes a uma análise da realidade de forma congruente com a trama histórica da formação do povo brasileiro.

Observamos, na fala da professora Estrela, uma aproximação do discurso da professora Mel, como podemos conferir:

A gente tem que avançar na perspectiva da formação política. Para mim, a política atual se estabelece, como marco quando pensamos a resolução 2015. Mas se pensarmos os projetos formativos que sejam orientados por uma base extremamente conservadora e se formos considerar as políticas que se constitui neste momento saberemos que não, pois elas não têm preservado e nem contribuído para esse pensamento crítico político. Assim, a formação crítica dos professores na perspectiva do que vinha sendo discutida e foi sintetizado na resolução de 2015, está sobre ameaça. Mas tínhamos condições de construir projetos formativos e assegurar a formação técnica profissional dos professores, a sua formação política, sua formação para diversidade, a formação para a compreensão do contexto no qual desenvolve a sua prática formação. Para que eles assumam a posição crítica que evidencia um processo permanente de ação-reflexão-ação na própria prática, avançando no desenvolvimento de sua ação pedagógica. Contudo, a política colocada agora pretende justamente retirar qualquer possibilidade de crítica. E para piorar temos o projeto “escola sem partido” com vista na perspectiva de engessar completamente as práticas formadoras para criticidade. Nacionalmente o projeto foi retirado de tramitação, mas nos estados tem sido constituído em dobramentos sérios (informação verbal)²³.

Apresentando, nesse sentido, que devemos avançar na perspectiva da formação política tendo em vista que contextos sociais conservadores têm inviabilizado a prática formadora de professores com base na politização da formação docente com vista em posições críticas sobre a realidade pela reflexão que acione a construção de atitudes que sejam mediadores de novas posturas pedagógicas dos estudantes perante aos contextos que se evidenciam na sociedade.

²² MEL, Tal. Professor II. [maio 2018] Entrevistador: Alexandre de Oliveira Ferreira. I arquivo mp3 (29 min.). Entrevista encontra-se transcrita na íntegra no Apêndice D desta dissertação.

²³ESTRELA, Tal. Professor I. [maio 2018] Entrevistador: Alexandre de Oliveira Ferreira. I arquivo mp3 (28 min.). Entrevista encontra-se transcrita na íntegra no Apêndice C desta dissertação.

Como também refletiu sobre o quadro das políticas para educação no sentido de as Diretrizes/2015 terem sido importante para a construção de uma formação enriquecedora na amplitude da formação técnica, política, para diversidade e para reflexão dos contextos escolares que as escolas se situam.

Nesse sentido, contrariamente à professora Branca (informação verbal), a professora Estrela (informação verbal)²³ apresentou no seu discurso uma reflexão que nos sugere a inferência que as políticas para formação docente têm sim encontrado caminhos valorativos para formação à docência, que não pode ser abandonada e entendida pela generalização que as políticas são sem rumos e sem pontuações úteis à valorização formativa e profissional docente.

Por outro lado, a professora Branca (informação verbal)²⁴ apresenta uma crítica que mostra no quadro da nossa discussão sobre a Ideologia, que é a instauração de poucos benefícios políticos das políticas na formação docente pela dispersão e distância da realidade, o que se torna uma inferência, no que diz respeito à manutenção de uma ordem social, em consequência disto são as disputas serem pautas confusas, tendo como princípio o discurso da professora Branca. Assim, não há nas políticas educacionais para formação docente a falta de uma amarração, como pontua a professora entrevistada, mas da criação de uma Sistema Nacional da Educação, como pontua Saviani (2015), Dourado (2011) e que foi preconizado no PNE/2014-2024, que para a professora Branca (informação verbal)²⁵, se caracteriza pela ausência de uma Instituição de responsabilização pela política.

Contrariamente, à professora Branca (informação verbal), a professora Jodelet (informação verbal) nos permitiu apontamentos das representações positivas e profícuos da instaura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996, como a visão de uma formação cidadã que contribui para formação de um sujeito social ativo nos espaços em que ele se enquadra, bem como a estado democrático vivido nos dez últimos anos em que os professores puderem ser ouvidos nos fóruns e conferência nacionais, municipais e estaduais de educação. Apresentando o sentimento de ausência em relação aos mecanismos democráticos que tínhamos e de repente com foi cortado, fazendo clara referência ao impedimento da Presidente Dilma Rousseff em 2016. Vejamos:

Acredito que a LDB até hoje tivemos momentos profícuos. Você teve Plano Nacional de Educação, parâmetros curriculares nacionais, referenciais

²⁴BRANCA, Tal. Professor IV. [maio 2018] Entrevistador: Alexandre de Oliveira Ferreira. I arquivo mp3 (28 min.). Entrevista encontra-se transcrita na íntegra no Apêndice F desta dissertação.

²⁵ BRANCA, Tal. Professor IV. [maio 2018] Entrevistador: Alexandre de Oliveira Ferreira. I arquivo mp3 (28 min.). Entrevista encontra-se transcrita na íntegra no Apêndice F desta dissertação.

curriculares nacionais, diretrizes curriculares para ensino superior e educação básica. E uma infinidade de programas que fortaleceram criticidade do educando. Nesse período, pautado por esse conjunto de normatizações eu considero que forma bastante positivos e que se fortaleceram essa visão crítica do aluno para ver não só ter a revisão de literatura, mas pelo aporte legal. Considero que foi bastante positiva nas últimas duas décadas em relação à criticidade dos futuros docentes. Embora falo muito do lugar da pedagogia, que é um curso por Essência tem esse viés crítico e de olhar sobre as políticas, sobre a Literatura, sobre os espaços não-escolares, mas no âmbito das demais licenciaturas poderia ser mais efetivo o viés crítico. Com os vinte anos da LDB tínhamos uma concepção de aluno cidadão crítico muito forte. Foi nessa política que eu me formei e que passei a formar os meus educandos. E de repente essa ruptura muito abrupta, pois retiraram a nossa participação, e eu digo isso porque eu participei das discussões na equação de fóruns e conferências de educação, tanto participava como organizava suas ações (informação verbal)²⁶.

Nessa perspectiva, a prática formadora docente está diretamente atrelada a formação dos profissionais docentes do Ensino Superior, tendo em vista os referenciais que cada professor possui, bem como com o movimento social contraditório da realidade das políticas discutidas e promulgada, gerando crítica e distanciamento da política no que diz respeito à aceitabilidade dos princípios político, social, econômico que traz a política pública nas representações dos professores formadores.

As políticas educacionais como a LDB foram responsáveis diretamente pela formação de uma geração mais cidadã crítica. No entanto, existe na trama da história da formação do povo brasileiro referenciais ainda conservadores e fascistas, que tem encontrado espaço para negação de uma formação amplitude educacional no sentido do currículo, de práticas pedagógica, filosófica, antropológica e sociológica por meio de projetos que vem cercear a prática que conjura a realidade social com intuito da superar e encontrar caminhos que sejam para melhor qualificação de plenitude humana, cultural e social de homens e mulheres.

Encontramos ainda, nas entrevistas, um estado de atenção devido o momento política que tem cerceado uma formação e uma valorização docente pela negação da cidadania e do direito a ter direito por meio de mecanismos legais para impor novos parâmetros não democráticos, por meio de editais e mecanismos antidemocráticos, como nos apresentou a professora Amorosa (informação verbal)²⁷.

²⁶JODELET, Tal. Professor III. [maio 2017] Entrevistador: Alexandre de Oliveira Ferreira. I arquivo mp3 (27 min.). Entrevista encontra-se transcrita na íntegra no Apêndice E desta dissertação.

²⁷AMOROSA, Tal. Professor V. [maio 2017] Entrevistador: Alexandre de Oliveira Ferreira. I arquivo mp3 (34 min.). Entrevista encontra-se transcrita na íntegra no Apêndice G desta dissertação.

5.3.2.5. CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE: A REINVENÇÃO, O PARADIGMA, A DIVERSIDADE E O DIÁLOGO INVESTIGATIVO

A concepção de formação docente possui uma dinâmica que é instituída na prática e na teoria, que é diretamente interligada pela relação e interação entre professor e aluno, bem como uma relação de respeito entre os diferentes que estão sempre em posições também diferentes, como pensar ainda de forma reflexiva sobre a formação educacional de uma sociedade. Atrelando, dessa forma, a um modelo que se constitui na base da pluralidade das concepções, reinvenção, autocrítica e do diálogo investigativo como apresentaram os entrevistados.

Para a professora Estrela (informação verbal):²⁸

A gente tem muitas vezes uma concepção, mas desde o momento dessa concepção não é algo isolado, pois a partir da dimensão prática da docência temos um campo mais amplo do que a concepção, porque no desenvolvimento da prática diversas concepções dialogam e se interpenetram. Então, nós não temos como ter uma reprodução direta e imediata daquilo que eu penso com aquilo que eu ponho em prática. Até porque a gente não pode falar em prática, temos que falar sempre em práticas se considerar que minha ação profissional se desenvolve na relação com o outro. O próprio aluno, que está em formação, tem a sua concepção de Formação e o diálogo dessas concepções é que possibilitará a construção das perspectivas e formas de conceber a formação, pois elas avançam como concepção.

As concepções são construídas na prática por meio do diálogo e da formação docente que é perpassada por laços que são perspectivas e formas de conceber a formação docente na prática formadora seja como estudante ou como professor. O que se constitui no congruamento da pluralidade conceptiva do que é a formação docente, no qual as práticas ganham corpo e debate nas diferenças.

Para a professora Mel (informação verbal):²⁹

A minha concepção parte da ideia de estar em reinvenção. A dificuldade é muito grande. Acho que hoje a dificuldade do aluno é entender que ele pode ter suas opiniões, ele pode trazer as suas concepções, mas você não vem fazer uma faculdade, para fazer um curso superior para referendar suas opiniões. O curso superior é para colocar em xeque suas próprias concepções. O curso superior deve colocar em xeque as concepções e as opiniões dos alunos. Não estou valorando a opinião se certa ou errada.

Na fala da professora Mel, encontramos a ideia de formação docente na concepção de reinvenção com vista a formação de transformação e de aperfeiçoamento das opiniões dos estudantes, quando elas são colocadas em “xeque-mate” no intento de repensar e encontrar caminhos alusivos a uma formação que é de pontuações referentes a historicidade e de quebra de senso comum que antes não eram condizentes com a

²⁸ ESTRELA, Tal. Professor I. [maio 2017] Entrevistador: Alexandre de Oliveira Ferreira. I arquivo mp3 (28 min.). Entrevista encontra-se transcrita na íntegra no Apêndice C desta dissertação.

²⁹ MEL, Tal. Professor II. [maio 2017] Entrevistador: Alexandre de Oliveira Ferreira. I arquivo mp3 (29 min.). Entrevista encontra-se transcrita na íntegra no Apêndice D desta dissertação.

construção formativa dos estudantes e para docência. Assim, a reinvenção se configura pela reflexão do lugar que estamos como alunos e professores trabalhando sempre por meio de preposições que são partes de uma formação docente que se recria diante das posições e concepções que trazíamos e revisamos na formação.

Para a professora Amorosa (informação verbal):³⁰

A gente precisa incentivar duas coisas o diálogo e a investigação. Eu falo não é da investigação acadêmica ou academicismo, mas investigação pela busca do aprimoramento do conhecimento para dar conta de determinado fenômeno da realidade. Nós professores seja em qualquer instância e nível que nós estivermos, nós estamos lidando sempre como fenômeno social que é o fenômeno educativo. A formação vai repercutir em muitas outras pessoas, por isso o diálogo, para que a gente consiga fazer a interlocução entre o que eu acho na realidade e o que me dou conta do sujeito que eu vou trabalhar no processo educativo, precisando indagar sobre isso com meus parceiros para que eu possa achar caminhos para resolver esse problema. E o fenômeno da aprendizagem não é um fenômeno individual, embora não seja cognitivo. E aí, a grande confusão, mas se é o cognitivo e é coletivo por ser situado na social interação e é na interação com o mundo o aluno tem como ponto de partida seus referentes. O professor precisa compreender e usar esses referentes a favor e não contra o aluno. Então, é sempre um jogo complexo ser professor de professores, porém você tem que fazer com eles o que você espera que eles façam com os estudantes deles. A referência da ação do professor formador é fundamental, para que um estudante perceba, que ele pode fazer aquilo de forma diferente diante do que poderá encontrar nas redes de ensino de maneira geral.

Aqui, temos a compreensão de um diálogo investigativo de uma forma a compreender que a prática tem constituições que podem ser desembaraçar na reflexão do fenômeno da aprendizagem por meio da investigação dos problemas emergentes que a escola ou a sala de aula encontra. Dessa forma, a concepção se constitui no trato da própria realidade formativa tendo em vista os sujeitos do processo como ativos no processo educativo.

