

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

ALEXANDRE DE OLIVEIRA FERREIRA

**FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL:
ELEMENTOS DA TENSÃO E DISPUTA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

JOÃO PESSOA

2022

ALEXANDRE DE OLIVEIRA FERREIRA

**FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL:
ELEMENTOS DAS TENSÕES E DISPUTAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

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

Orientador: Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão.

JOÃO PESSOA

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

F383f Ferreira, Alexandre de Oliveira.

Formação docente no Brasil : elementos da tensão e disputa nas políticas educacionais / Alexandre de Oliveira Ferreira. - João Pessoa, 2022.
188 f. : il.

Orientação: Wilson Honorato Aragão.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Formação docente. 2. Políticas educacionais. 3. Docência. 4. Profissão docente. I. Aragão, Wilson Honorato. II. Título.

UFPB/BC

CDU 377.8(043)

ALEXANDRE DE OLIVIERA FERREIRA

**FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL:
ELEMENTOS DAS TENSÕES E DISPUTAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

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

Aprovada em: 15/02/2022

BANCA EXAMINADORA



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



_Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado – UFG
Examinador Externo

Prof.^a Dr.^a Marcia Ângela da Silva Aguiar – UFPE
Examinadora Externa



Prof.^a Dr.^a Janine Marta Coelho Rodrigues – CE/PPGE/UFPB
Examinador Interna

_Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra – CE/PPGE/UFPB
Examinadora Interna

Dedico este trabalho a minha família na pessoa dos meus amados pais Alvanir e Vilma, à minha amada avó Inês, aos sobrinhos Letícia e Enzo.

Dedico aos meus amigos pelo apoio e terna alegria em dividir esse momento comigo.

Dedico ao meu amigo Joelson Guilherme (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Aos amigos que se fizeram presentes nesses momentos de estudos mesmo a distância, que tornavam os dias possíveis pela compreensão por não poder estar com eles em momentos diversos, contudo fizeram torcida para que o melhor se fizesse em meus dias. E não poderia ser diferente no que me toca e faz desejar a eles o melhor dos dias e na consagração deles para que suas existências e nas diversidades que eles representam façam um mundo melhor. Assim, mentalizo as bênçãos dos céus para Larissa, Priscila, Wellintga, Márcia, Pedro, Nayana, Fernanda e Michelle, por serem tão presentes em meus dias de formas diversas. Amigos, dizer muito obrigado é o que mais me consola nesse momento em que escrevo motivado por uma serena alegria, mas é pouco diante do que vocês merecem para os dias de vocês, e o que desejo é muito para cada um na força de muitas felicidades. Imensamente muito obrigado.

Faço um agradecimento especial a duas pessoas queridas: a Nayana Marinho, por fazer de seu lar um lugar de silêncio e paz fértil para que o tempo final de feitura deste trabalho final pudesse ser realizado na força de um ar purificado pelo mar que banha nossa existência; a Pedro Freire, pela sua incondicional presença e apoio em necessidades técnicas na produção deste trabalho de doutoramento e sua inenarrável e terna força, companheirismo e atenção para não só apoiar, e sim por acreditar imensamente que seria possível. Não sei como mensurar a profundidade que isto representa ao que sou como pessoa. A vocês dois uma gratidão desvelada em meu interior que se expande e toma proporções que me fazem ir além e ser melhor que acredito poder ser. Muito obrigado por tudo.

Agradeço ao meu pai Alvanir e à minha mãe Vilma, pela estimada alegria e confiança para que pudesse realizar meus estudos de forma muito orgulhosa. Muito obrigado, pai e mãe, pela bênção, perdão de todo dia e por absolutamente tudo. Agradeço ainda ao meu tio Abel Neto, pelo entusiasmo com meu trabalho e pela parceria, nos últimos dias, comigo e com meus pais, a quem não só agradeço, mas dedico este trabalho. Obrigado por existirem em minha vida.

Agradeço, ainda, à família Liberato, por serem presentes na minha vida e da minha família, pois cheguei até aqui pelo apoio que a nós sempre dedicaram sem nenhuma obrigação, mas por afeto verdadeiro e amigo à minha família. Serei eternamente grato a vocês.

Agradeço ao professor Wilson Aragão, por sua generosidade e imensa disposição acolhedora no entusiasmo de orientar, aconselhar e, acima de tudo, acreditar em mim. Professor, que meus agradecimentos se tornem, na bondade de Deus, paz para teus dias. Muito obrigado.

Agradeço a Deus e minha mãe Maria, que com suas graças e bondade me levou ao pai e ao filho dando forças quando não mais encontrava em mim forças para seguir mesmo que não fosse possível ter tanta clareza onde iria chegar. Nossa Senhora, muito obrigado por desvelar a bondade de Deus Pai a mim. Obrigado por serem bondosos e compassivos.

RESUMO

Este estudo versa sobre as políticas para a formação docente a partir das disputas e tensões em torno das concepções e anseios para formação docente, com intuito de apresentar apontamentos nas políticas educacionais, configurando-se como categorias da pesquisa a política, que perpassa e traduz a cultura dominante ao determinar a essência da formação humana por meio da profissão docente; a formação docente como relevante no movimento de transformação social, que tem como premissa primeira uma formação que se encontra com o movimento social e se materializa ao se constituir novas formas para pensar, agir e transformar nosso mundo; à docência como um conceito não só abrangente, mas que se amplia para diferentes esferas na constituição da profissão. Assim, erguem-se como eixos temático-categóricos que estruturam a pesquisa a ser realizada, bem como os caminhos iniciais realizados que foram construídos, tendo em vista os motivos que explicam a problemática da pesquisa. As fontes para a investigação são os documentos oficiais que estão destacados na pesquisa a partir de dois entendimentos, que são: fontes primárias e secundárias. As fontes primárias se constituem como a Resolução nº 2, de 2015, que institui as Diretrizes para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação (BRASIL, 2015b) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação e BNC-Formação Continuada) (BRASIL, 2019b, 2020b) e as secundárias são todos os antecedentes históricos das políticas para formação. Os fundamentos teóricos-metodológicos que conduzem esta pesquisa foram escolhidos por compreender que o objeto de investigação se compreende dentro de um processo em que posiciona a profissão docente na luta de classes por ser algo central no materialismo histórico dialético. Por tudo isso, o materialismo histórico dialético oportuniza o desvelamento do objetivo de pesquisa que é compreender as disputas e tensionamentos nas políticas educacionais, que determinam visões de mundo, homem e educação que têm encontrado espaço nas reformulações políticas para a docência, constituindo-se o estudo por meio da análise documental como fonte de pesquisa e fomento para refletir as justificativas das ações e pensamentos do projeto direcionado, pelas políticas educacionais no Brasil, à formação de professores.

Palavras-chave: Formação Docente. Políticas. Docência. Profissão Docente.

ABSTRACT

This study deals with policies for teacher education based on disputes and tensions around the conceptions and aspirations for teacher education, with the intention of presenting notes on educational policies. Setting up as research categories the policy that runs through and translates the dominant culture by determining the essence of human formation through the teaching profession; teacher training as relevant in the social transformation movement, which has as its first premise a training that meets the social movement and materializes when constituting new ways to think, act and transform our world; to teaching as a concept that is not only comprehensive, but extends to different spheres in the constitution of the profession. This rises as thematic-categorical axes that structure the research to be carried out, as well as the initial paths that were built, in view of the reasons that explain the problem. The sources for the investigation are the official documents that are highlighted in the research from two understandings, which are: primary and secondary sources. The primary sources are constituted as Resolution nº. 2 of 2015, which establishes the Guidelines for Initial and Continuing Education of Education Professionals (BRASIL, 2015b) and the National Curricular Guidelines for the Initial and Continuing Education of Teachers of Basic Education and National Base Common for the Training of Teachers of Basic Education (BNC-Training and BNC-Continuing Education) (BRAZIL, 2019b, 2020b) and the secondary ones are all historical antecedents of policies for training. The theoretical-methodological foundations that guide this research were chosen because they understand that the object of investigation is understood inside a process in which the teaching profession positions itself in the class struggle for being central to historical dialectical materialism. For all that, dialectical historical materialism offers the opportunity to unveil the objective of the research, which is, in short, to understand the disputes and tensions in educational policies that determine views of the world, man and education which have found space in political reformulations for teaching. The study was constituted through document analysis as a source of research and promotion to reflect the justifications for the actions and thoughts of the project directed, by educational policies in Brazil, to teacher education.