O que para professora Branca (informação verbal),³¹ se constitui pelas condições de formação social do povo brasileiro, da formação docente e da atuação docente. Vejamos como pontua a professora:

A partir de uma visão autocrítico das condições de formação e de atuação profissional dos professores. Por um lado, há desvalorização social e baixo prestígio profissional, remuneração extremamente pouco atrativa no Brasil. Por outro lado, há uma necessidade ainda não suprida e uma carência enorme de que os filhos de trabalhadores nas escolas públicas tenham uma formação escolar mais desenvolvida, mais sofisticada, mais abrangente. Implicando não só em profissionais comprometidos no sentido moral do termo, mas profissionais da educação em condições efetivas e mantedoras de uma

³⁰ AMOROSA, Tal. Professor V. [maio 2017] Entrevistador: Alexandre de Oliveira Ferreira. I arquivo mp3 (34 min.). Entrevista encontra-se transcrita na íntegra no Apêndice G desta dissertação.

³¹ BRANCA, Tal. Professor IV. [maio 2017] Entrevistador: Alexandre de Oliveira Ferreira. I arquivo mp3 (28 min.). Entrevista encontra-se transcrita na íntegra no Apêndice F desta dissertação.

formação qualificada. E que haja um reconhecimento social melhor, porque a questão da autoestima profissional repercute também sobre a própria relação professor e os alunos.

Atribui à professora Branca, ao aluno a responsabilidade de construir uma autocrítica sobre as condições da própria formação e das condições de atuações profissionais no Brasil. Tendo em vista a necessidade de uma formação que seja de maior responsabilidade profissional da prática educadora dos filhos dos trabalhadores no intento de ser mais ampliada, sofisticada por meio de uma formação qualificada dos profissionais da educação.

A concepção que fundamenta a prática da professora Jodelet (informação verbal)³² consiste em uma dar alicerce ao estudante para que ele possa encontrar soluções tanto do ponto de vista pedagógico, quanto administrativo e dos problemas emergentes da escola, bem como na superação da dicotomia histórica entre bacharelado e licenciatura com intuito de que a formação docente não é uma prática que é permeada pela transmissão de conhecimento, mas que seja meio de permitir um encontro com as soluções pedagógica na atuação profissional docente. Vejamos como pensa a professora Jodelet:

Percebo que a formação de professores tem que ser uma formação que der os elementos necessários para que o egresso estando no campo profissional tenha a competência para solucionar tanto do ponto de vista da sua área específica, como do ponto de vista pedagógico os problemas emergentes da escola. O problema que vejo na formação de professores são os de entendimento de que se eu sou um bom aluno da área específica e do conteúdo específico da minha área, eu sou capaz de dar aula e transmitir esse conhecimento que eu aprendi. A ação docente não se pauta nessa simples transmissão do conhecimento, pois ela é muito mais complexa por envolver elementos de outras naturezas e de outra ordem, como a sensibilidade, do atentar para os conhecimentos prévios dos alunos, de saber a estratégia para mediar o conhecimento no seu formato mais científico, trazer para uma linguagem mais didática no qual possa de fato apreender esses conhecimentos³³.

Nesse sentido, a concepção se constitui no formato conceutivo da docência de respeito aos conhecimentos prévios do aluno na busca por instaurar uma aproximação na prática didática que é de aproximação dos conteúdos e da linguagem do aluno.

Por conseguinte, diante da reflexão sobre a concepção de formação que trazem os professores entrevistados se apresenta para pela diversidade na forma de fazer a docência, no encontro entre professores e estudantes, na reflexão que aponta os caminhos da prática

³² JODELET, Tal. Professor III. [maio 2017] Entrevistador: Alexandre de Oliveira Ferreira. I arquivo mp3 (27 min.). Entrevista encontra-se transcrita na íntegra no Apêndice E desta dissertação.

³³ JODELET, Tal. Professor III. [maio 2017] Entrevistador: Alexandre de Oliveira Ferreira. I arquivo mp3 (27 min.). Entrevista encontra-se transcrita na íntegra no Apêndice E desta dissertação.

pedagógica e didática e, por fim na prática que se institui pela quebra de paradigmas e categoricamente reinventado pela formação docente na autocrítica, na pluralidade e no diálogo investigativo entre os atores do processo formativo.

6. À GUIA DE CONCLUSÃO

Diante do exposto, neste trabalho dissertativo, podemos trazer apontamentos conclusivos que se compreendem a partir de relação de mundo que estabelece suas estruturas pela desigualdade e produção dos inferiores na sociedade. Tendo como apoio um imaginário simbólico social na formação do povo brasileiro que se constitui um espaço de dominação, que busca hegemonia social, política e econômica da ordem sem que haja transformações e produções de uma sociedade pela equidade, mas pela meritocracia. No intento de negar um novo espaço de formação social por meio das políticas com vista nos mecanismos legais para que possamos superar entraves pelo mecanismo de proteção que deveria ser a lei. Por outro lado, a lei se configura de forma positiva no âmbito de uma sociedade moderna e organizada.

Encontramos caminhos que podem ser conjugados pela resistência tendo em vista uma formação docente de amplitude cultural, científica, teórica e, imprescindivelmente, de amplitude prática com intuito de fomentar na educação a transformações do homem e da mulher brasileira. Aqui, encontramos um apontamento clássico nos estudos sobre educação brasileira, ainda sendo uma máxima categórica e recorrente tendo em vista o referencial simbólico que é de manutenção da ordem no espaço das disputas, pois as disputas têm logrado êxito, quando pensamos LDB/1996, todas as alterações e todas as políticas que emana do espírito e do discurso esperançoso que nos traz a nova legislação mesmo que já madura e modificada durante os seus 22 anos de existência. No entanto, as mesmas disputas e dentro da compreensão sobre “todas as alterações” também nos trouxeram modificações que logram na lei a falência da docência mesmo com tantos avanços, porém os avanços trouxeram marcas sociais que modificou a ideologia dominante, que logo nos faz retroagir de forma assintótica, como se as modificações fossem uma progressão modernista e não é.

O enfraquecimento da docência tem base na existência de uma disputa que encontra pautas que são recorrentes aos anseios religiosos, politiqueiros, e antidemocráticos nos estados, municípios e na esfera nacional. Quando, por exemplo, se reconhece que o estado laico não é traduzido na prática. Quando a história do país não é traduzida pela sua pluralidade, e sim, por discursos de tolerância que escondem as marcas da dominação na escravatura, na industrialização e na modernização social que se determina no âmbito superficial e individual da nossa sociedade pelo mérito. Os retrocessos são marcas de uma sociedade burguesa e de privilégios que, por um lado, se constitui como fantoches do “imaginário fictício” da dominação ideológica brasileira em meio a dias de fanfarras, que por outro lado, tem forjado o retrocesso

por meio de discursos que circulam e encontram adesão de diferentes sujeitos sociais, independentes de ser um privilegiado com a dominação.

Essa reflexão nos pauta e justifica nossa apresentação da ideologia e formação dos professores, pois qual o interesse de garantir a falácia da competitividade garantindo que os filhos dos trabalhadores tenham uma educação sofisticada a ponto de fazer parte da falácia do mérito no Brasil. Seria garantir instabilidade a dominância. Para isso, faz-se necessário encontrar mecanismos de que os avanços sejam cerceados. Avançar é também tornar a juventude democraticamente competitiva nas áreas de conhecimento de privilégios sociais. Por outro lado, não poderíamos de deixar refletir que não podemos pensar uma educação sofisticada sem pensar o “chão do povo brasileiro”, pois a educação no campo, indígena, quilombola e das diferentes comunidades precisam ser fortalecida e seus problemas pensados, e não apenas a qualificação de professores para os filhos da burguesia quando eles possuem uma formação curricular mais abrangente, mas seja a formação docente um espaço para garantir caminhos a todos os brasileiros de ter uma educação sofisticada e relacionada as marcas de nossa existência como sujeitos sociais e parte de um todo que é micro, tendo em vista as comunidades no qual exercem o sujeito da docência à profissão. Assim, que a haja educação de qualidade sem distinção.

Nesse âmbito, construímos nossos apontamentos em um espaço que é importante para refletir nossa sociedade e “quais professores queremos formar? ”, “qual estrutura nossas escolas têm para os professores atuarem? ”, assim a problematização sobre a formação inicial de professores adquire não só importância, mas falência quando os rumos são mensuráveis pela precarização salarial, precarização da carreira e precarização da saúde do docente e etc., bem como um estado político de assalto a democracia. Então, as respostas às questões são amplas e complexas com vistas a manutenção da ordem ideológica para formação docente que distorce o papel do professor e o que desejamos com a formação de docente enquanto sociedade, bem como pela precarização dos espaços escolares dos filhos dos trabalhadores pelo Brasil, criando um discurso de má qualidade formativa sobre a escolas populares e a culpabilidade do ator/professor no âmbito do ensino básico e superior, esquecendo os fatores essenciais como planos de carreiras, condições de trabalho e jornada de trabalho.

Pensar a formação docente é reconhecer o papel formativo das Instituições de Ensino Superior e que precisa encontrar caminhos para uma formação reflexiva que se pautar na reflexão das condições de trabalho docente, bem como a relação com a prática e a teoria de uma forma incisiva. É reconhecer o papel propositivo dos diversos coletivos e entidades sociais que representam os professores, no entanto não são coletivos diferentes que formam professores, mas as Universidades públicas que precisam se cumprir em um papel de clareza sobre a

docência nas exigências profissionais e formativas, o que não quer dizer que precise abandonar a formação teórica e se pautar na técnica apenas, mas que haja uma formação sólida por meio da teoria para que estudantes tenham esteio para fomentar a criticidade pessoal, bem como dos seus futuros alunos no que diz respeito a solidez de uma educação de base reflexiva na docência e nos problemas emergentes das diversas comunidades escolares que se apresentam como engessamento da prática docente.

A formação docente precisa discutir as concepções da docência que fundamentam práticas e caminhos para educação brasileira. Por um lado, deve se constituir pelas aproximações, distâncias e semelhanças da formação docente no que diz respeito as concepções teóricas e pilares na educação brasileira. Por outro lado, deve refletir as políticas que colocam a prática docente na berlinda da meritocracia e na produção de índices que limitam à docência aos mecanicismos de aplicação de conteúdo específicos e distante uma formação humana, técnica e profissional de base abrangente no que concerne aos conteúdos precisos para entender a realidade social e política da nossa gente brasileira, negando, nesse sentido, uma prática avaliativa e curricular que seja apenas para produção de trabalhadores, como é a reforma do Ensino Médio de 2017.

É nesta perspectiva, que se situou as políticas para formação de professores e a ideologia para manutenção da ordem social e política no Brasil em meio a tantos “Brasis”, que sofrem com a falta de infraestrutura, com a falta de professores, com a falta de recursos, com a falta de mecanismos de proteção para que as políticas para educação não sofressem cerceamento do conservadorismo ideológico da sociedade política que ora é apoiada pela população, ora são sem credibilidade perante o povo, mas que se mantém no poder pela ausência de uma educação sofisticada e pela ausência de uma formação de sujeitos de direitos na reivindicação do direito a cidadania e vida com dignidade humana. Sofremos com a falta de rumos da nossa democracia que tem encontrado descaminhos no rumo da construção de uma consciente social democrático, tendo em vista um referencial político que é de formatação que diz sim a uma política orgânica e mais à frente diz não a um quadro social de superação das desigualdades, das instâncias sociais subalternas e inferiorizados na nossa sociedade.

É imprescindível que possamos resistir por meio de mecanismos coletivos para que possamos dizer que existimos como profissão no Brasil. Resistir contra falência da docência no país que ao longo dos anos tem encontrado descaminhos na profissionalização, manutenção de estudantes nas licenciaturas, tendo em vista outras profissões mais atraentes no mercado de trabalho menos exigentes intelectualmente e de remuneração equivalente. A falência da docência está na Lei do piso salarial que não é cumprido na maioria dos estados e municípios

da federação constitucional brasileira, por exemplo. A falência da docência está na ordem desigual de nossa sociedade que separa profissões de prestígio social e as que são um peso aos municípios e estados por salários que acabam com a receita das instâncias públicas. São estes discursos que inauguram a cada dia a falência da docência no Brasil. A falência da docência está na manutenção da dominação ideológica que somos a cada simbolicamente submetidos. Mas que seja imprescindível resistir.

Resistir com base em uma formação que denuncia a falta de políticas que fomentem e estabeleçam novos caminhos a profissão docente com base em planos de carreias, salários dignos, condições de trabalho adequadas à prática docente, formação continuada e jornada de trabalho que possibilite ao docente aperfeiçoamento profissional, ampliação cultural e dignidade humana.

Resistir para que tenhamos a construção de uma organicidade da educação brasileira em uma instituição que compreenda a dinâmica continental do país, bem como supere as políticas fragmentas, que, por um lado, tiveram sua importância e pontualidade a um problema específico e, por outro lado, mostra-nos que o problema momentaneamente foi amenizado e não resolvido pela falta de uma Educação Nacional abrangente, reflexiva, sofisticada em benefício de uma política de Estado e não de governos. Embora o conjunto de políticas dispersas e discrepantes possuem sua relevância histórica, mas é preciso compilar e tornar as discrepâncias diminuídas e a pluralidade do povo brasileiro respeitada, como também possuir mecanismos democráticos que garantam a participação dos profissionais do magistério.

Assim, compreender as políticas para formação docente e como os professores concebem as políticas que formatam e direcionam a prática docente é entender a estruturação dominante que impõem à profissão a falência com vistas a saber que as disputas teóricas e as disputas da sociedade política têm encontrado descaminhos para profissionalização docente, bem como por meio de uma estruturação de políticas de culpabilidade dos baixos índices de rendimento escolar na educação básica e na educação superior no professor.

Em contrapartida encontramos um referencial teórico que sinaliza os meios para alicerça a educação brasileira na atualidade, bem como a formação docente que é por meio da criação de uma política que é de Estado e não de governos por meio de programas. Nesse sentido, precisamos de políticas educacionais para docências mais orgânicas e próximas da realidade formativa.

Por outro lado, encontramos avanços como as Diretrizes/2015 que é a primeira política direcionada a formação inicial dos licenciandos na prática formativa dos docentes, por meio de uma relação mais clara entre teoria e prática, amplitude da identidade pedagógica das áreas de

conhecimento e de formato educacional que garanta uma gestão da formação docente pela democracia ao reconhecer o debate nas instituições de ensino e mecanismos de implementação das políticas que sejam protetivo para a execução.

Observamos na pesquisa de campo e na análise dos resultados que os caminhos para enfrentamento e implementação das políticas formação docente no que diz respeito às Diretrizes/2015 se constitui na garantia de resistência na busca por reformar e implementar no prazo certo os novos currículos de formação inicial docente. Como forma de resistir a política reformistas que isoladamente se constitui como uma mazela a educação brasileira e ataca a primeira política para formação inicial e continuada dos profissionais da educação. A Reforma do Ensino Médio/2017 ataca diretamente amplitude conceitual das Diretrizes para formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, gerando contradições e discrepâncias das políticas que são colocadas em prática por se constituírem em rumos diferentes em momento que os especialistas, professores e pesquisadores sobre políticas educacionais encontram caminhos em uma sistematização educacional por meio da instituição da educação Nacional e de rumos unificados na diversidade das demandas continentais do Brasil. Nesse sentido, a maior resistência enfrentada pelos professores sujeitos da pesquisa é ter que implementar as Diretrizes com vistas do atual cerceamento que se instaura com o novo governo nacional que assumi a presidência em 2016.

Por conseguinte, a falência e manutenção da ordem e as políticas para formação docente pode sem pensadas pela denúncia e crítica social da desprofissionalização por políticas avaliativas determinadas em índices, da desvalorização da carreira docente, da ausência de políticas voltadas para a saúde do professor, da falta que fará a nação professores. Não faremos um mundo melhor pela profissão docente, mas faremos diante da complexidade da vida contemporânea nossa parte para fazermos das crianças e juventude mais propositoras de um mundo mais justo e humano, quando reconhecemos que pela denúncia encontramos caminhos e superação dos entraves sociais que mantém e estruturam a ordem imaginária e simbólica pela ideologia dominante.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. Podem as Pedagogias Críticas Sustar as Políticas de Direita. **Cadernos de Pesquisa**. Tradução: Maria Lucia Gomes, Regina Thompson e Vera Luiza Visdockis Macedo. n. 116, julho 2002, p.107-142.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: informações e documentação – citações em documentos. Rio de Janeiro, 2002.
- BARRETTO, ELBA SIQUEIRA DE SÁ. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2015, vol.20, n.62, pp.679-701. ISSN 1413-2478. Acesso em 19/09/2017, disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206207>>.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e actualizada. (Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro). Lisboa/Portugal: Edições 70, LDA, 2010.
- BASTOS, Robson dos Santos. As recomendações da ocde para a formação do professor no brasil. In: ANAIS XIX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE. VI CONREGOSSO INTERNACIONAL DA CIÊNCIA E DO ESPORTE. Vitória: Espírito Santo, 2015, p.1-14.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 2014.
- _____. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 mai. 2016. Seção 1, p. 5.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Seção 1, p. 1.
- _____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.
- _____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10. jan. 2001 Seção 1, p. 1.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12.
- _____. Ministério da Educação. Portaria nº 620, de 24 de junho de 2015. Propõe consulta pública para apresentação de sugestões ao texto que servirá de base para redação do decreto que instituirá a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2015. Seção 1, p. 13.
- BRITO, Tatiana Feitosa. **A meta 15 do PNE: significados, implicações e agenda** da formação dos profissionais da educação. In GOMES, Ana Valeska Amaral. Plano Nacional de Educação: olhares sobre o andamento das metas. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

BECKER, H. Métodos de pesquisas e ciência sociais. Tradução: Aguiar. 4 ed., Huicitec: São Paulo, 1999.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de Profissionais da Educação (2003-2010)**: série Estado do Conhecimento. Brasília: Inep, 2014a.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB/1996 contemporânea**: contradições, tensões, compromisso Conhecimento. Brasília: Inep, 2014b.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Anfope em movimento**: 2008-2010. Brasília : Liber Livro : anfope : Capes, 2011.

CASTRO, Edgardo. Introdução a Foucault. Tradução: Beatriz de Almeida Magalhães. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

CARVALHO, Saulo Rodrigues. CAMARGO, Marcia Helena Domingues. Mp 746 E A Desconstrução Da Licenciatura: Estudo Sobre A Precarização Do Trabalho Docente. In: ANAIS DA XIV JORNADA DO HISTEDBR: Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa. UNIOESTE – FOZ DO IGUAÇU-PR.

CANDAU. Vera Maria Ferrão (coord.). **Somos todos/as iguais?** Escola Discriminação em direitos humanos. Rio de Janeiro: Lamparinas editora, 2012.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução: Guy Reynaud – RJ: Paz e Terra, 1982.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia** : o discurso competente e outras falas. 12. ed. - São Paulo: Cortez, 2007.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-258, mar. 2016. ISSN 1678-4634. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/114094>>. Acesso em: 23 apr. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022016420100400>.

CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDCUAÇÃO. CONSTRUINDO O SISTEMA NACIONAL ARTICULAO DE EDUCAÇÃO: O PNE, DIRETRIZES E ESTRATÉGIAS DE AÇÃO. Ministério da Educação. Relatório. Brasília, 2010. Documento Final.

CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDCUAÇÃO. O PNE NA ARTICULAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: PARTICIPAÇÃO POPULAR, COOPERAÇÃO FEDERATIVA E REGIME DE COLABORAÇÃO. Ministério da Educação. Relatório. Brasília, 2014. Documento Final.

CUNHO et. al. Org. **políticas públicas de educação na América Latina**: lições aprendidas e desafios. Campinas: Autores Associados, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. 1977. **Conflitos ideológicos na reconstrução educacional na Segunda República** (1930-1934). São Paulo, SP. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1977.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. São Paulo, Cortez; Campinas, Autores Associados, 1984.

CURY, Carlos R.J. A lei de diretrizes e bases da educação nacional e a base nacional comum. In BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromisso**. São Paulo: Cortez, 2014.

DEMO, Pedro. Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos. Campinas: papirus, 2001.

DESOUZA FILHO, Alípio. Tudo é construído! Tudo é revogável!: a teoria construcionista crítica nas ciências humanas. São Paulo: Cortez, 2017.

DELEUZE, Gilles. GUATARRI, Félix. **O que é filosofia?** tradução de Bento Prado Jr. E Alberto Alonso – RJ: Ed 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução: Peter Pál Pelbart – RJ: Ed 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. Foucault. Tradução: Claudia Sant'Ana. São Paulo: Brasiliense, 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação**: política de Estado para a educação brasileira. Brasília: Inep, 2016.

_____, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.** [online]. 2015, vol.36, n.131, pp.299-324. ISSN 0101-7330. Acesso em 09/09/2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>>.

_____, Luiz Fernando (org.) **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Ed: Goiânia: Editora: UFG; Belo horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DUARTE, Jorge. **Entrevista em profundidade**. In: DUARTE, Jorge e BARROS, Antônio (Orgs.). Métodos de pesquisa em comunicação. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

FANFINE, Emilio Tenti. Notas sobre la construcción social del trabajo docente. IN: CUNHO et. al. Org. **políticas públicas de educação na América Latina**: lições aprendidas e desafios. Campinas: Autores Associados, 2011.

FRANÇA, Magna e MOMO, Mariangela (orgs.). **Processor Democráticos Participativo: A construção do PNE**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 11ª edição. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Política e Educação: ensaios. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2001

FREITAS, Helena Costa Lopes. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Retratos da escola- Dossiê**: PNE 2014-2014: desafios para a educação brasileira, Brasília, v. 8, n.15, julho a dezembro de 2014, p. 427.

FREITAS, Luiz Carlos. A qualidade da escola e os profissionais da educação: confiança nas relações ou cultura da auditoria. IN: CUNHO et. al. (Org). **políticas públicas de educação na América Latina**: lições aprendidas e desafios. Campinas: Autores Associados, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução: Roberto Machado. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural do collège de france, pronunciada em 2 de dezembro 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GAUTHIER, Clermont. et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução: Francisco Pereira. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.30, n.1, p.1130, Apr.2004. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022004000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08/2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000100002>>

_____, Bernardete. Questão Docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. IN: CUNHO et. al. (Org.) **políticas públicas de educação na América Latina**: lições aprendidas e desafios. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____, Bernardete. **Questões: professores, escolas e contemporaneidade**. In André, Marli (org.). Práticas inovadoras na formação de professores. Campinas: SP: Papirus, 2016.

_____, **Políticas Docentes no Brasil: um estado de arte**/Bernadete Angerline, Elba Siqueira de Sá Barreto e Marli Eliza Dalmazio de Afonso André. Brasília: UNESCO, 2011.

KANDEL, Liliane. Reflexões sobre o uso da entrevista, especialmente não-diretiva, e sobre as pesquisas de opinião. In: THIOLENT, Michel J.M. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. 2ª ed. São Paulo: Polis, 1981.

LEFORT, Claude. **As formas da história: ensaios de antropologia política**. Tradução: Marilena Chauí. Editora brasiliense. Brasília, 1979.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa** v.46 n.159, jan./mar. 2016, p.38-62.

MARX, Karl. A ideologia alemã/ karl Marx e Friederich Engels. Tradução: Luis Claudio De Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARTINS, L.M., and DUARTE, N., orgs. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

NETO, João Leite Ferreira. Pesquisa e Metodologia em Michel Foucault. **Psicologia: teoria e pesquisa** v.31, n.3, julho-setembro de 2015, p.411.

NÓVOA. António (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

NUNES, Clarice. A cultura jurídico-política e a educação brasileira: um campo de estudos em aberto. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte. v. 18, n.19, Junho, 1994, p.6

PESQUISA INTERNACIONAL DO ENSINO E APRENDIZAGEM: RELATÓRIO NACIONAL. Ministério da Educação e Cultura: Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio de Teixeira, 2014. Relatório de Talis.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os Docentes no Plano Nacional de Educação: entre a valorização a desprofissionalização. **Retratos da escola** - Dossiê: PNE 2014-2024: desafios para a educação brasileira, Brasília, v.8, n.15, julho a dezembro de 2014, p. 447.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno. Monitoramento e avaliação do plano nacional de educação. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org). **Plano Nacional de Educação (2011-2020):** avaliação e perspectivas. Ed: Goiânia: Editora: UFG; Belo horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Política educação no Brasil:** o papel do congresso nacional na legislação do ensino. 7^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. 12 ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Dermeval: pesquisador, professor e educador. Belo Horizonte: editora Autêntica Editora/ Editora Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11 ed. Revista – campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da LDB/1996. IN: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB/1996 contemporânea:** contradições, tensões, compromisso. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, Maria Abádia. A questão docente nas políticas públicas. IN: CUNHO et. al. (Org.) **políticas públicas de educação na América Latina:** lições aprendidas e desafios. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e aprendizagem. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto alegre: Artes médicas Sul, 2000.

VIANNA, Luiz Werneck et. al. **A judicialização da política e das relações sociais no Brasil.** Rio de Janeiro: Revan, 1999.

VIEIRA, Juçara. BRZEZINSKI, Iria. Políticas de formação de profissionais da Educação: professores e funcionários da educação básica. BRZEZINSKI, Iria (org.) **LDB/1996 contemporânea:** contradições, tensões, compromisso. São Paulo: Cortez, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17 ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2014.

TEDESCO, J. C. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. et al. **Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno.** Buenos Aires: UNESCO- IIPE, 2010.

THOMPSON, John. **Ideologia e cultura moderna:** teoria social e crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: RJ: Vozes, 1995.

TRIVINIOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas: 1990.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Termo de Consentimento**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre as políticas para formação inicial de professores, cujo projeto se intitula Formação inicial de professores e a ideologia: um campo de disputas e manutenção da ordem; sob a responsabilidade do Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, Alexandre de Oliveira Ferreira, sob orientação do professor Dr. Wilson Honorato Aragão.

O objetivo da pesquisa de dissertação é compreender as políticas educacionais para formação inicial à docência, bem como os professores concebem as políticas na esfera da prática formadora. Como também discutindo o sistema da lei na conjuntura de sua produção social como demanda das comunidades, refletindo como os atores das ações na elaboração da lei enquanto governo e/ou política de Estado e, por fim, como as políticas têm carregado concepções que definem e conceituam a formação docente.

Frente aos objetivos apresentados, solicitamos a sua colaboração para responder uma entrevista que será gravada (com duração média de 30 minutos), assim como requerer sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos das áreas de educação, além de possíveis publicações em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Informamos que de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, a pesquisa lhe oferece riscos mínimos ou imprevisíveis. E se possíveis desconfortos ocorrer, e o participante sinta algum constrangimento, este será sanado com a interrupção da entrevista a qualquer momento. Esta pesquisa terá como benefício a promoção de reflexão dos participantes frente a temática exposta. Vale ressaltar, que o colaborador não arcará com nenhuma despesa e também não receberá incentivo financeiro.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, não há obrigação de fornecer as informações, assim você poderá se recusar a participar, ou retirar seu

consentimento. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Local e Data

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do(a) Professor(a)

Contato da Pesquisador: Rua Neuza Miranda de Souza, 02 – Campo da Mangueira –
Macaíba-RN - (84) 991540587
E-mail: xandreof2013@gmail.com
Comitê de Ética em Pesquisa - Centro de Ciências da Saúde - 1º andar
Campus I - Cidade Universitária CEP: 58.051-900 - João Pessoa-PB
(83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

APÊNDICE B – Questões da entrevista

1. Como as políticas para formação docente têm gerado formação na ação educativa? As políticas têm gerado uma contramão às concepções de formação docente?
2. As políticas, em um plano de disputas ideológicas, têm contribuído para valorização profissional docente?
3. A partir das políticas educacionais iniciadas com a LDB/1996, a concepção de formação docente tem permeado a prática formadora de docentes?
4. As políticas atuais têm contribuído para uma prática docente que fortalece a criticidade política dos futuros docentes?
5. Qual concepção de formação docente que fundamenta sua prática formadora de novos professores?

APÊNDICE C – Entrevista com a Professora Estrela

ESTRELA, Tal. **Professor I.** [maio 2017] Entrevistador: Alexandre de Oliveira Ferreira. I arquivo mp3 (28 min.). Entrevista encontra-se transcrita na íntegra no Apêndice C desta dissertação.

1. Como as políticas para formação docente têm gerado formatação na ação educativa? As políticas têm gerado uma contramão as concepções de formação docente?

Com relação a essa política a perspectiva se coloca hoje é a própria reformatação dessas ações com a reformulação dos cursos de formação docente nas universidades. Aqui, na UFRN, lugar de onde posso falar, temos cursos das áreas de conhecimento que avançaram e já aprovaram essa reformulação nos conselhos superiores e isso já tem sido rediscutido como prática, por exemplo, nosso curso de pedagogia nós aprovamos, em dezembro de 2017, o processo reformulação. E aí, com isso, com a implantação desse novo currículo. A partir dessa Diretriz/2015 para formação de professor nós estamos estabelecendo e formatando outras formas de agir na própria formação de professores, de forma mais dinâmica em relação à articulação entre as áreas de conhecimento do curso, fundamentos pedagógicos e a definição da prática desde o início do curso por meio de núcleos de conhecimentos que se articulam com os conteúdos específicos.

A Base comum Nacional de Formação aparece pela primeira vez num documento formalizado, então foi um avanço dentro dessa expectativa dessas políticas, embora a incorporação desses das práticas a gente sabe que sempre é mais lento, pois pessoas vivem no debate e na construção desses princípios. Elas têm a oportunidade de colocar em prática o que foi discutido. Mas isso não é um processo uniforme, não é um processo linear em que todos acompanham no mesmo ritmo na mesma dimensão todas essas mudanças. Então, a gente tem uma parte que Avança na perspectiva de implantação dessas políticas, mas ainda temos necessidade de discussão mesmo dos princípios que foram construídos pelos movimentos como falar no sentido do professor.

Nós da pedagogia avanços no debate, não que sejamos privilegiados em nada, mas pela própria natureza da pedagogia e pela inserção dos nossos professores nas outras licenciaturas. Ficando a reformulação da formação docente mais fácil, mas temos muitos cursos de licenciatura que ainda estão limitados à própria organização do bacharelado por meio da concepção de que formação à docência é suficiente o domínio do conteúdo específico. É aí que temos ainda desafios grandes a ultrapassar na perspectiva e ação. Então, não é uma ação única ela é diversa e tem características e ritmos e possibilidades diferentes.

Assim, professores fazem adesão à medida que as suas concepções vão sendo internalizados a partir de outras perspectivas todos os princípios que o que a gente fala às vezes que a própria legislação e o que é produzido terminam ficando engavetado e não tem a repercussão na prática do que se esperava. A não ser que a gente tem uma resolução que tenha sido elaborada em conjunto dos professores dificilmente ele não vai se entender como parte desse processo.

2. As políticas, em um plano de disputas ideológicas, têm contribuído para valorização profissional docente?

Sobre a disputa ideológica a gente tem no campo das políticas uma diversidade de posições. Por outro lado, não é a do Ministério da Educação política, que tem tentado, de certa forma, preservar uma certa forma de organização determinadas formas de existir em prol de uma política de valorização dos profissionais da docência. No que diz respeito de como ideologicamente essa concepção foi construída no momento quando, por exemplo, o Ministério da Educação como política de valorização formação inicial e continuada não se discute condições trabalho, condições salarias e planos de carreiras.

Nesse sentido, a ideia da política de valorização se contrapõe a ideologia que está colocada pelo Ministério da Educação, que atribui responsabilidade as universidades por não saber formar os professores. Muitas vezes, atribui-se, o professor o fracasso da sua ação pedagógica e do seu trabalho, e quando a gente faz uma relação entre as políticas de avaliação como o SAEB, é desconsidera as condições do trabalho do professor e as condições de aprendizagem dos alunos, desconsidera, por exemplo, as características do corpo docente na educação superior que a gente considera se o professor é mestre e doutor. O que implica na existência própria inobservância da legislação em relação aos planos de carreira, política de saúde, e a jornada de trabalho.

Para a gente é fundamental que esteja incluída nas políticas de valorização das do professor a formação continuada como um direito desse professor na escola, bem como a formação continuada prevista no projeto pedagógico da escola. Então, são perspectivas e concepções diferentes do que se entende que seja a política de valorização do professor.

Aquilo que está sendo instituído como pensamento hegemônico do MEC de valoração do profissional docente é define pela vinculação à valorização a formação. Quando na verdade existem os outros elementos já citados, que os próprios estados e os municípios não observam como participes da política de valorização do profissional.

Nesse campo, há divergências em relação ao discurso oficial como pensamento hegemônico, que não compreende a política de valorização, bem como pela compreensão construída pelos movimentos sociais, pelo movimento sindical, pelos movimentos das instituições científicas e

pesquisadores na área da política de valorização do magistério. Assim, há uma enorme disputa no campo ideológico de diferentes formas e concepções pelos movimentos, não havendo um sujeito, mas um acirramento ideológico.

Nós iremos acirrar mais ainda com as discussões sobre FUNDEB que é previsto até 2020, e tentar entendê-lo como política de financiamento para a valorização dos profissionais nos Estados e Municípios. Como a gente pode considerar que este se torne um projeto permanente uma política permanente e não uma política temporária senão pela incorporação aos direitos do trabalhador para poder assegurar essa política de valorização.

3. A partir das políticas educacionais iniciadas com a LDB/1996, a concepção de formação docente tem permeado a prática formadora de docentes?

Eu acredito que sim, mas depende da concepção de Formação que você considera, pois existem diferentes concepções de formação de uma perspectiva mais pragmática que é mais imediatista, como a perspectiva de Formação política e humanística. Dessa forma, a perspectiva conceitual de formação da própria LDB tem sido refletida e encontrado caminhos sobre a relação teoria e prática. Acredito que a lei ela é mais ampliada nas resoluções políticas e nos desdobramentos para Formação Inicial e Continuada das diretrizes curriculares de Formação, bem como é definida na lei de Diretrizes e Bases 1996, que não tem uma única concepção e são incorporadas e concepções são absorvidas, concebe as Diretrizes/2015 a diversidade de concepções para formação docente.

4. As políticas atuais têm contribuído para uma prática docente que fortalece a criticidade política dos futuros docentes?

A gente tem que avançar na perspectiva da formação política. Para mim, a política atual se estabelece, como marco quando pensamos a resolução 2015. Mas se pensarmos os projetos formativos que sejam orientados por uma base extremamente conservadora e se formos considerar as políticas que se constitui neste momento saberemos que não, pois elas não têm preservado e nem contribuído para esse pensamento crítico político.

Assim, a formação crítica dos professores na perspectiva do que vinha sendo discutida e foi sintetizado na resolução de 2015, está sobre ameaça. Mas tínhamos condições de construir projetos formativos e assegurar a formação técnica profissional dos professores, a sua formação política, sua formação para diversidade, a formação para a compreensão do contexto no qual desenvolve a sua prática formação. Para que eles assumam a posição crítica que evidencia um processo permanente de ação-reflexão-ação na própria prática, avançando no desenvolvimento de sua ação pedagógica

Contudo, a política colocada agora pretende justamente retirar qualquer possibilidade de crítica. E para piorar temos o projeto “escola sem partido” com vista na perspectiva de engessar

completamente as práticas formadoras para criticidade. Nacionalmente o projeto foi retirado de tramitação, mas nos estados tem sido constituído em dobramentos sérios.

5. Qual a concepção de Formação docente que fundamenta sua prática formadora de nós professores?

A gente tem muitas vezes uma concepção, mas desde o momento dessa concepção não é algo isolado, pois a partir da dimensão prática da docência temos um campo mais amplo do que a concepção, porque no desenvolvimento da prática diversas concepções dialogam e se interpenetram. Então, nós não temos como ter uma reprodução direta e imediata daquilo que eu penso com aquilo que eu penso. Até porque a gente não pode falar em prática, temos que falar sempre em práticas se considerarmos que minha ação profissional se desenvolve na relação com o outro. O próprio aluno, que está em formação, tem a sua concepção de Formação e o diálogo dessas concepções é que possibilitará a construção das perspectivas e formas de conceber a formação, pois elas avançam como concepção.

Eu penso que a gente tem que investir em uma formação que inove, uma formação crítica, na formação emancipatória e uma formação invista na formação humana. Para que o aluno realmente avance não só como profissional, mas como Sujeito humano. A formação não só, como eu já disse, profissional técnica, mas ética, estética, filosófica, humana – que se desenvolva a partir do funcionamento do sujeito da história e da própria sociedade. Nós temos que investir nisso! Se isso se traduz como prática, acredito que dependerá do diálogo entre as diversas práticas.

Um colega nos dizia que por muito tempo, as teorias são estrelas e que a prática é cósmica. Então, a prática ela é muito mais ampla na perspectiva de compreensão e aí não pode ser só a prática no sentido do pragmatismo do desenvolvimento técnico, mas a prática enquanto relação, enquanto contextualização, enquanto dinâmica de vivência de sujeitos, enquanto superação das próprias limitações e formas e visões de mundo desses sujeitos em formação. Nessa perspectiva, a prática não inclui apenas o fazer prático, mas inclui todas as teorias e todas as concepções que fundamentam esse fazer.

APENDICE D – Entrevista com a Professora Mel

MEL, Tal. **Professor II**. [maio 2017] Entrevistador: Alexandre de Oliveira Ferreira. I arquivo mp3 (29 min.). Entrevista encontra-se transcrita na íntegra no Apêndice D desta dissertação.

1. Como as políticas para formação docente têm gerado formação na ação educativa? As políticas têm gerado uma contramão as concepções de formação docente?

O que eu tenho notado, e é sobre o que posso falar, é que no campo da Educação Especial as políticas para a formação docente nesta área têm influenciado pouco novas ações formativas na formação Inicial. As políticas privilegiaram nos últimos anos a formação continuada para o campo da Educação Especial, no que diz respeito ao atendimento educacional especializado as políticas têm aumentado, pois há curso de aperfeiçoamento e de especialização em Educação Especial no campo da formação continuada. Então, o impacto que as diretrizes das políticas públicas no campo da formação Inicial ainda deixam muito a desejar, porque nós não temos hoje, a obrigatoriedade de disciplinas de fundamentos e de introdução a Educação Especial nas licenciaturas.