Keyword: Teacher Education. Policies. Teaching. Teaching Profession.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 METODOLOGIA.....	33
2.1 CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO.....	33
2.2 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DALÉTICO NA PESQUISA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	37
2.3 O PAPEL DO ESTADO: APONTAMENTOS INICIAIS.....	39
2.3.1 Estado e política: uma decisão teórica.....	42
2.4 A PESQUISA, ESCOLHAS, INSTRUMENTOS E CONCEPÇÕES.....	46
2.4.1 Categorias de análise.....	49
2.4.2 Fontes da pesquisa.....	50
2.4.2.1 Fontes primárias.....	51
2.4.2.2 Fontes secundárias.....	52
3 CONTEXTO SOCIAL E POLÍTICO DAS POLÍTICAS.....	55
3.1 ORGANISMOS MULTINACIONAIS DE INFLUÊNCIA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	62
3.2 IMPLICAÇÕES À DOCÊNCIA DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS.....	67
4 AS POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE	70
4.1 AS DIFERENTES EXPRESSÕES SOBRE A DOCÊNCIA.....	74
4.2 AS POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE.....	78
4.3 PROJETOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS DISPUTAS.....	81
4.4 O CURRÍCULO: ENTRE A FORMAÇÃO E A DOCÊNCIA.....	86
4.5 A DOCÊNCIA: CARREIRA, PLANO DE CARGOS E SALÁRIOS.....	90
4.6 ESTUDOS SOBRE AS POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL..	92
4.6.1 Dissertações.....	95
4.6.2 Teses.....	102
5 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O DOCUMENTO E SEUS ANTENCEDENTES HISTÓRICOS.....	110
5.1 HISTÓRICO DE PARECERES E RESOLUÇÕES.....	114
5.2 A RESOLUÇÃO N. 01/2002.....	116
5.3 DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA N. 02/2015.....	120

5.4 BASE NACIONAL COMUM PARA FORMAÇÃO INICIAL: BNC-FORMAÇÃO....	126
5.5 BASE NACIONAL COMUM PARA FORMAÇÃO CONTINUADA: BNC- FORMAÇÃO CONTINUADA.....	129
5.6 A FORÇA DA RESISTÊNCIA: UM OBSERVATÓRIO PARA A LUTA.....	132
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS.....	139
ANEXO/A – Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.....	155
ANEXO/B – Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.....	18
ANEXO/C – Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.....	12

1 INTRODUÇÃO

Pausa para repensar
 O que merece me mover
 E este lugar, se um dia houver
 Eu chamarei de lar
 E quando um dia voltar a perceber
 A pulsação se acelerar
 Eu voltarei a percorrer
 (5 a Seco, 2019)

Há no fim o início do que me moveu e fez chegar até aqui. Na construção de um trabalho que não foi lugar de descanso, porém, no momento em que estou tecendo estas palavras, há uma pausa, um respiro e um lugar que percorre todas as veias do que sou no que é incauto, superado e pulsação. Como forma de não endurecer os caminhos científicos os regando com esta reflexão que é provida de pausas, lágrimas, recomeços, histórias, amigos e, em especial, poesia musicada. No intento ainda de voltar a percorrer o esquecido pelo tempo e o que agora acelera meus pensamentos para cumprimento do tempo, que em breve passará e, na urgência do agora, eu encontro nas pausas este lugar que posso chamar de meu, permeado de lapidações e recomeços no permanente e desleal vir a ser. Foi no vir a ser que esta pesquisa encontra espaço e pulsação para chegar até aqui como necessidade de saber.

Os caminhos percorridos para poder estimar esta pesquisa se fizeram pelo término da Licenciatura em Filosofia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Curso escolhido pelo encanto com as aulas de filosofia no Ensino Médio com a professora Cíntia. Com o término do curso que se aproximava e a imanência para realização do relatório final de curso pautado no Estágio Supervisionado IV e a busca por fundamentos para dizer o que era a formação inicial, que indicava seu fim, a busca iniciava uma outra jornada acadêmica que trouxe como consequência ingresso ao curso de Mestrado em Educação.

O trabalho de Mestrado se tornou basilar nos caminhos da academia como fundamental para chegar a ocupar uma cadeira no curso de Doutorado. Conceitualmente no curso, a formação inicial foi mais bem entendida, bem como seu espaço de disputa em que a formação passou a se constituir, tanto no processo de engessamento, arquivamento e desvios dos quereres das comunidades humanas escolares no escopo das políticas educacionais, quanto nas premissas defendidas pelas associações, conferências e fóruns da classe trabalhadora de professores e profissionais da educação.

Nesse sentido, há um esforço do jogo político na elaboração das políticas, que ganhos se tornam mais à frente retrocessos ou manutenção da ordem anteriormente superada pela

política, que atendeu às demandas sociais de qualidade, de melhor formação e ensejou a superação da dicotomia entre teoria e prática da profissionalização de professores, e que perdura em todas as inflexões do jogo político.

Dois anos de curso de mestrado não foram o suficiente para conseguir entender a formação de professores no seu sentido “completo” e direcionado a caminhos mais amplos na pesquisa sobre a docência no Brasil no percurso de suas tramas sócio-históricas. Esta constatação oportunizou a inquietação para investigar as políticas para formação docente como instauradora de práticas formativas nas escolas básicas, nas universidades e faculdades. Diante da pesquisa dissertativa no curso de mestrado realizada, nasce esta investigação de doutorado como forma de aprofundar os estudos antes realizados, bem como evidenciar as concepções entre políticas, formação e docência.

Frente ao breve percurso, pode-se iniciar o trato da tese que se alinha pós-qualificação aos intentos, do momento programático da formação de doutoramento, e apresenta novos sentidos, aprofundamentos para melhor iluminar a discussão, a perspectiva teórica e objetivo do estudo para atender ao movimento de interação que consiste no próprio processo de formação humana e acadêmica. Configurou-se, para este trabalho a qualificação do estudo em uma pré-banca, um dos momentos mais importantes na institucionalização do trabalho na ambiência do diálogo nas contradições e ambiguidades.

A oportunidade de submeter este trabalho a uma banca permitiu um processo que reorganiza e orienta novos olhares para aprofundamento do estudo que começou a ser posto e a partir de agora mais bem apresentado.

Sabendo-se disso, este trabalho científico tem como finalidade e objeto de pesquisa as políticas para a formação docente no tensionamento das disputas na ambiência dos marcos regulatórios.

Configuram-se as temáticas essenciais para serem investigadas, como a política, enquanto marco regulador em que a educação é perpassada pela cultura que determina as relações sociais que movimentam interações, representações e sentidos; a formação docente, enquanto plano legal e, essencialmente, como suas justificativas e fundamentos para ser lei; a docência como um conceito de maior abrangência que exige um maior esforço para relacionar a formação e as políticas. Erguem-se como eixos temático-categóricos que estruturam a pesquisa realizada, bem como os caminhos iniciais realizados que foram construídos, tendo em vista os motivos que explicam a problemática, desenvolvida nos próximos pontos introdutórios da pesquisa. Sendo a linha de pesquisa nesse estudo: Políticas Educacionais, é o caminho para

investigar e entender as constituições, que fundamentam o plano legal da docência como categoria central do estudo.

As fontes para a investigação são os documentos oficiais que estão destacados na pesquisa a partir de dois entendimentos, que são: fontes primárias e secundárias. As fontes primárias se constituem como a Resolução nº 2, de 2015, que institui as Diretrizes Para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação (BRASIL, 2015a, 2015b) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação e BNC-Formação Continuada) (BRASIL, 2019a, 2019b, 2020a, 2020b). As três fontes primárias posicionam as linhas tênues do campo de disputas em torno das concepções sobre a formação docente orientada por bases que orientam significados de um projeto de sociedade.

As fontes secundárias se constituem nos antecedentes históricos que nos ajudam a apontar o percurso sócio-histórico na materialização das políticas, bem como sua construção em torno das lutas travadas e dos agenciamentos que podem ser percebidos na promoção, promulgação legislativa e suas concepções.

Desse modo, as demais políticas aprovadas que surgiram durante esta investigação, no intento de poder compreender como as políticas instituídas configuraram novas práticas para a formação docente, bem como se institui pela convergência e conflito do plano legal. É fonte para nossa investigação a literatura sobre política educacional e sobre formação docente. As fontes se legitimam e situam teoricamente como forma de compreender as políticas para educação a partir do materialismo dialético, no sentido de investigar suas suposições, distanciamentos e aproximações da docência.

O contingente das políticas pautadas pela justificativa de cumprir as exigências das comunidades sociais são arquivadas, inexecutáveis, quando caminham por discursos progressistas e se confrontam com discursos liberais ou neoliberais, que possuem como esteio a promoção de uma formação humana baseada no conceito de meritocracia, como podemos observar em Apple (2002), anulando a formação humana de responsabilidade estatal, no entanto cria condições para transformação da realidade social, econômica e educacional, com base no livre desenvolvimento individual.

Em Chauí (2007), podemos pensar a educação brasileira na filosofia, por meio de uma cultura pela qual não é crítica, no que diz respeito à ideologia enraizada em nossa cultura educacional. Nesse sentido, observamos, em Chauí (2016), que a justificativa, para a configuração política da educação brasileira, é ideológica e, por isso, a cultura da ideologia

movimenta correções, arquivamentos e impossibilidades pela ausência de crítica às estruturas da sociedade capitalista.

Cabe aprofundar as dimensões teóricas de como as críticas, as políticas educacionais têm sido permeadas por distanciamentos e aproximações na cultura política da educação da sociedade brasileira. Por outro lado, configura-se como investigação sobre as políticas para educação e sua produção, enquanto história da educação e como materialização nos documentos para formação de professores, educação básica e diretrizes gerais para educação nacional – que se confirmaram como avanços e retrocessos, contradições e congruências à sociedade brasileira, que se traduzem como expressão do projeto de educação posto pela regulamentação das leis educacionais.

Constituem-se os rumos na história da educação, enquanto política e no sentido de investigar a construção dialética da educação brasileira, as formulações que as políticas impulsionam, trazendo o problema da unidade entre teoria e prática.

O ponto de partida teórico e metodológico para explicação da realidade educacional, como já mencionado, é o materialismo histórico dialético, que na oportunidade se congrua na análise dos marcos legais que constituem a educação brasileira e sua história entre as tensões e disputas. Nessa configuração, o materialismo dialético é caminho para pensar a política da educação, bem como pensar a fundamentação crítica das estruturas ideológicas da sociedade brasileira e sua legislação educacional na ambiência do tensionamento das disputas sobre a concepção de formação de professores.