No contexto da reforma curricular das licenciaturas da UFRN, nós tínhamos três cursos de licenciaturas anteriormente que têm as disciplinas sobre Educação Especial e os três cursos nos quais a educação especial foi privilegiada permaneceram. Não havendo uma ampliação na reforma dos cursos a garantia da área ser parte da grade para formação inicial de professores. Nem tornando a disciplina obrigatória e continuamos a ter os mesmos três.

Não que acredito que uma disciplina obrigatória vai resolver as problemáticas do campo, mas são disciplinas que dão um pontapé inicial para que o aluno compreenda que no campo da Educação Especial na Perspectiva inclusiva no contexto da escola que exigirá o conhecimento fundamentos da Educação Especial com alunos que ele irá se deparar.

Por outro lado, as disciplinas que temos estão bem alinhadas as políticas e às demandas das políticas, embora as discussões conjuram mudanças dessa política. Contudo atualmente, é colocado perspectiva de que os alunos considerados população alvo da Educação Especial sejam incluídos no contexto do ensino regular, pois não há uma separação entre ensino especial e ensino regular com vistas a ideia a Educação Especial ser transversal as modalidades de ensino e aos níveis. Causando, assim, rebatimento das ementas das disciplinas que nós trabalhamos.

Nesse sentido, o nosso grupo de pesquisa da educação especial, bem consolidado buscamos cumprir as disciplinas nas ementas as exigências das diretrizes das políticas, que é pensa na perspectiva da educação inclusiva na educação especial, bem como a formação de um pelo menos uma disciplina básica de alunos que sejam mais sensíveis à demanda desse sujeito com deficiência.

As concepções dos estudantes que nos deparamos na prática, é que se colocam contra uma perspectiva inclusiva de Educação Especial a partir do senso comum das pessoas que é pautado no Imaginário social que aluno da educação especial não aprende. Sendo esse imaginário muito presente no aluno da licenciatura é que se coloca muito na contramão o aluno na contramão da perspectiva inclusiva agindo na lógica segregacionista.

Então, a formação deve políticas formativas no campo da educação especial deve se constituir em prol de uma lógica em que o aluno possa repensar suas próprias concepções, próprios valores e pensar na possibilidade de um aluno com deficiência, que a população alvo da Educação Especial, ou seja, que os estudantes reconheçam a possibilidade de receber, por exemplo, o espectro autista e altas habilidades posicionando o aluno alvo educação especial em qualquer contexto escolar com base no atendimento especializado.

Nesse sentido, há um espaço em aberto nas políticas para formação docente no campo da educação especial por não viabilizar a equalização da demanda e da perspectiva da educação currículo formativo. Quando isto acontece tem muito mais a ver com o grupo de docentes que é pesquisador na área, no Centro de Educação, na faculdade de educação e/ou até mesmo no curso de licenciatura. O grupo de pesquisadores deve fazer pressão para que a disciplina aconteça e a discussão aconteça. O que, aqui, no meu caso, o Centro de Educação e o curso de pedagogia é tranquilo, porque nós temos um grupo grande que trabalha com isso há muito tempo. A disciplina obrigatória existe a muito tempo e há uma sensibilidade já que os profissionais que atuam nessa área inclusiva, existindo disciplinas obrigatórias e optativas. Nesse campo, a pedagogia bem menos complicada que nas outras licenciaturas das diferentes áreas do conhecimento.

2. As políticas, em um plano de disputas ideológicas, têm contribuído para valorização profissional docente?

Acho que desde FUNDEF que depois virou FUNDEB, a quantidade dessas políticas, nos governos populares do PT, temos uma contribuição para valorização profissional docente. É inegável, principalmente na formação continuada, por isso que há vários programas que trabalham com formação continuada em várias áreas da educação inclusiva, como por exemplo, na leitura, na escrita e na matemática. Na formação continuada você tem um investimento mais pesado para que o acesso de pessoas que estavam na Rede Pública de ensino na formação continuada

Na formação Inicial eu diria que a contribuição foi bastante tímida, e foi tão tímida que se fala no fim da licenciatura mesmo após os governos mais à esquerda, que de fato houve valorização maior a educação.

Quando se efetua o golpe de 2016 que afasta a presidente Dilma Rousseff, há automaticamente uma reforma de Ensino Médio que desvaloriza as licenciaturas. Se pensarmos no

ponto do fortalecimento da licenciatura dentro IES pública no campo da formação Inicial, a meu ver, ficou bastante a desejar em termos de Formação política. Se as diretrizes tivessem influenciado bastante o conjunto das Universidades, talvez nós tivéssemos tido o poder para enfretamento da reforma do Ensino Médio. Não permitindo – hoje que uma pessoa que é considerado Expert numa área seja Professor. Penso que isso nos mostra o campo de disputas e acho que a docência no âmbito da formação Inicial, a meu ver, há realmente problemas graves, principalmente, professores formados para educação básica.

No campo da formação docente temos modelos em disputa. Sempre tivemos um modelo mais instrumental. Modelos do professor reflexivos, e você ainda tem modelos no Brasil que são oriundos da ideia do Libâneo e Saviani da pedagogia social crítica dos conteúdos. Nesse contexto, temos várias concepções do que é a docência, lembrando que a concepção dos autores mencionados tem uma perspectiva de bastante respeito ao conteúdo escolar, pensando o direito que o aluno da escola pública de ter acesso a conteúdo, e não apenas ter acesso a essa própria escola.

As disputas do grupo instrumental e tecnicista e do grupo do professor reflexivo estabelecem suas forças e debate no âmbito Acadêmico. Claro que a mudança de modelo formativo não depende da ação do professor, mas depende de como é que a política impacta em uma reforma curricular e como é que eu me sinto como professor responsável por essas reformas e como sou parte da reforma. Se eu concordo ou não com o que rege essa reforma.

Uma coisa é a proposição política e outra coisa é como começa a proposição política ganha corpo no contexto do chão da Universidade. No contexto universitário, então, esses modelos em disputa se posicionam em quadro teórico e acadêmico da universidade. No final das contas, o que vai permear a prática do educador e a forma como ele constrói gradativamente a sua concepção sobre o que é ensinar.

No meu caso, a minha formação foi conteudista, tendo em vista que fui formada nos anos 80, na abertura política. Era uma época de crítica ao tecnicismo e aos especialistas e uma valorização da prática docente voltada muito para o professor por meio do domínio do conteúdo. Com a revolução das redes de internet, que aconteceram nos últimos anos, mudou muito essa perspectiva, pois eu tinha que saber e a minha prática no começo era uma prática mais transmissível. Em especial, em um período necessário quando eu trabalhava em uma cidade interior, porque onde eu trabalhava não tinha biblioteca e quem levava o material para os alunos lerem era eu. De Fortaleza para o interior. Não tinha nada de educação especial. Então, de fato o receptáculo do saber era eu, pois levava os livros e materiais para os alunos lerem. O contexto me conduzia a uma determinada prática. Sendo o ensino e aprendizagem concentrado na minha ação.

Isso me leva a uma discussão teórica. Isso nas minhas andanças formativas. Eu fui compreendendo que as formas de mediação são tão mais importantes quanto o conteúdo. E atualmente, o conteúdo que eu trabalho está na internet. Então, se eu for falar de síndrome de Down têm coisas muito conteúdo do que poderia propor e até mais atuais talvez e informações mais precisas. A própria revolução tecnológica me leva a ver como o professor não é mais o Receptáculo desse conhecimento. O saber é mais acessível por aquele homem na cidade interiorana que trabalhei. O conhecimento é mais acessível hoje. Minha função é mediar contato desse aluno com o conteúdo encontrado na internet e estabelecer filtros.

A professora Terezinha da USP, que gosto muito, falava: “Eu fazia aula”. Hoje, eu faço aula, porque a minha aula depende da participação do aluno e da capacidade que o aluno tem que ampliar as estratégias para que ele reflita sobre o conhecimento que ele tem, mas ele não esqueça o que é necessário e que eu estou trazendo um novo conhecimento para ele, mesmo que esse conhecimento esteja na internet. A minha forma de mediar é que vai traçar alguns filtros para promover a reflexão do conteúdo.

3. A partir das políticas educacionais iniciadas com a LDB/1996, a concepção de formação docente tem permeado a prática formadora de docentes?

Eu não faço cisão entre teoria e prática. O problema é a matriz formativa da minha geração que construiu crítica sobre a cisão entre teoria e prática de forma exacerbada, criando a necessidade de entender isso como práxis e não mais só como teoria ou prática. A meu ver, o meu aluno me traz questões que me levam a rever aspectos teóricos do trabalho docente, tendo uma dinâmica que exige uma nova postura. Hoje, tem outro detalhe na formação das turmas, pois nós temos metade da turma que está na segunda graduação e outra metade da turma de jovens entre 17 e 18 anos. Então, há outro desafio, que é usar conhecimentos que vêm da mineração, do direito, da geografia, da engenharia, da contabilidade, dessa forma – como é que eu vou trabalhar com o saber que vem de outras áreas. Um aluno que vem já empoderado com saber de uma formação Inicial específica? Terei, como professora, que articular isso com uma juventude de 17 anos e está lendo os meus materiais. É um desafio adicional. Então, nesse contexto, a prática é complicada, porque o aluno anseia entender como é a execução na prática o conhecimento teórico rapidamente. A atual geração é uma geração que se foca na prática. Não gosta de história.

Na minha prática começamos a estudar a partir da história para entender a educação inclusiva e defender a perspectiva não a partir do conhecimento histórico, mas de como se constitui o conhecimento teórico da educação inclusiva. Para o aluno importante é a prática, pois ele está preocupado em saber como irá construir na prática a teoria da educação especial.

Estou com a impaciência do aluno que não pode a prática se deter na teoria excessivamente. E nem pode se considerar que ele tem uma necessidade prática. Então, essa articulação é que tem provocado mudanças na minha prática. Não julgo, assim, se saber que o estudante tem de forma valorativa, ou seja, se é melhor ou pior. Talvez até fosse uma melhor professora, quando era mais conteudista ... (se mantém reflexiva com a afirmativa).

Penso na perspectiva de que as demandas da política, de certa forma, tentam refletir essas demandas, que são as demandas sociais por não ter a licenciatura estudantes do mesmo jeito que você tinha outrora. Passados dez anos temos mudanças muito tempo de quando eu entrei aqui, por exemplo, agora um outro aluno e você não pode ficar parado.

Eu me sinto em plena reinvenção depois de 25 anos de prática. E não ando satisfeita com o que estou me tornando. Quando era mais jovem tinha mais certezas, hoje não tenho tantas.

4. As políticas atuais têm contribuído para uma prática docente que fortalece a criticidade política dos futuros docentes?

Se pensarmos a Escola sem partido e no florescimento fascista, que vai mostrar para gente que o brasileiro médio é conservador e dentro desse brasileiro médio conservador tem um grupo que é fascista e nem sabe. Eu não posso dizer que as políticas têm gerado criticidade por não ser suficiente, quando o currículo passou por uma redução de conteúdo, mesmo as políticas que trazem uma valorização crítica a formação docente quando nos deparamos com um movimento que visa escola sem partido.

Contraditoriamente, temos muitos estudantes da pedagogia que tem se colocado no sindicato e que tem puxado as greves tanto do sistema público municipal como estadual e além de puxar as greves tem puxado discussões na escola sobre a necessidade das discussões sobre gênero, sobre a etnia, sobre a presença da pessoa com deficiência, a presença dessas ditas minorias no contexto escolar. Mas às vezes percebemos a escola sem partido tem ganhado adesão nos municípios, já que foi abandonado na esfera Federal. A crítica não pode ser crítica por ser crítica, logo precisamos ter novamente leituras de autores mais críticos para garantir a preposição formativa da crítica.

5. Qual concepção de formação docente que fundamenta sua prática formadora de novos professores?

A minha concepção parte da ideia de estar em reinvenção. A dificuldade é muito grande. Acho que hoje a dificuldade do aluno é entender que ele pode ter suas opiniões, ele pode trazer nas suas concepções, mas você não vem fazer uma faculdade para fazer um curso superior para referendar suas opiniões. O curso superior é para colocar em xeque suas próprias concepções. O

curso superior deve colocar em xeque as concepções e as opiniões dos alunos. Não estou valorando a opinião se certa ou errada.

A formação tem que colocar em xeque o que estudante pensa sobre as coisas, por exemplo, eu trabalho com educação especial e levo uma unidade discutindo preconceito e estigma, me esforçando para que o aluno pense sobre a deficiência: quais atitudes em um conceito psicológico, as predisposições internas com esse grupo. Refletindo: a predisposição interna com relação a esse grupo.

Se minha predisposição é negativa ela cria uma barreira com esse sujeito, em relação se comunicar, podendo construir assim uma barreira pedagógica no contexto escolar. A concepção é se configura uma perspectiva de empatia com relação ao direito aos direitos de sujeito como cidadão. Então, penso nessa perspectiva, que eu tenho uma função como professora. Se eu não quisesse eu não estaria sendo paga para ser professora. Então, como Paulo Freire sempre diz que a relação dialógica, mas nós estamos em Pontos diferentes o/a professor/a e o aluno.

Óbvio que se tenho um aluno do Direito, para fazer a pedagogia como fazer formação inicial para professor, no direito claro que ele tem mais conteúdo do que eu sobre as concepções do Direito.

Na minha prática eu tenho que avaliar meu domínio de conteúdo, a minha capacidade de dominar o conteúdo da minha área, mas eu tenho que dominar também ou construir novas formas de mediação para que o aluno não se sinta obrigado a dizer o que eu quero que ele diga. Não preciso disso, mas para que o aluno repense suas próprias concepções. Então, eu trabalho numa perspectiva de estímulo à participação docente na sala de aula e a perspectiva de que eu estou aqui para fazer uma mediação, que ela é mais qualificada do que é mediação dos colegas de sala. Embora seja tão importante, quanto a minha palavra, seja também a dos alunos, mas em geral a participação do professor deve ser mais qualificado.

Assim, é uma mediação entre iguais, mas iguais que estão em posições diferentes. Inclusive os alunos entre os alunos. Isso não quer dizer que você vai valorizar um aluno que tem mais condição de escrita ou de verbalização e desvalorizar o outro que não tem tal capacidade.

APENDICE E – Entrevista com a Professora Jodelet

JODELET, Tal. **Professor III**. [maio 2017] Entrevistador: Alexandre de Oliveira Ferreira. I arquivo mp3 (27 min.). Entrevista encontra-se transcrita na íntegra no Apêndice E desta dissertação.

1. Como as políticas para formação docente têm gerado formatação na ação educativa? As políticas têm gerado uma contramão as concepções de formação docente?

Esta questão vai depender muito se considero o público alvo da política, como é o público de professores no momento em que são publicadas as políticas, o momento em que elas são de fato adotadas na ação? Então, assim, se tem gerado formatação da ação educativa, considero que o contexto não é dessas mudanças, por exemplo, que desde 2015, com as diretrizes curriculares nacionais para a formação docente acredito que essas mudanças ainda são muito gradativas. Aqui, no cargo que eu estou lido com muitos coordenadores de curso e, especialmente, de licenciatura e vejo que os conceitos no diálogo com os professores não estão postos na política e que são internalizadas pela maioria dos professores.

Então, a ação educativa ainda está muito no âmbito da improvisação e da concepção do domínio o conhecimento da minha área é suficiente para dar uma boa aula, ou seja, é suficiente para ser um bom professor. Assim, as pessoas demoram um pouco e precisam passar por uma formação muito mais intensiva, para poder incorporar a sua prática aquilo que tem nas políticas públicas.

Por outro lado, “se as políticas têm gerado uma Contramão às concepções de Formação docente? ”, depende de qual política estamos falando, pois se eu for considerar as mudanças bem recentes iniciadas pelas Diretrizes/2015 e não após a mudança do governo com impedimento da Presidente Dilma Rousseff – com certeza as mudanças no orçamento voltados para educação, as mudanças na reforma do ensino médio tem gerado uma contramão, pois são completamente opostas do que vinha sendo discutido e compreendido como sendo realmente uma formação adequada. Bem como, a BNCC da forma como foi formatado nos últimos anos, será nessa contramão. Então, neste contexto acredito que sim, pois vão na contramão.

2. As políticas, em um plano de disputas ideológicas, têm contribuído para valorização profissional docente?

Considero que são muito mais nocivas, porque elas não consideram as demandas, a realidade, o contexto dos professores. Na verdade, fica no plano mais ideológico no sentido do que é pensado. Apesar de que nós temos muitos programas bons de Formação docente, mas esses programas muitas vezes não atendem ao contingente de professores e não chegam até os

professores da forma como são realizados atualmente, devido as disputas ideológicas que trazem entraves, desconfianças e distância dos planos legais e dos instaurados na prática.

3.A partir das políticas educacionais iniciadas com a LDB/1996, a concepção de formação docente tem permeado a prática formadora de docentes?

Os cursos de Formação docente sempre foram dissonantes nos vários estudos, que eu tenho acompanhado na vida acadêmica. As bancas de defesa de trabalhos acadêmicos de mestrado e doutorado que participem sempre vejo um foço e um abismo entre aquilo que é pensado enquanto política e aquilo que ocorre de fato na formação.

Na minha prática, como professora, sempre vejo que os alunos fazem aquela reclamação, que é histórica, sobre a Prática e Teoria. Os cursos de Formação são muito além da realidade da escola, por exemplo, na licenciatura formamos os meninos/as para serem professores da Educação Básica e de fato alunos vão para a escola nessa perspectiva. E muitas vezes vêm descobrir que estão na licenciatura quando tem de cursar a disciplina de didática, que é primeira disciplina que eles têm e que se começa a falar de escola, de ensino, de educação.

Inclusive, estava numa reunião de colegiado e um professor falando que existia essa diferença muito grande e a ruptura entre a formação específica e a pedagógica. E eu concordo plenamente, pois na verdade são dois cursos em um e continua sendo reproduzido a velha formação bacharelesca.

Quando os estudantes vão até a metade do curso estudando apenas teorias e que não tem conexão com a prática docente didática. Por outro lado, você precisa ter uma ação docente efetiva e os alunos chegam ao Estágio e tem o seu primeiro contato com a escola. Esse contato normalmente é um pouco abrupto e deixa muito a desejar, porque o aluno só se percebia como aluno e de repente tem que se ver como professor.

O estudante não é professor, mas estagiário que é um pouco Professor e um pouco Aluno. Ele não tem autonomia de fazer na sala de aula aquilo que ele aprendeu e deseja executar. Não é botar em prática e ficar à mercê do que o orientador permite ou supervisor de sala.

Então, meus trabalhos estão sempre nessa perspectiva de encurtar essa distância. Entre aluno e escola. Como é que eu faço para que o meu aluno que está na formação de professores ter uma noção pouco mais real do que é a escola e do que acontece nessa direção.

Uma política positiva é o PIBID que não é um programa de iniciação à docência, que veio valorizar a licenciatura e dar uma nova cara inclusive no âmbito das Universidades e das licenciaturas que foram repaginadas e ressignificadas nos sentidos das pessoas, porque não só pelo incentivo da bolsa, mas por ter uma formação diferenciada no qual o estudante vai para

escola tendo contato com a escola. Assim, quando for a vez de assumir uma sala de aula o aluno tem uma experiência de lidar com situações da escola.

Assim, eu acho que foi uma iniciativa importante e grande magnitude. Aqui, na UFRN a gente tinha cerca de quase 1.000 bolsistas, considerando os professores da Escola e os professores orientadores. Para nós, foi o formato que realmente conseguiu aproximar o aluno da escola. Então, consideramos que essa política em específico foi uma das mais valiosas, embora estejam ameaçadas com todo esse contexto atual de disputas ideológicas, políticas e partidárias.

Sobre a dicotomia entre prática e teoria, pode-se afirmar que uma ação ou um programa como no caso do PIBID, que é um programa que teve esse poder. Os alunos que fizeram parte do programa tiveram o privilégio de na prática ter essa dicotomia diminuída ou atenuada, pois sempre é um laboratório. Então, foi uma política que posso dizer, com toda certeza que aproximou teoria e prática bem como aluno e escola, de tudo que eu estudei na minha vida como formadora, eu penso que foi um diferencial político nas políticas.

4. As políticas atuais têm contribuído para uma prática docente que fortalece a criticidade política dos futuros docentes?

Acredito que a LDB até hoje tivemos momentos profícuos. Você teve Plano Nacional de Educação, parâmetros curriculares nacionais, referenciais curriculares nacionais, diretrizes curriculares para ensino superior e educação básica. E uma infinidade de programas que fortaleceram criticidade do educando.

Nesse período, pautado por esse conjunto de normatizações eu considero que forma bastantes positivos e que se fortaleceram essa visão crítica do aluno para ver não só ter a revisão de literatura, mas pelo aporte legal. Considero que foi bastante positiva nas últimas duas décadas em relação à criticidade dos futuros docentes. Embora falo muito do lugar da pedagogia, que é um curso por Essência tem esse viés crítico e de olhar sobre as políticas, sobre a Literatura, sobre os espaços não-escolares, mas no âmbito das demais licenciaturas poderia ser mais efetivo.

Com os vinte anos da LDB tínhamos uma concepção de aluno cidadão crítico muito forte. Foi nessa política que eu me formei e que passei a formar os meus educandos. E de repente essa ruptura muito abrupta, pois retiraram a nossa participação, e eu digo isso porque eu participei das discussões na equação de fóruns e conferências de educação, tanto participava como organizava suas ações.

Inclusive, tenho orgulho de dizer que a diretriz de 2015 demos nossa contribuição e elas foram acatadas e incorporadas as diretrizes. Então, é o momento democrático no qual nas

instâncias participantes tivemos a oportunidade de dizer o que atendia aos nossos anseios. E repente eu me sinto um pouco parte de tudo aquilo que a gente pela democrática Cidadã Construimos. Agora, limitamos o orçamento da educação e saúde, que para mim é o crime maior que poderia existir com saúde e educação.

Eu acredito que a reforma do ensino médio para mim vai reforçar os papéis daquele que vai ter oportunidades nas melhores escolas. E aqueles que tem a escola sucateada nas instâncias, estaduais e municipais não terão como ofertar todas áreas da oferta das áreas profissionalizantes. O aluno menos favorecidos das camadas populares irão em qual direção? Se não oferta é restrito a uma mão de obra e não possui uma formação generalizada. E eu diria que é uma formação desqualificada não sei.

Por outro lado, o momento de opção do nosso aluno, talvez ele, não seja maduro o suficiente para fazer boas opções ou de fazer a opção mais adequada. É o que Pierre Bourdieu chama de condições objetivas, pois o aluno não terá possibilidades, e sim, o ato de ter que escolher o que tem. Então, assim, considero que não é a forma mais adequada e o modelo mais adequado.

Com o impedimento da presidente Dilma Rousseff em 2016, tivemos mudanças, por exemplo, no ensino superior temos instrumentos avaliativos para os cursos de graduação que traz uma formatação dos indicadores que favorecem as Universidades privadas, porque você tem aí quando a valorização da infraestrutura que é o que eles têm de bom.

No âmbito dos professores formadores das IES públicas é muito forte e tem muitos doutores. Isso é relativizado e criaram e outros elementos que são instrumentos, de modo geral, uma política avaliativa que se encaminha no sentido de favorecer a rede privada. Eu me formei e trabalho numa instituição pública e até hoje, mantém qualidade formativa e luta pela qualidade e educação pública. Então, eu fico indignada nessa nova conjuntura.

5. Qual concepção de formação docente que fundamenta sua prática formadora de novos professores?

Percebo que a formação de professores tem que ser uma formação que der os elementos necessários para que o egresso estando no campo profissional tenha a competência para solucionar tanto do ponto de vista da sua área específica, como do ponto de vista pedagógico os problemas emergentes da escola.

O problema que vejo na formação de professores são os de entendimento de que se eu sou um bom aluno da área específica e do conteúdo específico da minha área, eu sou capaz de dar aula e transmitir esse conhecimento que eu aprendi.

A ação docente não se pauta nessa simples transmissão do conhecimento, pois ela é muito mais complexa por envolver elementos de outras naturezas e de outra ordem, como a sensibilidade, do atentar para os conhecimentos prévios dos alunos, de saber a estratégia para mediar o conhecimento no seu formato mais científico, trazer para uma linguagem mais didática no qual possa de fato apreender esses conhecimentos. Não se pauta ainda ao modelo de avaliação que é uma prova no qual basicamente só está verificando se o estudante tem uma boa memória.

A prática é muito mais abrangente e a questão da afetividade dos professores não é trabalhada, porque o professor que pensa sobre a afetividade ensina e motiva seus alunos. E não é confundir que é por amor, mas ensinar com amor ao que faz. Então, acho que essa questão afetiva na universidade se perde um pouco e os alunos ficam à mercê do temperamento e da personalidade dos professores. Não tem essa coisa de realmente motivar e que esse aluno compreenda de forma mais qualificada sua profissionalização.

O espaço de trabalho no qual os professores são bacharéis na maioria ou não tem uma formação pedagógica produz uma formação que fica no âmbito de transmitir conhecimento e esquece todo o resto e toda complexidade que é você ter inteligência diferenciadas, você tem potencialidade diferenciadas, pois a diversidade que existe na sala de aula se perde.