Pensar por meio da filosofia marxista a educação é o caminho para encontrar justificativas que apontem as tensões do campo de disputas na arena educacional, quando nos deparamos com uma sociedade com variadas formas de analfabetismo, mesmo frente à sociedade do conhecimento. Vale pontuar que a metodologia possui elementos metodológicos que são descritivos, exploratórios e análise de conteúdo, porém se arquitetam no movimento de interação social na construção da pesquisa nos fundamentos do materialismo histórico dialético como caminho que atravessa todo o estudo.

O crivo analítico do estudo está no cerne das políticas educacionais para formação de professores no espectro da ação do Estado, nos marcos reguladores e suas agendas para formação de professores. Estes três pontos espelham horizontes e demarcam escopos abrangentes, contudo esta pesquisa se posiciona no sentido de estudar os tensionamentos e disputas no campo arenoso das políticas educacionais.

Podemos refletir sobre o conceito e entendimento individualista da sociedade burguesa na observação da condição necessária para crescimento social da coletividade, ou seja, o “livre

desenvolvimento de cada um é condição de livre desenvolvimento de todos” (MARX; ENGLES, 1999, p. 44), sendo esta premissa uma das quais não comungamos e somos contrários pelo argumento que evidencia as relações sociais em movimento como propulsora do bem coletivo na diversidade e pluralidade democrática da sociedade.

As políticas educacionais têm sido permeadas por posições, que isolam sujeitos sociais e de direitos, sem o direito real à educação por não proporcionar uma educação que possibilite compreensão da realidade e do coletivo social em que estão inseridos, mas de responsabilização social e individual. Por outro lado, verifica-se uma prática docente que é voltada para avaliações que individualizam o desenvolvimento educacional e desmerecem estrutura física, recursos humanos e formação docente, bem como a oportunidade em encontrar outras formas para o aprender. Aqui se evidencia uma das camadas do que se posiciona nas políticas educacionais no que é tensionado com lados opostos e visões sociais diferentes.

A relevância dos fundamentos teóricos do materialismo sócio-histórico está em compreender reflexivamente a condição humana, social e política imposta por práticas reacionárias na política da educação pública e brasileira, no intento de saber o espaço aberto das disputas na história da constituição da educação no Brasil e sua constituição em forma de política e história. É uma posição que direciona a visão de mundo social, político educacional para este estudo.

Nega-se o projeto educacional brasileiro que dá respaldo para entender como a educação pautada no desenvolvimento individual tem cooperado para formar pessoas para melhores posições no mercado de trabalho. Esta constatação se transforma em inúmeros questionamentos basilares para a problemática deste trabalho mais bem apresentada mais à frente. Destarte, para este trabalho é oportuno a reflexão de como se configura o tensionamento entre diferentes concepções, de que o Brasil seja signatário na promoção e fortalecimento da prática política da educação em prol de uma cultura individualista e fuga da responsabilidade do Estado. O Estado como promotor do regulamento para este trabalho, que se explicita mais à frente, deve ser pensado e posicionado como responsável pelas condições educacionais em que se direcionam as necessidades locais, ou seja, deve ser responsável por uma educação de qualidade e para todos. Este trabalho assume uma posição viável para avançar na educação de qualidade para todos.

Nesse sentido, conceitos originários da tradição marxista, que correspondem à ideia de ideologia, fetichismo e alienação, configuram-se como vertentes atuais em que podemos pensar a operação em que a educação é mercadoria do capital para manutenção simbólica de uma ordem social perversa, com base na justificativa da plenitude do trabalho que deve ser garantida

e promovida pela educação. Por outro lado, apresenta-se um apontamento de Estado que não defendemos por intensificar a estratificação social e a luta de classes.

Por tudo isso, é preciso deixar evidente que é na filosofia marxista que Gramsci (2020) oferece um entendimento analítico que converge para a compreensão que busca na aparência, na certeza e na verdade caminhos que estabelecem uma real percepção do movimento de interação social democrática, que passam a conjugar a historicidade em uma relação precisa que não se reduz ao engano, pois pertencem a um grupo social constituinte do movimento das relações sociais e suas representações; não é mera distração ou aceitação da realidade, e sim, parte dela como elemento histórico e prático em seu sentido político, social, histórico e filosófico.

A investigação se torna crucial para pensar o metabolismo político, que impede uma concreta emancipação humana frente à barbárie, bem como crucial ao estudo sobre o problema da unidade da teoria e da prática, como podemos pensar tal dicotomia na obra *Manuscritos econômico-filosóficos*, de Marx (2004). Por isso, há um dilema central na discussão sobre as políticas para educação, em que, por exemplo, Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), que universaliza ensino para todos, mas não se reconcilia com a história da educação brasileira e seus déficits¹. Não cria condições reais para uma transformação da sociedade brasileira pela educação gratuita e para todos, mantendo as estruturas sociais da maneira que manteve o estamento social sem profundas mudanças.

Vejamos como Alves (2013) tem pensado a crise do capital caracterizado pela perversidade da barbárie em uma conjuntura histórica:

[...] tendo em vista a nova temporalidade histórica do capital, caracterizada como barbárie social. Na verdade, a conjuntura histórica que emerge da processualidade contraditória da ordem hipertardia do capital, caracterizada pela vigência plena do trabalho abstrato e pelo fetichismo da mercadoria, com suas implicações no plano da consciência social, tende a alterar significativamente o registro da luta de classes; isto é, alterou-se efetivamente no decorrer do século 20, principalmente no pós-guerra e na etapa de crise estrutural do capital, a natureza da espontaneidade proletária e seu metabolismo social (ALVES, 2013, p. 60).

¹ Esta afirmação sobre a LDB pode ser mais bem aprofundada e entendida em Saviani (2015) e em Severino (2014), que fazem estas reflexões sobre a LDB (BRASIL, 1996) como marco regulatório que carrega ambiguidades e contradições com as necessidades educacionais na constituição histórica que projetam dilemas e expectativas não atendidas para entidades sociais e comunidades escolares, bem como não instituiu o caminho de equidade de acesso e permanência à escola. Por outro lado, recorremos a este referencial como base histórica para entender o presente, embora não seja objeto de estudo deste trabalho.

Em Alves (2013), encontramos um ponto em que a natureza social tem sido determinante na construção da consciência social, no sentido de alteração e fuga de uma consciência política diante da maturação de uma realidade dividida em classes e funções sociais hierarquizadas, porém, justificada na subversão do direito social, político, civil e na manipulação do capital em prol de uma ordem estruturante de conformados, incautos de construir e modificar a relação e divisão exploratória de classes. Como também mostra que a vida cotidiana com os espaços escolares definidos pelas políticas da educação não é garantia do valor orgânico para as escolas na vida da sociedade brasileira, nos diferentes coletivos humanos e nas mais diferentes expectativas sociais de dias mais humanos e justos por ser concordante com os ditames da ordem do capital perverso e fetichista ao subverter os valores e alienar pela justificativa do bem que é ação individual².

Por tudo isso, a política como orgânica não tem sido galgada de autonomia radical para ser na amplitude da sociedade um caminho de transformação social, no sentido transitório, para que a educação possa garantir o movimento de modificação das consciências e seus lugares de fala e luta pela liberdade e materialidade social de homens e mulheres orgânicos em suas comunidades, havendo a necessidade do encontro com a história que construímos, nas políticas educacionais que criamos, com intuito de uma nova forma de ser realmente livre no mundo.

Não se pode pensar uma educação sem que possamos construir uma retomada dos processos históricos que a definem e orientam nas mais diferentes formas de ser e existem para enfrentamento da negação da história no que não é acidente, e sim, organizado para imputar ao passo do esquecimento o que não se percebe por trás do imediatismo da realidade.

Ocorre que a história vai evoluindo, e a participação política das massas entra em contradição com os interesses das burguesias. Na medida em que a burguesia de classes em ascensão, portanto, de classe revolucionária, se transforma em classe consolidada no poder, os interesses dela não caminham mais em direção a transformação da sociedade; ao contrário, os interesses dela coincidem com a perpetuação da sociedade. É nesse sentido que ela já não está mais na linha do desenvolvimento histórico, mas está contra a história. Então, para a burguesia defender seus interesses, ela não tem outra saída senão negar a história, passando a reagir contra o movimento da história (SAVIANI, 2018, p. 33).

Este projeto social que opera manutenção do estamento social deixa de ser um projeto de transformação comprometido com a mudança. O trabalho docente também passa a ser ponto

² É preciso pontuar que estes argumentos de Alves (2013), não só iluminam o objeto de nosso estudo, porém posicionam o estudo de forma contrária, enquanto concepção educacional alinhada à percepção de Saviani (2018), que entende que ação do capital é contra a história, por não evoluir historicamente pelo movimento e interação social que nos faz mudar de percepção e transformar o nosso mundo.

de encontro com um papel político que mantém a consolidação de estado de poder burguês que se renova para si mesmo em benefício de seus anseios, interesses e concepções. É nesse sentido que a docência, nas mais facetadas atividades e interações, situa-se na sua ação pedagógica, como forma de se contrapor à paralisação da linha de desenvolvimento histórico, sendo a favor do seu movimento de devir na permanente assimilação e ancoragem dos instrumentos intelectuais, humanos, sociais e políticos para a transformação social. Torna-se clara a posição que este trabalho assume para se contrapor a uma política que não é orgânica e não transforma nossa história.

Sendo esta tese a favor de uma atuação social permanente para efetivação de políticas orgânicas que estabeleçam continuidade histórica nas relações que desvelam o que está instituído nos marcos regulatórios, que não favorecem uma ação pedagógica que seja para promoção do que é necessário para transformação social, que é contrário ao que está posto e instrumentalizado como verdades sociais.