Os professores costumam querer padronizar eles costumam querer que um instrumento apenas der conta de toda a verificação da aprendizagem. Então, a coisa de ser formativa de você fazer utilizar instrumentos diferenciados de acordo com os seus objetivos é traçar estratégias diferentes. Não é que você precise nos 200 dias letivos dar 200 aulas Shows, mas que você possa trazer uma variação, mostrando para seu aluno que tem forma diferenciada de aprender cada conteúdo e cada objetivo pode trazer novas formas de pensar, de trabalhar e, aí, tocando um pouquinho também nos conteúdos procedimentais e atitudinais. Assim, a prática docente não se limita a prova por possuir muitos conteúdos conceituais, mas na atualidade e, em especial, depois do relatório de Delores e com os documentos da Unesco sobre a questão do ser, saber e fazer encontramos novas atitudes a prática docente.

Hoje, todos os as legislações referentes à formação de professores exigem o conteúdo da Educação Ambiental, dos Direitos Humanos humanos, dos conhecimentos étnico-raciais, dos conhecimentos sobre libras, ou seja, uma porção e gama de coisas e elementos de uma diversidade, ou seja, aquele professor que só vai ter aulas expositivas e falas o aluno apenas vai reproduzir em uma prova.

Nos dias atuais essas posturas mencionadas não cabem mais. Então em linhas Gerais eu poderia dizer que minha concepção é de participação ativa crítica do aluno e de envolvimento

do professor ao ponto de considerar essas especificidades dentro do que ele é possível, pois nossas cargas horárias e nossos afazeres para além do ensino-pesquisa-extensão a gente tem que fazer a administração e gestão da Universidade. Tudo isso que a gente faz não é fácil conciliar com essa concepção. Mas isso faz parte do nosso métier.

Então, acho que a gente quando conscientes de que o trabalho docente não é só sala de aula, exige um pouco mais do que isso e essa exigência e nos faz realmente como diz o Shon e o Perroud é buscar reflexão sobre a nossa ação e depois agir novamente já de forma refletida e modificar o que for necessário. No mundo atual, não cabe outra postura outro tipo de concepção que não seja essa.

APÊNDICE F – Entrevista com a Professora Branca

BRANCA, Tal. **Professor IV**. [maio 2017] Entrevistador: Alexandre de Oliveira Ferreira. I arquivo mp3 (28 min.). Entrevista encontra-se transcrita na íntegra no Apêndice F desta dissertação.

1. Como as políticas para formação docente têm gerado formatação na ação educativa? As políticas têm gerado uma contramão as concepções de formação docente?

Elas se orientam por diferentes motivações e diretrizes e mesmo de encaminhamentos de maneira que a primeira característica das políticas para a formação docente é a dispersão e a incoerência e, nesse sentido, a falta de políticas Claras para formação docente, porque as políticas de Formação docente tanto atendem as necessidades, por exemplo, dos gestores da educação como as questões políticas educacionais dos gestores municipais, estaduais e do MEC. Como também sofre o efeito de grupos científicos diferentes, organizações sindicais, Universitárias, acadêmicas, culturais, religiosas e econômicas.

As demandas são inconciliáveis muitas vezes para se criar uma política coerente. Então, é, para mim, um dos problemas das políticas de Formação docente é essa dispersão contraditória. As políticas não têm gerado contramão, mas gera orientações discrepantes, inconciliáveis e, especialmente, sem continuidade. Então, para mim as políticas para a formação docente é um título que de fato não existe nas políticas educacionais brasileiras, porque elas vêm de diferentes origens, porque mesmo aquelas compostas por orientações técnicas e de motivações pedagógicas avançadas são bloqueadas por dificuldades administrativas e orçamentárias, até mesmo pelo entendimento a partir dos professores e das instituições.

2. As políticas de um plano de disputas ideológicas têm contribuído para a valorização profissional docente?

Para mim, revela-se a contradição e a dificuldade em responder esse tipo de pergunta, porque tanto disputas ideológicas quanto a valorização profissional docente são termos genéricos demais para qualificar políticas efetivas, que sejam além de orientações, mas sejam encaminhamentos para práticas contínuas tanto administrativas, quanto de reconhecimento social, quanto pactuados entre os atores. Porque mesmo entre professores, estudantes, família, estado, instituições privadas e públicas não se fala a mesma língua. Assim, as disputas ideológicas podem ser entendidas a partir de diferentes perspectivas. As disputas ideológicas são colocadas, por exemplo, pelo sentido sindical das organizações de reivindicação de professores, pelas as políticas econômicas dos diferentes entes da Federação.

Por outro lado, representam grandes interesses genéricos de grupos econômicos ou religiosos. As disputas ideológicas, talvez antes mesmo que existam, há uma falta de clareza sobre os espaços em que elas acontecem. Na dispersão, que as diferenças mal chegam a se encontrar no sentido de diferentes posições que existem por não haver diálogos entre as posições das diferentes ideologias. Assim, a ação profissional docente se compreende de forma moral e econômica. É preciso uma definição clara e também aspectos como normas de Conduta, orientações para o profissional da educação, reconhecimento de profissões diplomas e Campos de atuação seja na escola, na administração, na gestão, na orientação. E de novo a valorização profissional docente acaba sendo um termo genérico e demais indefinido para ter alguma utilidade.

3. A partir das políticas educacionais iniciadas com a LDB/1996, a concepção de formação docente tem permeado a prática formadora de docentes?

A LDB foi uma das iniciativas de tentar criar uma orientação legal e normativa para a educação Nacional, bem como criar pelo menos um campo de discussão com os assuntos de interesse no mesmo documento de comunicação e implementação de políticas. No entanto foi insuficiente. Inicialmente, houve um grande impulso para se qualificar melhor a formação dos professores, especialmente, para aqueles que não tinham na formação inicial de nível superior e que ainda estavam ainda tinham uma formação de nível médio. E em alguns casos havia professores sem curso nenhum de formação para professores minimamente, mesmo de nível médio. Havia casos de professores semialfabetizados, que estavam ensinando crianças e que não tinha qualificação formal.

4. As políticas atuais têm contribuído para uma prática docente que fortalece a criticidade política dos futuros docentes?

Fortalecer a criticidade política pode ser entendida em diferentes perspectivas, pois as políticas atuais da educação são dispersas e têm diferentes origens. E aí, não tem alcance pretendido, porque são muito discrepantes. Assim, a prática docente acaba sendo parte da diversidade que é determinada pela confusão das políticas. O problema não é a diversidade, mas a falta de uma amarração científica, pedagógica, financeira na política e de política mais claras. As políticas devem ser instâncias de responsabilidade, até mesmo, na definição de currículos de Formação inicial dos professores, pois há muitas diferenças entre as instituições públicas e várias instituições privadas que têm cursos de pedagogia e licenciaturas.

A prática docente também se ressentir dessa origem que é muito estacionada e muito pouco acompanhada na sua qualidade de implementação, de continuidade, de recursos e de avaliação. Logo, sobre a criticidade política dos futuros docentes a gente percebe com uma insatisfação generalizada. Justamente, pela falta de rumo para a profissão docente no Brasil professor no Brasil que trazem as políticas.

O Brasil continua sendo um vale-tudo e falta de mecanismos de proteção, de apoio, de reconhecimento, de valorização salarial, de acompanhamento da qualidade, de Formação e de criticidade política. Passando antes por essa insatisfação que é tanto de grupos sociais, quanto de categorias profissionais e, especialmente, também acaba sendo atribuído o sentido negativo da baixa qualidade formativa.

Já os alunos dos cursos de formação docente são de origem social mais baixa, de formação cultural e de base econômica mais precária. O que significa que o professor no Brasil é uma profissão de baixo prestígio social e de pouca qualificação profissional. Havendo como resultado limitada remuneração financeira. O que faz com que a educação atraia pessoas que em outras condições não precisa nem de uma formação.

Sem exigir, assim, uma formação mais intensiva, mais aprofundada, melhor acompanhada. A formação da prática, a teórica, a avaliação, a atuação docente acabou sendo os mecanismos muito frouxos. Mesmo assim, temos a necessidade de muitos professores nas redes privadas e públicas em todos os níveis Municipais e Estaduais. Talvez, a única exceção seja o ensino superior das instituições públicas e representam uma parcela muito pequena de excelência na formação profissional e de remuneração que é atraente e de origem social e cultural dos seus profissionais mais avançada do que no restante da rede pública. Então, nós temos as Universidades como instituições públicas de Ensino como algumas ilhas de excelência e muitos cursos de baixíssima qualidade de formação profissional, o que isso significa baixa remuneração salarial de formação dos Professores.

5. Qual concepção de formação docente que fundamenta sua prática formadora de novos professores?

A partir de uma visão autocrítico das condições de formação e de atuação profissional dos professores. Por um lado, há desvalorização social e baixo prestígio profissional, remuneração extremamente pouco atrativa no Brasil. Por outro lado, há uma necessidade ainda não suprida e uma carência enorme de que os filhos de trabalhadores nas escolas públicas tenham uma formação escolar mais desenvolvida, mais sofisticada, mais abrangente. Implicando não só em profissionais comprometidos no sentido moral do termo, mas

profissionais da educação em condições efetivas e mantedoras de uma formação qualificada. E que haja um reconhecimento social melhor, porque a questão da autoestima profissional repercute também sobre a própria relação professor e os alunos.

É preciso uma nova consciência social para a formação de profissionais, ou seja, que tenhamos professores bem remunerados, reconhecidos pela importância social e que escola pública tenha o ensino de qualidade, e não seja uma educação pobre para os pobres. Isso inclui, para tanto, os próprios professores que estão hoje no Brasil assumindo a educação e não tem nem tempo, nem energia, nem reconhecimento salarial para investir nas suas próprias carreiras de uma forma para serem mais competentes.

APENDICE G – Entrevista com a professora Amorosa

AMOROSA, Tal. **Professor V.** [maio 2017] Entrevistador: Alexandre de Oliveira Ferreira. I arquivo mp3 (34 min.). Entrevista encontra-se transcrita na íntegra no Apêndice G desta dissertação.

1. Como as políticas para a formação docente em geral de formação na ação educativa as políticas têm gerado uma fusão das concepções de Formação docente?

A gente na UFRN, tem um certo posicionamento com relação às questões políticas de Formação docente. Sempre participamos em diferentes frentes dos movimentos e das associações para formação de professores. Depois da destituição da presidenta Dilma tivemos um certo retrocesso no campo educacional das políticas educacionais. O primeiro grande retrocesso foi a destituição da CNE a partir de outros parâmetros que a gente compreende como ilegal.

A nossa discussão sempre acompanha as discussões coletivas e as decisões democráticas tomadas por esses diferentes fóruns, sejam eles Nacional, Estadual e Municipais de Educação. Então, nós sempre nos pautamos a partir dessas discussões. Com relação à formação do professor institucionalmente nós estamos acabando aquilo que está preconizado na resolução 02 de 2015 sobre a formação de professores inicial e continuada. Nessa perspectiva, estamos achando que vamos cumprir o prazo de 31 de junho de 2018, para aprovação de todos os novos currículos internamente.

Nós entramos na gestão em 2015 e trabalhamos na atualização desses projetos e observo que temos tensões internas dentro das áreas e este processo se dar lentamente. Nós tomamos como princípio a decisão que foi construída na coletividade da nossa instituição. Algumas áreas são fáceis no sentido de encaminhar os debates e formulações. Outras áreas isso demora um pouco mais, mas isso é a condição de sermos uma instituição múltipla com 37 licenciaturas salvo engano.

A entrada dos estudantes na Instituição é quase em 100% pelo Sisu e nos processos seletivos específicos, que ainda temos. Quando nós fizemos adesão ao SISU já separamos as entradas das licenciaturas dos bacharelados. Com isso, já se configurou projetos de cursos diferentes. Isso no administrativo. Na prática demora um pouco de acontecer, porque a gente não tem condição financeira de multiplicar o quadro funcional da instituição. Eu penso que os nossos professores de área específicas têm uma grande contribuição também para dar à formação dos professores. Mas isso é uma discussão que precisa ir devagar e paulatinamente convencendo os colegas e de que é necessário.

Então, nós conseguimos separar em 2007, nos processos seletivos de entrada de estudantes os cursos de bacharelado e licenciatura, efetivamente as coordenações de cursos. Em 2015, apareceu a oportunidade de ocupar funções que estavam desocupadas e a gente conseguiu garantir para todos os cursos de licenciatura uma coordenação separada da coordenação do bacharelado, visando justamente essa empreitada que seria a atualização dos cursos e dos seus projetos em função das diretrizes de 2015, bem como a formação do colegiado e do Núcleo Docente Estruturante específico pensar a licenciatura.

Nós conseguimos ter uma discussão mais qualificada no sentido do que é um curso licenciatura, porque os professores que estão mais ligados à formação de professores se agruparam nos colegiados e Núcleo Docente Estruturante para discutir essas atualizações. No início foi difícil a adesão, porque as pessoas pensavam muito mais na carga horária, mas não entendem que o acréscimo terá repercussão qualitativa na formação do professor. Sendo um acréscimo de valor sobre o que é interlocução entre o estudante e o contexto de atuação que são as escolas.

Muito fortemente, pensar a integração com espaços não formais de educação fez com que as pessoas e os professores refletirem um pouco mais sobre o que é formar um professor e quais são as necessidades de formação do professor? A outra questão foi motivo de algumas resistências o alargamento do espaço do pedagógico na formação do professor, que antes a gente tinha componentes pontuais que tratavam da formação pedagógica mais que não encontravam a identidade dos cursos de licenciatura, como a diretriz/2015 propunha. Mas a gente ainda tem algumas resistências na execução, porque se universidade pública possui um o grupo de professores, em torno de 80%, que são bacharéis e esta realidade dificulta o diálogo sobre a formação docente.

E mesmo os licenciados não são formados para lidar com cursos superiores, pois são formados para educação básica, que é o contexto com o formato com outra lógica e os professores não podem prescindir de suas formações específicas para serem professor de professor.

É uma lógica diferente e eu vou mais fundo ainda, como especialistas a gente precisaria ter um movimento na instituição, que já começa a acontecer em 2003, de formação dos seus formadores. A gente tem um programa de atualização pedagógica que cuida um pouco disso, embora precise ser mais valente nessa tarefa. A gente tem buscado as estratégias para a formação acontecer, porque não podemos obrigar os professores a fazer os cursos, mas tentamos incluir no processo de progressão dos professores no esforço para atingir e sensibilizar os professores.

Quando se trata da formação de professor, temos um grande número de professor bacheleiros e há uma dificuldade de transposição de dados sobre o que formo especificamente e o que o meu estudante precisa para formar alguém na escola educação. Enquanto política de gestão de formação para professores a gente está nessa empreitada de atualizar todos os projetos. Até os cursos da Educação à distância, pois temos 10 cursos. Então, nesse sentido, estamos criando novas condições curriculares para cumprir as diretrizes que traz uma lógica formativa mais ampliada e voltada para educação básica.

2. As políticas, em um plano de disputas ideológicas, têm contribuído para valorização profissional docente?

Não, se for as políticas dos últimos três anos. Não, porque o que a gente tem visto é que os embates têm se tornado cada vez mais acirrados nas secretarias de educação e os professores da rede básica veem o não cumprimento do que se prever com o piso salarial, uma carreira institucionalizada, que funciona de fato. Aqui, no Estado do Rio Grande do Norte a gente tem professores titulados e não recebem ainda como Mestres e Doutores, porque a secretaria diz que a equalização das funções foi feita sem prever esse avanço de Formação. Eu fico me perguntando como é que uma secretaria educação tem um plano de cargos e salários com limite mínimo de professores formados em nível de mestrado e doutorado. Talvez pensem apenas por meio de cursos de aperfeiçoamento e não por cursos de mestrados e doutorados, logo não tem o reconhecimento disso nos seus salários.

Outro caminho é a infraestrutura garantida para que o professor possa desenvolver suas atividades escolares da melhor maneira possível, e a gente não tem isso também e as escolas estão caindo em suas estruturas físicas, literalmente. Os professores não são respeitados, pois não tem os direitos garantidos na prática.

Nesses últimos 3 anos as grandes áreas de atenção básica população como saúde e educação foram completamente desprezadas. E nos ataques as constituições e as leis que são de proteção para o funcionalismo. A minha expectativa é que nos próximos 5 a 10 anos a gente tenha uma vazão muito grande de professores na rede pública por falta de condições de trabalho e de remuneração e muito menos desgastante e você vai ganhar a mesma coisa. Então, eu penso que no plano das disputas ideológicas nós estamos perdendo bastante, isso tem a ver com a política instaurada no momento.

3. A partir das políticas educacionais iniciadas com a LDB/1996, a concepção de formação docente tem permeado a prática formadora de docentes?

Eu penso que mesmo de forma um pouco tortuosa com a LDB havíamos investido bastante em formação de professores. Talvez a gente não tem investido muito na formação dos

formadores dos professores. Isso tem uma consequência, ao mesmo tempo, nós nunca tivemos tantos Doutores e Mestres na área da Educação, possivelmente seja uma das áreas mais profícuas na produção de doutores e Mestres. No entanto, parece que isso não chega como resultado forte nas redes básica de ensino.

Tem alguns motivos para ocorrência, como: primeiro que nosso sistema de pós-graduação ele é muito focado no produtivismo de pesquisa estrito ao objeto de estudo e nem sempre preconizam o chão da escola; segundo nem todos os professores que se formam estão na rede básica de ensino; e o terceiro é que as redes de ensino não são abertas as políticas públicas que implementem uma efetiva educação pública, laica e estatal de qualidade e, principalmente, popular, pois nós temos uma visão do modelo educacional burguês elitista, colocado dentro das escolas públicas que tem uma realidade completamente diferente tanto em estrutura física e financeira como nas relações que ali se dão. Então, talvez não tenha conseguido ainda implementar o ideário de democratizar o acesso ao conhecimento dentro da rede de ensino básico.

Por outro lado, a gente tem realizado um desmonte nos últimos cinco anos, porque foram tantas emendas, recortes e mudanças que é difícil de saber se ela é a mesma. Pelo menos está prevista a formação dos professores e o intento de eliminar pessoas que não tinha formação em licenciatura específica de estarem atuando na escola. A gente ainda não resolveu o problema de ter professor dando aula da área que não é de sua formação. Não conseguimos resolver completamente pela falta de professores e pelo Êxodo que tem as licenciaturas de física, química e matemática.

É grande nossa preocupação com a qualidade da formação dos alunos da IES pública. Por outro lado, não temos uma noção da formação do público da IES privadas, no sentido de compreender qualidade da formação, porque 75% dos nossos jovens são formados pela rede privada de ensino. A gente não sabe com que qualidade eles estão se formando e se tornam professores das redes básicas de ensino. Haja vista, que grande parte dos cursos de licenciatura da IES privadas são licenciatura.

Não temos como saber sobre se essas práticas atendem o ideário instaurado na LDB. Embora permanecemos com algumas coisas já previstas de forma resguardada, como a especificidade formativa para ser professor de uma área específica, ou seja, as pessoas que não tinham formação em licenciatura. A gente conseguiu de certo modo, resolver o entendimento do conhecimento geral de que é preciso ser professor para ser professor. Nesse sentido, as políticas trouxeram essas compreensões e contribuições a educação brasileira.

4. As políticas atuais têm contribuído para uma prática docente que fortalece a criticidade política dos futuros docentes?

Esse é nosso esforço nas IES. Estamos angustiados e nos esforçamos para dar conta de fazer as atualizações dos processos de licenciatura com base nas Diretrizes/2015. Teme-se que, depois das eleições, as diretrizes possam cair, porque ela tem uma amplitude formativa e uma profundidade garantida aos professores, que é, portanto, contrária ao que estão prevendo para a Base Comum Curricular Nacional. Apesar de não ter aprovado, o MEC está pressionando as IES via editais para que as propostas formativas sejam consoantes à BNCC em tramitação, bem como de acordo com a reforma do Ensino Médio, que foi o maior desastre, não podemos falar da formação de professores senão falarmos também do currículo da Educação Básica por estarem diretamente ligadas.

Entende-se que, se conseguimos aprovar, temos um mecanismo de pressão maior para garantir que essa formação leve de fato há uma construção crítica do ser professor pela articulação profunda entre a teoria e a prática docente, que é o que se tenta garantir com o programa PIBID, pois foi extremamente importante para as licenciaturas, bem como um outro olhar sobre essa articulação entre prática e teoria. Dando uma cara nova aos nossos estágios. Isso é muito legal, mas ele é um programa problemático, porque pode ser desfeito a qualquer momento por não ser uma política de Estado.

Assim, a bolsa em qualquer momento o gestor pode não ter mais o projeto financiado, embora terminou pegando, mas foca no financeiro, que é importante para nossos estudantes. Por outro lado, um programa não pode focar só no financeiro como sugere seu nome, embora o financeiro tem sua importância, pois nossos alunos tem um perfil socioeconômico de vulnerabilidade.

A questão da criticidade nas Universidades públicas elas tratam disso muito bem, principalmente no contexto das Ciências Humanas e Sociais e serão reforçadas com o aprimoramento dos projetos frente.

Agora, como isso é feito na rede privada eu não sei se ele é feito. Aliás, podemos pensar apontamentos como a adequação aos protótipos formativos com base no livro didático e adequação curricular. Não sendo, construída coletivamente, mas feita por assessores que chegam com pacotes prontos. Na esfera da rede básica pública, também acontece isso por nossos professores viverem uma jornada quadrupla, por isso adotam aos programas dos currículos prontos tendo em vista, assim, que eles têm dificuldade de construir um trabalho que não seja amparado pelos modelos de livro didático pelas pelos currículos que são importados e implementados nas redes de ensino.

5. Qual concepção de formação docente que fundamenta sua prática formadora de novos professores?

Bom, eu penso que na formação é preciso incentivar duas coisas: o diálogo e a investigação. Eu falo não é da investigação acadêmica ou academicismo, mas investigação pela busca do aprimoramento do conhecimento para dar conta de determinado fenômeno da realidade. Nós professores seja em qualquer instância e nível que nós estivermos, nós estamos lidando sempre como fenômeno social que é o fenômeno educativo.

Eu compreendo que temos o aporte das ciências para lidar com esse fenômeno social, que é extremamente complexo, porque em uma sala de aula tem um microcosmo da sociedade com suas tensões e distensões. Então, quando se vai falar de formar professores, temos a responsabilidade que ela se perpetua por décadas e não espectro de alcance de pessoas que a gente não tem como mensurar, porque trabalhamos formando profissionais para lidar com 50 pessoas e essas 50 irão lidar com outras 50 em muitos anos e assim sucessivamente.

A gente vem colocando e discutindo que a formação vai repercutir em muitas outras pessoas, por isso o diálogo, para que a gente consiga fazer a interlocução entre o que eu acho na realidade e o que me dou conta do sujeito que eu vou trabalhar no processo educativo, precisando indagar sobre isso com meus parceiros para que eu possa achar caminhos para resolver esse problema. E o fenômeno da aprendizagem não é um fenômeno individual, embora não seja cognitivo. E aí, a grande confusão, mas se é o cognitivo e é coletivo por ser situado na social interação e é na interação com o mundo o aluno tem como ponto de partida seus referentes.

O professor precisa compreender e usar esses referentes a favor e não contra o aluno. Então, é sempre um jogo complexo ser professor de professores, porém você tem que fazer com eles o que você espera que eles façam com os estudantes deles. A referência da ação do professor formador é fundamental, para que um estudante perceba que ele pode fazer aquilo de forma diferente diante do que poderá encontrar nas redes de ensino de maneira geral.

Se a gente repete modelos formativos anacrônicos, falamos uma coisa e executa outra. Isso não tem a ver com as metodologias de ensino que a gente usa e têm, mas não tem a ver com a demonização, por exemplo, de algumas metodologias de ensino, como a aula expositiva. É importante para determinar os momentos porque sistematiza determinados conteúdos, que são em momentos formativos e importantes de serem sistematizados. No entanto, precisa-se de inovação no sentido de criar outras estratégias de ensinar e de aprender no contexto formativo

da sala de aula, para que nossos estudantes percebam que são capazes também de produzir aquilo o contexto das crianças, dos jovens ou adultos fora exigindo.

Por isso que, é tão fundamental essa experiência do PIBID, que trouxe para nós uma reflexão sobre como podemos fazer uma formação a partir de outras estratégias, que trabalhem com a perspectiva de projetos de ensino dentro de uma sala de aula, pois garante o princípio da investigação e não precisa trazer tudo pronto para o estudante, pois cria-se o movimento de busca. Isso não é fácil de fazer, porque 90% de nossos estudantes vêm da escola pública no modelo formativo que o professor na sala de aula dar o conteúdo, ele anota tudo no caderno e depois faz uma avaliação. Isso não incomoda nem o professor e nem o aluno.

Ensino com base na investigação e dá muito trabalho para o professor e acaba trabalhando com elementos de busca de conhecimento, que você não prevê o que o estudante vai trazer na pesquisa dele, mas você precisa dar conta para poder responder a um determinado fenômeno que aluno traz. Esse movimento é extremamente importante, para que o aluno seja professor não é pegar um conhecimento decorar e traduzir ele para Educação Básica. Ele precisa criar esse conhecimento elaborado e elevar a seus afazeres também.

Então, eu tento não sei se eu consigo todas as vezes, mas eu tento construir na minha prática formadora a partir desses dois princípios de investigação e diálogo. Saindo daquela máxima de que a teoria é uma coisa e na prática é outra. Para que possamos indagar sobre o conhecimento, buscando superar um pouco isso. Reconhecendo que eu sou apenas uma pessoa envolvida no processo formativo de 4 a 5 anos de trajetória dentro de um quadro de 50 professores envolvidos nesse processo.