[...] na minha ação pedagógica, mesmo sem falar diretamente de política, porque, mesmo vinculando a própria cultura burguesa, e instrumentalizando os elementos das camadas populares no sentido da assimilação desses conteúdos, se eles ganham condições de fazer valer os seus interesses, e é nesse sentido, então, que se fortalecem politicamente. Não adianta nada eu ficar sempre repetindo o refrão de que a sociedade é dividida em suas classes fundamentais, burguesia e proletariado, que a burguesia explora o proletariado e que quem é proletariado está sendo explorado, se o que está sendo explorado não assimila os instrumentos pelos quais ela possa se organizar para se libertar dessa exploração (SAVIANI, 2018, p. 45).

Este sentido de Educação passa a ser pensado neste estudo, como forma de encontrar no debate e nos mais diferentes lugares sociais, pois é preciso que a ação formativa humana passe a comunicar pedagogicamente as relações de poder e exploração social garantindo reflexão, resistência e combate, para haver transformação do que é exploratório. E não será possível se não for pelo acolhimento da nossa herança histórica, das desigualdades e das condições diversas de existência, logo sem confronto impositivo, mas dialógico, ético e pedagógico, como nos ensina Freire (1997).

Ao longo desta tese, os conceitos da filosofia marxista, da qual Gramsci, Chauí e Saviani são expoentes, serão retomados nas diferentes especificidades para pensar os tensionamentos na arena educacional no que diz respeito à formação de professores nos marcos regulatórios, suas agendas e seus significados para a docência.

Diante do apresentado, este estudo possui três compreensões essenciais já mencionadas, para justificar o projeto de pesquisa para o doutorado na área da educação, que são: a formação

docente, no âmbito das políticas educacionais; as *políticas* de formação como configuração de perspectivas e abordagens curriculares no espaço da formação de professores. Assim, para este trabalho, configuram-se os apontamentos que definem uma categoria central que é a *docência*, atravessando toda a discussão seja nas políticas educacionais e/ou na formação docente.

As compreensões dos conceitos mencionados norteiam o estudo, pois apresentam pontos fundamentais, porque não se esgotaram os estudos, mas configuram a limitação e foco temático da pesquisa com vistas ao alcance dos objetivos. Torna-se importante a investigação, pois há um espaço para ser estudado sobre a docência a partir dos aspectos legais em que vigoram as mudanças e as representações dos professores no futuro, cristalizando-se o estudo, com base em documentos legais no quadro das políticas para docentes para a formação e na revisão da literatura.

A relevância se configura ainda pela urgência do debate das Diretrizes para formação docente em âmbito nacional, bem como a Base Nacional de formação docente que entra em conflito com a política anteriormente aprovada e estrutura um alinhamento com a Base Nacional Curricular Comum. Por outro lado, percebe-se a trama do processo histórico em que as políticas estão constituindo base para análise dos documentos oficiais que legitimam ou anulam ideais esperados com as políticas em um processo dialético e de contradição entre avanços e retrocessos.

A história da educação brasileira, viva e em elaboração, concede a condição para compreender em seus processos históricos a formação dos professores na instituição da própria profissão. Assim, a investigação se torna válida pela importância da produção do conhecimento sobre as políticas para educação e na construção e análise dos enredos discursivos e perspectivas teóricas sobre a docência no âmbito da política e nas concepções de formação em disputa.

Compreender a profissão docente é desvelar caminhos de desgastes e de desvalorização social e uma abordagem histórica que se repete por diferentes desvios teóricos. Para Oliveira (2013), as políticas para formação docente estão se constituindo em abordagens de culpabilização do professor que não sabe ensinar, devido aos baixos índices de rendimentos nas avaliações externas. Esquecem, portanto, que o professor precisa de condições de trabalho, remuneração, planos de carreiras e jornadas de trabalho (DOURADO, 2011), para assumir a tarefa de ensinar.

A defesa da importância deste projeto se constitui na preocupação com a formação docente e com políticas que sejam orgânicas e valorativas para profissão de professor, bem como na investigação de como as políticas têm sido espaço de disputas e tensionamento na

pressuposição de concepções que são difusas em relação uma a outra. A defesa consiste em tornar visível a concepção que apreende a profissão docente.

Os estudos sobre as políticas docentes ganham notoriedade com a aprovação da LDB (BRASIL, 1996), com os programas de formação docente nas instâncias municipais e estaduais da federação constitucional brasileira. O estudo adquire real importância para a área de educação e a linha de pesquisa de políticas educacionais, pois nos últimos anos passamos por transformações, novas demandas e marcos legais para formação surgiram como pauta de debates nas conferências e fóruns de educação, como também a política e programas para formação inicial e continuada de professores.

Com a Carta Magna de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), efetivaram-se processos de diversificação e ampliação de cursos superiores para certificação dos profissionais da educação. O objetivo, nesse contexto, foi aperfeiçoar a formação do educador brasileiro sem educação de nível superior.

Evidencia-se no processo político, ao longo dos anos, a Resolução nº 2, de 2015 (BRASIL, 2015b), na qual se estabeleceu como a política de maior organicidade e que previa o prazo de dois anos para que todos os cursos de formação docente reformulassem suas práticas formativas e o currículo pedagógico.

No entanto, este prazo tem sido modificado em outras resoluções posteriores. A Resolução nº 1, de 9 de agosto de 2017 (BRASIL, 2017b), alterou para 3 anos o período de adaptação dos cursos de pedagogia e de licenciatura. A Resolução nº 3, de 3 de outubro de 2018 (BRASIL, 2018a), ampliou o período de funcionamento de adaptação dos cursos de formação docente para 4 anos. E a Resolução nº 1, de 2 de julho de 2019 (BRASIL, 2019a), alterou o prazo para 2 anos de funcionamento a partir da promulgação da Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017c).

Segundo Saviani (2015), observa-se a polifonia das políticas da educação para docência. Tal polifonia se consagra no papel do Congresso Nacional e na compreensão dos engessamentos, arquivamentos e modificações no plano de disputas ideológicas que se balizam por meio de uma adequação não inclusiva, e sim, antidemocrática (grifo nosso).

Como bem afirmam Gatti *et al.* (2011), as intenções políticas na forma de lei e programas não atendem às demandas postas pelas comunidades humanas nos diferentes espaços democráticos. Severino (2014) e Brzezinski (2014) também refletem sobre o plano de fundo que tem permeado as políticas, pois elas têm atendido ao plano liberal governamental, por direcionar esforços para uma formação focada nas iniciativas individuais como esforço dissociado da comunidade humana e, assim, não se torna a construção formativa por meio da

perspectiva humana, social e política por ser para a coletividade. Para Apple (2002), essa conjuntura pode ser entendida como estruturas de uma sociedade pautada no mérito por livre iniciativa para desenvolvimento humano, e não em um parâmetro democrático para uma formação para o bem coletivo.

Cabe-nos questionar: Quais os elementos das disputas nas políticas para formação docente têm tensionado as concepções para a docência? Esta questão ganha corpo e adquire significado nas políticas para formação de professores, que constituem e instituem caminhos de formação e trabalho docente que possuem concepções distintas e em disputa.

Frente às novas demandas governamentais e dos movimentos empresariais, as políticas para formação docente foram direcionadas para formulação de uma nova proposta, que visa ao fomento de competências e habilidades profissionais (BRASIL, 2019b), como base para as dimensões importantes para o ensino-aprendizagem. Esse viés coloca em evidência todos os esforços antes postos, que já se configuravam como um quadro de melhorias da formação dos professores como, por exemplo, a iniciativa no plano legal que compreendia os cursos de pedagogia e licenciatura.

Tal iniciativa propôs colocar a teoria e prática no centro do debate sobre a formação docente para aproximar o aluno em formação do cotidiano escolar e ampliar o repertório formativo ao relacionar teoria e prática com vivências no cotidiano escolar. Contudo, a Resolução nº 2 (BRASIL, 2015b) não atendia às demandas das forças empresariais, como o movimento Todos pela Educação, que valida sua pauta desde 2010, no Brasil.

Por isso, o Objetivo Geral visa compreender as disputas e os tensionamentos sobre a formação de professores na ambiência das políticas educacionais, constituindo-se por meio da análise documental, como fonte de pesquisa e fomento para refletir as justificativas do projeto direcionado pelas políticas educacionais no Brasil à formação de professores, sendo um indicativo para compreensão das disputas sociais em torno das concepções de educação e mundo.

Dessa forma, configura-se o fenômeno social das políticas para formação docente a partir de 2015 até o presente momento, sendo as resoluções sobre a formação de professores objeto de pesquisa, como também dado oficial primário do estudo a ser compreendido pela investigação.

O método de pesquisa nos possibilitou análise dos documentos, no intento de compreender as concepções sobre a formação, entendendo a trama histórica em que se situa a investigação científica com base no materialismo dialético, a fim de comparar, compreender e

conjurar sobre as concepções legais, bem como a conjuntura social e política em que as políticas são instauradas e postas em prática.

Sendo captadas, além dos documentos oficiais, as discussões da literatura sobre as políticas para formação docente, realiza-se um estudo inédito por meio do material primário para levantamento dos pressupostos das disputas ideológicas nas políticas educacionais, como modelo de formação no Brasil, tensionados pela Lei.

Abre-se espaço, na atualidade, para corporações globais e seus projetos lucrativos, que notadamente têm encontrado respaldo nas demandas da educação, bem como na formação de professores e se esforçam para encontrar fomento nas políticas. Vale ressaltar que não se reduz a um projeto lucrativo, mas a um projeto que define e organiza toda a sociedade brasileira, logo é uma concepção social que incorpora a educação.

Nesse sentido, pontuar sobre a formação de professores, neste trabalho, configura-se pela investigação da agenda de políticas e estratégias para a mudança na formação docente e na prática laboral do professor, compreendendo que a formação de professores é uma das cinco frentes que o movimento Todos pela Educação postula (ABRUCIO, 2016), sendo tal movimento um dos representantes dos empresários que visam encontrar espaço na elaboração e implementação das políticas educacionais, que discordamos dos pressupostos que são defendidos como verdades para todas as comunidades humanas.

Além disso, clarifica-se que afirmativas iniciais neste estudo, anteriormente mencionadas, constituem-se como caminho investigativo a ser desvelado a partir do que os dados analisados possam apontar como compreensão da realidade material na significação de expectativas educacionais diferentes.

Para tanto, evidenciar a docência e os interesses das políticas e suas agendas é sem dúvida uma tarefa relevante para compreender os pressupostos das políticas educacionais no Brasil, pois adquire na atualidade compromisso com a formação humana capaz de garantir habilidades e competências para ser alguém de sucesso, como podemos pontuar, por exemplo, a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017a) e agora a formação de professores com a construção da Base Nacional Comum de Formação de professores.

Assim, diante do Objetivo Geral nascem os Objetivos Específicos e são concernentes a:

- Analisar as políticas para formação dos professores, entre 2015-2021;
- Apreender os elementos constitutivos sob a ótica dos marcos regulatórios;
- Refletir as concepções de formação docente em disputa, como elementos de visões de mundos destoantes.

A hipótese inicial deste estudo se consagra no entendimento de que há, nas concepções de formação docente, um amplo debate por meio de perspectivas, discursos e práticas, bem como na relação entre formação de professores e política educacional. Tanto quanto uma agenda, um projeto e um escopo explícito de intencionalidades, tensionados nas diferentes concepções que disputam espaço na formulação das políticas.

A questão, nesse caso, não está na diversificação, mas no fio condutor para promoção das perspectivas, os discursos e as práticas nas diferentes comunidades escolares, ou seja, nos aspectos sócio-históricos da fundação das políticas educacionais no Brasil e, conseqüentemente, na história da educação brasileira em construção para haver formação. Constituem-se os primeiros apontamentos da tese deste trabalho pela suposição de uma formação docente fragmentada, como resultado das disputas nos marcos regulatórios, que orientam as concepções sobre formação, política e, por consequência, sobre a docência.

Antes dessa exposição sobre a tese que defendemos é preciso situar e melhor apresentar as compreensões categóricas deste estudo e é sobre elas que passamos a constituir uma argumentação sobre as categorias que atravessam e clarificam os ideais na tese.

O imperativo da necessidade de formação se conjuga não só pela importância que é estabelecida, mas por simbolismos que se ampliam na medida em que a educação começa a fazer sentido e imanentemente se projetam imagens perceptivas de posições e sobreposições que enriquecem o debate, como também o tornam distinto e apurado de uma forma a estruturar noções e regras, que tornam ainda as representações de uma arquitetura complexa e de difícil acesso no sentido histórico, que movimentam novos dizeres, correções, compreensões e sanções sobre a realidade na forma conceitual e cartográfica das suas relações.

Por esta breve pontuação é necessário dizer sobre qual imperativo de formação e sobre formação que demarca “o espaço geográfico” do conceito de formação para nós. Assim,

O que significa exatamente formação? Antes de mais nada, como a própria palavra indica, uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte (CHAUÍ, 2003, p. 12).

Não é como programar um despertador que demarca a passagem do tempo para outro cunhado de novo, é no despertar para o encontro do que se fez história. Não é ainda uma bússola que indica um sentido único e preciso, são sentidos amplos que historicamente herdamos. A formação que visa entender suas heranças culturais e seus desafios se encontra com o

adormecido ou ora esquecido. Aliás, é o caminho para despertar para as problemáticas do passado, que espelham problemáticas do presente. É a instituição viva da materialidade das interações sociais ao poder fundar e/ou instituir novos caminhos nos espaços sociais. Em outras palavras, é isto, que a filósofa Marilena Chauí nos ensina e nos coloca a refletir, tanto quanto para este trabalho define o que acreditamos enquanto formação.

Qualquer caminho que orienta uma simplificação da formação, que veladamente torna esta percepção inviável, operacionaliza o novo pela negação do passado, colocando os desafios do presente em um espaço efêmero, ou furtivos, sem história e/ou sem relação com a interação social. É na história e no encontro com o que é posto que precisamos pensar e entender uma cultura que estabelece discursos competentes e/ou coloca no esquecimento as estruturas que organizam representações ontológicas sociais e históricas, criticamente as ideologias que se tensionam na história social dos marcos regulatórios da ação do Estado.

Para Dourado e Tuttmann (2019), no encontro com nossa história é possível pensar que as políticas para formação de professores têm encontrado cada vez mais caminhos que evidenciam “políticas, programas e preposições em disputas. Esse complexo cenário pode ser retratado por embates diversos relativos à concepção de sociedade, homem, educação e formação, entre outros” (DOURADO; TUTTMANN, 2019, p. 197).

Estas afirmações abrem margem para inferência que não há uma redução à ideia e construção do que é formar, mas concebe implicações não acidentais aos processos que são constitutivos às relações que definem um plano maior e abrangente em que se encontram as disputas em torno da concepção de formação dos profissionais do magistério da educação básica, bem como no que deve ser intencionado na própria curva da formação da educação básica, como parâmetro e projeção para uma sociedade esperada. Assim, ensejam-se disputas sobre a concepção de formação, entretanto se ampliam e relacionam na ambiência complexa da sociedade, das construções humanas e educacionais na imanência de reformas da ação do Estado.

As dimensões externas e internas da configuração das reformas são preposições que não indicam apenas as concepções sobre como formar para ensinar, entretanto posicionam a forma da ação do Estado. A transformação do social que necessitamos está na ação do Estado, como pontua Chauí (2003), na forte posição contra a exclusão social em detrimento da minimização da ação estatal. Toda compreensão que é contrária à efetivação de políticas orgânicas à construção de um futuro seguro para as mais diferentes comunidades humanas espalhadas nos rincões do Brasil, por meio do desenvolvimento humano, social, sustentável e democrático é antidemocrática.

Em Dourado (2019), evidencia-se a concepção de Estado brasileiro nas ambiguidades e contradições históricas, que pertencem a um processo em que se afiança na retomada democrática pós-ditadura, bem como no recorte de novos acenos à constituição do fortalecimento de políticas sociais e contraposição a um Estado paradoxalmente mínimo na promoção de reformas pelo argumento do desenvolvimento.

Pautada por um discurso de modernização e racionalização como caminho para a retomada do desenvolvimento econômico e adequação às novas demandas do processo de globalização do capital, a reforma proposta contrapõe-se ao incipiente estado de bem-estar social e suas políticas sociais. Perante esse complexo processo de democratização — diante da ditadura militar — e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, de minimização do papel do Estado no tocante à ampliação e consolidação de políticas sociais, é fundamental ressaltar, de um lado, a agenda minimalista para as políticas públicas e forte processo de privatização em curso e, de outro, o papel e o fortalecimento de movimentos sociais, de partidos políticos e a efetivação de governos democrático-populares, sobretudo fundamentados em entes estaduais, distrital e municipais (DOURADO, 2019, p. 7).

Ofertam-se posições que colocam na configuração da história brasileira não só um lugar de destaque à disputa em si sobre a concepção de formação e políticas educacionais, mas constituições que são emergentes ao próprio desenvolvimento material do que é a instituição social de valoração ao desenvolvimento de políticas que sejam orgânicas e não privatistas do que é bem comum para todos. Essa compreensão conjuga e define a política no seu sentido metafísico e material, para esta tese cujo entendimento central está imbricado na percepção da cultura social e política da ação do Estado de fomento ao desenvolvimento da história.

A política educacional para formação de professores é exatamente a política que se constitui como curricular, que orienta e direciona os intentos do que se deseja e do “para quê?”, bem como evidencia uma cultura política, que, mesmo com os conflitos – impõe os interesses e vontades a partir de uma visão de mundo que deve ser unificada como escolha educacional comprometida com estatuto social que é excludente por ser unificado.

Por outro lado, fica evidente em Apple (2001), que no cenário ideológico encontramos posições que no uso do poder na sociedade se evidencia quem irá delegar os conhecimentos que devem ser aprendidos nas mais diferentes esferas da formação humana e social que representa a educação. É no encontro dos conflitos e tensões que as políticas passam a ser imponentes e direcionadas para impor compromissos culturais, políticos, sociais, ambientais de uma sociedade.

A educação está profundamente imbricada na política cultural. O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma *tradição seletiva*, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. [...] a decisão de definir o conhecimento por alguns grupos como o mais legítimo, como o conhecimento oficial, enquanto de outros grupos dificilmente chega a ver a luz do dia, revela algo extremamente importante sobre quem tem o poder na sociedade (APPLE, 2001, p. 53).

Por esta acepção, a construção da categoria política, a partir de Apple (2001), é iluminadora da concepção sobre as políticas curriculares. Cabe pontuar que política cujo trabalho de pesquisa se debruça é a política curricular, que não só desvela quem tem o poder na sociedade, como também efetiva os caminhos sociais a serem trilhados e possivelmente o que enfrentarão os homens e mulheres em tempos diferentes no limite da alienação do trabalho para sobrevivência social e humana.

Não é apenas uma demanda que organiza e desorganiza o espaço social no império do poder, mas determina as direções sociais pela forma que define o ideal de conhecimento intencionalmente e premeditadamente. Define, ainda, como lugar de um conhecimento e ação humana por caminhos mercadológicos.

Este trabalho, apoiado em Apple (2001), posiciona-se por meio de entendimentos-chaves para análise criativa para encontrarmos nos espaços e processos diversos os lugares que sejam ocupados de reflexões. Assim, possamos encontrar caminhos de reversão de uma política perigosa e não acidental, mas intencional. E não poderá ser senão for pela ocupação de espaços de forma também estruturada e sistematicamente para romper com raízes e uma tradição “fúnebre” em práticas educacionais que são reprodutivas a partir de técnicas que modelam a formação para ser assertivo e não crítico reflexivamente aos intentos de como se constitui a realidade.

Existe tanto trabalho crítico e criativo que seria impossível listá-los todos aqui. Mas precisamos ser cautelosos para não ficarmos satisfeitos com o simples “reformismo”. Isso significa que em meio a contínua luta também precisamos nos perguntar constantemente qual é o objetivo. A opressão é real; sistemática e estrutura; seu poder é profundo em nossas instituições e em nossa vida cotidiana; há preços muitos altos sendo pagos. Desafiar essas estruturas e relações econômicas, sociais, culturais/ideológicas e efetivas pedem que trabalhem em muitos níveis e em muitos lugares; em todos os papéis do processo alguns deles serão históricos e conceituais, outros envolverão trabalho direto como estudantes e de maneira crítica. Alguns deles, serão na construção e na defesa de mobilizações coletivas de muitas pessoas que

trabalham em escolas ou em/com comunidades; outros serão na formação de futuros professores, para que estejam preparados para ir adiante e continuar o processo de construir uma educação que resista a incorporações de formas dominantes (APPLE, 2001, p. 272).

Há não só um desafio de resistência como também um espaço em aberto que possa entender a problemática social, econômica, cultural, ideológica, antropológica e política não só pelo entendimento que apresenta e explica no sentido permanente do objetivo central das ações e ocupações de resistência para democraticamente encontrar o que é convergente, que contradiz até mesmo a própria relação que inviabiliza o consenso e uma via que não unifica posições, mas encontra interesses comuns. Interesses esses que são precisamente encontro com uma educação que também é criativa e deve formar sujeitos sócio-históricos pela conciliação com o passado e encontro com um presente que entende sua educação e seus porquês. Na afirmação de Chauí (2003), a formação se constitui na relação entre o instituído e o instituinte no movimento permanente de interação social e de feitura da história.

A categoria central que atravessa as categorias anteriores é a *docência* e a sua conceituação é sustentada pela complexidade da concepção que a circunscreve, sobretudo pelo vigor de temporalidade que se institui na história e por ela se define e oportuniza um currículo educacional que deve pautar pela historicidade a ação da profissão docente e na história da comunidade humana reunida na escola.

A docência é instrumento de transformação social pela sua ação pedagógica, que é relacionada com a busca por fundamentos sobre a história que herdamos em uma matemática simples, que é gerar novas sínteses no processo histórico e humano. É na ação pedagógica da docência que o currículo pode se fazer material e no movimento de interação social que a formação também se institui e passa a se relacionar com mobilizadores de novas práticas nos fazeres formativos, que se realizam na transformação social e na mudança do estamento social nas mais diversas comunidades sociais. É na docência, que o fazer da escola é constituído na sua ação direta e indireta para as decisões sobre os caminhos da escola e da aprendizagem escolar. Se a escola existe para a comunidade escolar, é na docência que esta existência específica se constitui. A docência é ontológica e orgânica à condição humana, que se configura na história sensível do desenvolvimento humano, solidário, comunitário, social, político e na correção dos desvios não democráticos.

Para Cardoso e Farias (2020), a docência está nos elementos que são individuais na relação com o coletivo em benefício de uma atividade de difícil apreensão e amplas possibilidades; no entanto, é racional para efetivação de ações práticas para formação humana

e, por isso, a formação da docência é cíclica em uma vigência que oferece condições de profissionalização e de profissionalismo humano, ético, político, técnico e científico por não ser estático, mas em movimento.

Em Cardoso e Farias (2020), o conceito de docência tem se articulado pela interação que passa a proporcionar um caminho que exige formação que é perene na medida em que se transforma as urgências da comunidade escolar em que o profissional docente se materializa em um processo de tomada de consciência e interação que oportuniza aprendizagem profissional entre a teoria e prática escolar.

Assim,

[...] relacionam a docência a ato intencional, subjetivo e complexo. Consideram-na como uma atividade imprevisível e abrangente, dadas suas possibilidades de atuação e sua condição relacional. Apontam que a docência requer formação específica, pautada numa racionalidade prático-reflexiva e crítico emancipatória, e que reclama desenvolvimento profissional contínuo, como parte da profissionalização docente (CARDOSO; FARIAS, 2020, p. 410).

Estas apreensões sobre a docência apontam para o caminho que este trabalho passa a direcionar como conceito para a docência, que se pauta na materialização de sujeitos sociais que agem em benefício da profissionalização para atuar nos espaços escolares na sensibilidade de estar em um lugar de aprendizagem, que é tão perene quanto os anseios que estas palavras se esforçam para produzir, pois não são suficientes para a diversidade e pluralidade das comunidades humanas – em movimento e estado de acontecimentos contínuos de ensino e aprendizagem, bem como para além do ensino por ser a docência efetivada e conjugada dos verbos que indicam mudança, renovação, criação e formação.

A docência é tratada pelas políticas educacionais e tocada pela formação de futuros professores e pelos professores que estão em exercício, contribuindo pela concepção que a torna abrangente e complexa, como também pela sua materialização. Nesse sentido, constitui-se na operação que torna caminhos possíveis, mas que não podem ser reducionistas, e sim abrangentes na formação de intelectuais e profissionais sensíveis ao processo material da interação social que é proporcionada pela comunidade escolar. A ação profissional docente não é mecânica e cumpridora de práticas que sejam engessadas e sem abertura para o que é preciso ser, o ensino no espaço da necessidade da comunidade escolar.

Ante o exposto, a tese que defendemos está na afirmação que a formação para docência é uma súpula das tensões, disputas e resistências na ambiência das políticas educacionais. Este

extrato carrega consigo elementos precisos que atravessam as políticas educacionais em linhas gerais, porém a face da docência na atualidade simboliza a extrema importância na partilha complexa das relações sociais e diretiva do controle das operações dominantes que regem, organizam e direcionam as práticas, discursos e perspectivas não hierárquicas por serem em certa medida coletivas.

A materialização sobre a docência na partilha comum social se cumprirá na afirmação do amor ao que se faz e não na profissionalização e no profissionalismo docente (conferir o trabalho de Saviani (2007) sobre a história das ideias pedagógicas), devido às condições de um dado momento da história em que não se instituía a profissão, a carreira e os salários. Assim, a instituição imediata do senso comum, em que a educação pode transformar a vida de pessoas e, por isso, mudar as condições sociais, políticas e econômicas pela ação coletiva na construção de um bem comum no ensino e na aprendizagem escolar.

Para melhor entendermos as dimensões das disputas e tensões, é preciso recorrer à literatura e à sabedoria de Machado de Assis, que dizia que há no Brasil dois países, um oficial e outro real. No real há os melhores instintos. No país oficial há vaidades irrisórias (ASSIS, 1988). Refere-se o autor a uma sociedade dividida entre lados que não se conciliam no que diz respeito ao que é posto no oficial como bem coletivo para uns, enquanto o real perece nas suas necessidades.

Machado de Assis nos ajuda a pensar melhor a sùmula a que nos referimos neste trabalho, que é justamente as marcas diversas das disputas e tensões que as políticas educacionais estão proporcionando na feitura da realidade como negação, paralização e sobreposição, que passam a conotar os elementos que denunciam as frívolas interações dos contrários em torno de uma verdade sobre necessidades que estão no oficial e não no real ou vice-versa.

A distância das condições reais da vida social se configura a partir de uma educação mercadológica e limitada ao saber fazer para manter e organizar a vida em sociedade em classes sociais. Dessa forma, as justificativas para os avanços e retrocessos, quase que concomitantes um a outro, nas políticas educacionais são elementos de um processo que se dá no embate. Por isso, as políticas estão se reconfigurando de forma permanente na disputa das forças, a desvalorização social da carreira docente e o ímpeto antidemocrático de reações que tornam a docência um problema social se estabelecem de forma não acidental, e sim pela desvalorização da educação pública como um todo.

A aferência de responsabilização dos professores pelos resultados de sucesso e/ou fracasso escolar se torna possível, justamente, por ser a docência um estorvo social. Embora a

precariedade das condições de trabalho, salários e a carreira docente sejam nítidos, não há uma preocupação e, por isso, as avaliações externas são realidade, para produção de dados de culpabilização da docência, como apresenta Oliveira (2014). As avaliações são apenas um dos aspectos das políticas avaliativas que rivalizam as concepções da docência, sua formação e sua prática pedagógica.

Visões de mundo se impõem em disputa e tornam a docência apenas uma ação no mundo efêmera e destoante da função social no tensionamento da sua prática, da sua formação e da sua dignidade, ou seja, as percepções que duelam tornam a prática, a formação e a dignidade profissional dos professores um espaço de negação, ou reprovação ou de silenciamento, pois não deve ser sua ação pedagógica transformadora. Ensinar não é transformar, contudo à docência para este trabalho é transformação no sentido mútuo da relação professor e aluno, seja no aprender para ensinar ou no ensino que movimenta reações reflexivas de um mundo caótico e dividido em classes sociais. A tarefa de ensinar não pode ser um problema, e sim uma solução crítica-reflexiva e/ou crítica-emancipatória.

A formação que se traduz em um movimento e estabelece uma relação entre o passado e o presente, para construirmos um futuro de equidade social forma para uma ação docente responsável e consciente de que a escola e sala de aula podem desvelar conteúdo a ser pedagogicamente aprendido e ensinado não hierarquicamente, mas em um fluxo contínuo e cuidadoso da instituição da docência na abrangência, complexidade e no movimento ontológico do ser docente.

A intuição que a docência é um problema social está na exatidão que pode causar sua atuação, pois é nela que se pode esperar dias mais humanos na medida em que apresenta as margens das aparências, desvelando o que está além. Os elementos das disputas e tensões na ambiência das políticas em síntese está na obrigação de sustar as possibilidades de uma correção histórica com a docência e com a elevação de uma educação democrática na formação de sujeitos sociais/históricos/de direitos.

Por conseguinte, impedir uma prática pedagógica que nos ajuda a pensar os espaços sociais a partir da sua estrutura excludente é preciso ainda organização docente para resistir e lutar contra a desvalorização da docência. Será na oposição às imposições que a disputa e as tensões poderão de fato existir, fazendo com que a docência não seja um estorvo, mas a inteira solução para o que é problematizado. Precisamos realizar esforços para combater para que não seja posto em prática políticas educacionais ora condizentes a uma ação no mundo consciente na operação de uma educação transformadora e ora para manutenção e estabelecimento da ordem dominante como um esforço permanente para a própria sustentação dos interesses de um

grupo, que duela e não se concilia, pois necessitamos que compreendam a diversidade social, política e educacional e logo teremos uma luta pelo interesse nacional, coletivo, de todos.

Esta luta precisa ser provida de um esforço combinado aos intentos de uma construção coletiva que a fará ter uma narrativa e fins bem estabelecidos para melhor atender ao que se desejar alcançar como categoria docente democraticamente, para fazer com que a docência se torne, para além do espaço escolar, um lugar para o diálogo, com intuito de projetar as necessidades reais das comunidades escolares, fazendo com que o ensino se torne também espaço social ao se comunicar com a sociedade, a fim de que a docência seja um processo crítico, criativo e de valorização social.

Velando as resistências contra a desvalorização da docência, as disputas e tensões na ambiência das políticas educacionais devem ser um convite para encontro com o diverso, democrático e plural para não fazer da luta um lugar de imposição de um grupo, mas um espaço que é corroborado por demais dimensões sociais e políticas de professores em um processo de movimento de interação social e de alternativas aos cenários autocráticos das políticas de diferentes governos. A luta não será luta se não for um lugar para ensinar, comunicar, unir esforços contra retrocessos, para que os poucos ganhos sejam ampliados como resultado da persistência democrática, fazendo da abrangência que é a docência como força para união das diferenças e na pluralidade de pensamentos no sentido diplomático das relações.

A estrutura desta tese está baseada em capítulos. A introdução cujo recorte da problemática por meio do aporte teórico, histórico e metodológico da pesquisa, é apresentada e justificada para evidenciar os objetivos, o objeto de pesquisa e a tese que defendemos, como já apresentada.

O capítulo dois que apresenta conceitualmente a metodologia de pesquisa e escolhas como projeção do alicerce metodológico da pesquisa, está organizado em quatro momentos. O primeiro que desvela a concepção e os fundamentos do materialismo histórico a partir de Lukács (2014), Habermas (2014), Rodriguez (2014). O segundo momento em que situamos reflexivamente o materialismo histórico com as políticas educacionais em Rodriguez (2014), Gamboa (2012) e Jesus (2014). No terceiro momento se define a concepção de Estado no materialismo histórico com base em Marx e Engels (1998), Mézáros (2016), Saviani (2018) e em Gramsci (2020), que nos ajuda a nos posicionarmos sobre o Estado. O quarto e último momento, com base em Filho e Gamboa (2000), Gianfaldoni (2002), Trivinos (1990), Gil (2002) e Netto (2004), desvela as escolhas, interfaces estruturais, fontes e instrumentos da pesquisa documental, exploratória e descritiva deste trabalho.

O capítulo três situa o estudo consoante a literatura sobre as políticas para formação docente, apresentando o debate sobre as políticas no âmbito das representações das influências de organismos internacionais confluentes às instâncias nacionais que passam a advogar as premissas em torno do discurso das necessidades brasileiras, bem como os apontamentos que a literatura nos apresenta como os problemas das políticas para formação docente. Este capítulo é circunscrito no seguinte referencial teórico: Spring (2018), Abrucio (2016), Oliveira (2014), Freitas (2002, 2014), Saviani (2015), Ball (2011), Rivi e Lingard (2012), Mostlatad, Petterson e Proitz (2019), André (2016), Ramalho, Nunes e Gauthier (2004),

O capítulo quatro, que apresenta as políticas para formação docente enquanto discussão nacional no que concerne às disputas em torno de uma projeto de formação, do currículo, da docência no âmbito de valorização profissional no aporte diverso e conceitual em Dourado e Tuttman (2019), Cardoso e Farias (2020), Birgin e Oliveira (2020), Tardif (2014), Ferreira, Aragão e Andrade (2019), Araujo, Rodrigues e Aragão (2017), Gatti (2003, 2010), Gatti, Barreto e André (2011), Diniz *et al.* (2011), Souza, Diniz e Oliveira (2014), Patto (2013), Silva (1999), Apple (1989), Gurgel e Souza Júnior (2013), Alonso (2010), Libâneo, Oliveira e Tochi (2012), Freire (1987, 1996, 1997, 2001), Brzezinski (2014), Severino (2014), Teixeira (2007). Como também o levantamento de teses e dissertações com a finalidade de vislumbrar os estudos referentes às pesquisas em políticas educacionais para formação docente nos últimos cinco anos correspondente ao recorte temporal em que as políticas objeto de estudo se encontram.

O capítulo cinco apresenta de forma descritiva as políticas para formação de professores no recorte temporal dos últimos cinco anos, em que materialmente se configurou a produção da política, tanto quanto os antecedentes que validam historicamente lutas e conquistas em torno do reconhecimento e valorização social do professor de forma legal e precisa para poder chegar até a atualidade, tendo destaque as resoluções nº 02/2012, nº 02/2019 e a nº 01/2020 e o embate das entidades de resistência como observatório da democracia e do bem da formação dos professores da rede pública.

Por fim, apresentamos enlances finais, como apontamentos conclusivos da tese que apresentamos em recorte que retoma a história política, a docência e o que acreditamos como caminhos reflexivos e científicos que devem ser pontuados para as políticas de formação de professores.

2 METODOLOGIA

Os fundamentos teórico-metodológicos que conduzem esta pesquisa foram escolhidos por compreender que objeto de investigação se compreende dentro de um processo em que posiciona a profissão docente na luta de classes por ser algo central no materialismo histórico dialético.

Neste capítulo, será apresentado o recorte teórico-metodológico que fundamenta e orienta toda feitura da pesquisa. É apresentado a partir de quatro construções que se aproximam em seus apontamentos. A primeira perspectiva apresenta as estruturas conceituais do materialismo histórico-dialético que permeia todo o trabalho, proporcionando clareza com que se posiciona o estudo para a comunidade científica no que diz respeito à postura teórica e metodológica. A segunda busca relacionar a metodologia com a pesquisa em políticas educacionais no intento de pontuar a linha da pesquisa em que se enquadra. O terceiro é a concepção de Estado, enquanto promotor de políticas é pensado e compreendido no marxismo. E, por último, a pesquisa de campo com as escolhas técnicas para efetuar e direcionar o planejamento da pesquisa empírica.

2.1 CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS DO MATERIALISMOS HISTÓRICO DIALÉTICO

A relação teoria e experiência determina também a relação entre teoria e história. Tanto se trata de um determinado material histórico, como de fenômenos particulares da natureza, os métodos empíricos-analíticos põem igual ênfase no contraste das hipóteses legais (HABERMAS, 2014, p. 141).

Estas primeiras palavras na citação do filósofo Habermas (2014) oferecem um caminho reflexivo que situa este estudo com suas finalidades cognoscíveis que se trata de natureza qualitativa e com base teórica no materialismo histórico-dialético em dois pontos que são convergentes: o estudo documental e empírico. Para oferecer encontro da teoria com a história materializada no usufruto da elaboração e aplicação das leis, tanto quanto nas “condições marginais” (HABERMAS, 2014, p. 141), incluindo o ser social, a margem das decisões políticas, como parte da materialidade e da realidade sócio-histórica, com intuito de apontar causas e efeitos no prognóstico dos pressupostos do projeto societário para formação docente.

Nos dias atuais, o materialismo histórico dialético permanece vivo como caminho metodológico a ser seguido para compreensão dos fenômenos sociais em que a coisificação da realidade material se constitui como espaço estruturante das forças econômicas capitalistas.

Mesmo com as críticas das concepções teóricas pós-modernas, o materialismo continua sendo caminho científico para evidenciar as verdades em que circunscreve o século XXI, tendo em vista objetivos e objeto de pesquisa a ser pensado e problematizado entre as esferas do passado e presente político, econômico e social deste século.

Não obstante, configura-se e realiza-se, neste trabalho, como um dos caminhos que urgências científicas solicitam a busca por compreender os pressupostos sobre as políticas educacionais que operam modificações na concepção de formação docente e sua prática, sendo uma escolha que serve aos intentos do objeto a ser investigado. Por outro lado, fica oportuno realizar uma apresentação dos fundamentos e definições do materialismo histórico e como ele servirá de método científico e base teórica por meio das mencionadas categorias centrais: pressupostos e diagnóstico das políticas para formação de professores.

O que era o materialismo histórico? Era, sem dúvida, um método científico para compreender os acontecimentos, o passado em sua essência verdadeira. Mas, em oposição aos métodos da história da burguesia, ele nos permite, ao mesmo tempo, considerar o presente sob o ponto de vista da história, ou seja, cientificamente, e visualizar nela não apenas os fenômenos de superfície, mas também aquelas forças motrizes mais profundas da história que, na realidade, movem acontecimentos (LUKÁCS, 2018, p. 414).

Nesse sentido, o método no seu nascedouro configurou investigações que explicavam a materialização da sociedade burguesa no movimento dos acontecimentos que as forças sociais, da época, direcionavam e construíam o ser das coisas, como condição às necessidades econômicas. Para compreender o desvelamento das aparências e suas superfícies, era preciso observar a herança que a história carrega, ou seja, os acontecimentos da história que modificou e organizou a vida social num processo de conscientização para promoção de uma mudança do *status quo* da vida social do proletariado.

Mas o despertar dessa consciência apresentava-se por toda a parte ao proletariado como consequência do conhecimento da verdadeira situação, do contexto, histórico efetivamente existente. É isso justamente o que dá à luta de classe do proletariado sua posição peculiar entre todas as lutas de classes, ou seja, a possibilidade da verdadeira ciência, do discernimento claro da realidade (LUKÁCS, 2018, p. 415).

Este despertar se traduziu como forte instrumento prático da vida do proletariado no intento de a conscientização conseguir exprimir da realidade a verdade social no contexto da divisão e organização de classes sociais. Sendo marcado pelo diferencial histórico em que se configurava a posição do proletariado, apresentava as verdadeiras forças motrizes que definiam

a consciência social na sua verdade histórica, sem se reduzir às diferentes lutas antes travadas nos âmbitos religioso, moral e ético. Por isso, fez-se uma poderosa possibilidade de encontrar a libertação da exploração e opressão social.

A tarefa mais importante do materialismo histórico é formular um juízo preciso sobre ordem social capitalista e desvelar sua essência. Por isso, o materialismo histórico foi utilizado na luta de classe do proletariado sempre que a burguesia ornava a situação real e o estado da luta de classes com todo tipo de elementos ideológicos, para iluminar esses véus com os raios frios da ciência, para montar quão falsos e enganosos eles eram e até que ponto podiam contradizer a verdade. Assim, a função mais nobre do materialismo histórico não podia residir no conhecimento científico puro, mas no fato de ser um ato (LUKÁCS, 2018, p. 416).

A essência da luta de classes não poderia se reduzir à construção teórica apenas, mas na reflexão e extensão da própria realidade em acontecimentos que traduzem a necessidade de desvelar a verdade dos fatos dentro de um contexto que se encontra na essência dos fenômenos estudados. De imediato, o materialismo histórico dialético se congrua com a teoria e a prática convergentemente de forma viva e eficaz na busca pela verdade concreta e material da existência em sociedade nas configurações do capitalismo e suas consequências às classes sociais que negam e camuflam o real.

Há de se compreender que na verdade a vida passa a se constituir na importância de conscientizar e conseguir superar um processo de exploração de uma consciência em que o valor da produção humana não tem consequências benéficas ao coletivo, pois ele é explorado e a consciência social carrega em si um valor fantasmagórico com a mercadoria que não valoriza a construção social e coletiva dos bens, e sim, individual e permanentemente meritocrática.

Contudo, na apresentação dos fundamentos que determinam e conceituam o materialismo histórico-dialético, é preciso justificar que a escolha pelo materialismo dialético é garantida pela estruturação econômica, social e política ainda vigente.

As teorias pós-modernas ajudaram a pesquisa social das ciências humanas a enxergar e perceber melhor a identidade, a diversidade, a linguagem, o discurso e as perspectivas, que não se movimentam de forma não unilateral, pois há variações e ciclos que se constituem na força cíclica da construção da realidade (RODIGUEZ, 2014).

Por outro lado, mesmo com uma nova literatura que consegue atender a específicos objetos de estudo e que se esforça para tornar o materialismo dialético incauto de desvelar a realidade, a luta de classes e divisão social, na sociedade atual, são presentes e organizam a sociedade em extratos cada vez mais desiguais na promoção do capital e da má distribuição da

renda, pois é este sentido que torna o materialismo válido e necessário, tornando-se vivo e eficaz em uma sociedade ainda dividida em classes.

Portanto, é importante analisar a luta classes que se trava no momento histórico em que se desenvolve o referencial da pós-modernidade, no contexto da mundialização da economia e da globalização da cultura ocidental. O método materialista histórico-dialético permite evidenciar esse processo, no qual a linguagem atua como um elemento capitalizador do poder e se torna uma agenda que desloca a realidade, dando um conteúdo que oculta a verdade, excluindo a história e o conhecimento científico. O discurso atua como factótum totalizador que distorce a realidade para promover a verdade de classe dominante.

Desse modo, a linguagem e o discurso se constituem em instrumentos articuladores da hegemonia neoliberal, que justificam as regras do trabalho da produção capitalista e a exploração do trabalhador, mediante mecanismos discursivos que escondem a mais-valia do trabalho e ausência dos benefícios comuns ou bem-estar público, em prol da defesa dos interesses específicos da burguesia (RODIRGUEZ, 2014, p. 135).

É nesta seara evidenciada por Rodriguez (2014), que este trabalho se compreende por meio da base teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético. Observando um recorte do passado para entender o presente e suas constituições que direcionam e reforçam a forma de como se relacionar com o trabalho, bem como isto possa estar presente do cotidiano da escola básica, na formação de professores e nas políticas educacionais.

A produção capitalista e a exploração do trabalhador se fazem presentes na vida escolar e na formação dos professores por ser a escola um espaço micro da sociedade que absorve todas as propostas e perspectivas da vida social e cultural. É nela que também se constitui um novo espaço de caminhos que agenciam exigências para o labor educativo, enquanto paramentos e políticas de cunho neoliberal na defesa dos interesses específicos da burguesia.

Nessa conjuntura, o materialismo histórico-dialético subsidia a busca por compreender na história concreta os parâmetros influenciadores de políticas que possam direcionar o conteúdo da formação de professores e da formação escolar básica, constituindo-se, para isso, o vislumbre de um espaço de promoção educacional reduzida ao individualismo em que o Estado desaparece para aparecer o homem conjugado como criador de suas oportunidades sem cooperação e a instituição coletiva.

2.2 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DALÉTICO NA PESQUISA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O materialismo histórico-dialético oferece à pesquisa em políticas educacionais os apontamentos sobre as políticas neoliberais e globais em torno da educação, entendendo o momento em que as escolas se tornam estratégicas para formação de mão de obra qualificada capaz de dar os resultados que o mercado institucionalizado pelas multinacionais exige para seus colaboradores, como podemos melhor entender em Rodriguez (2014).

De acordo com Gamboa (2012), constitui-se a lógica da dialética na busca por empreender análises que correspondam aos processos dos movimentos reais e concretos que podem ser colocados em evidência como meio de transpor a lógica formal que não coincide com o real, mas se contradiz, pois, o concreto não está na condição do pensamento, e sim no extrato das leis reais que definem e orientam a vida social.

Esta compreensão movimenta e direciona como a dialética se projeta em relação com a linha de pesquisa em que se concentra este trabalho, pois é caminho para desvelar as tramas políticas na concretude da vida em sociedade, na escola e nas necessidades de formação docente. Por outro lado, é preciso a crítica como interesse científico diante da realidade que se constitui pela exploração e é preciso denunciar pelos caminhos científicos.

A análise da sociedade só pode desenvolver-se pela sua totalidade. A tarefa da ciência está orientada para a crítica dos interesses e para emancipação do homem; não só se questiona o que é ou como, senão o para que se tem de fazer ciência (GAMBOA, 2012, p. 39).

Desta tarefa não se pode negar com vistas à construção de preposições reais sobre a vida social e suas tramas e traduções equivocadas. É nesta envergadura que a problematização da ação do Estado brasileiro em torno de políticas que não garantem uma formação humana crítica e apenas técnica aos fazeres do mercado, tem proporcionado e orientado políticas educacionais cada vez mais pautadas na ausência institucional das responsabilidades sociais do Estado, enquanto equacionador da legislação educacional na República Federativa do Brasil.

Havendo um processo estrutural em torno do mundo globalizado para influenciar atores da política a potencializar sua ação nas expectativas, esperanças e padronizações do mercado, que advoga cada vez mais espaço no âmbito educacional, como o lugar responsável pelo desenvolvimento econômico e por superação das desigualdades sociais, econômicas e educacionais, como podemos contextualizar em Jesus (2014):

No contexto da sociedade contemporânea, marcada pelo fenômeno da globalização capitalista, das políticas neoliberais, das propostas de redução dos gastos sociais e do Estado, bem como da denominada reestruturação produtiva, passou-se a advogar a superação do materialismo histórico e dialético como método de interpretação e, para além, como construtor de alternativas para ruptura da sociedade capitalista. [...] No bojo de tais mudanças, a educação transformou-se em objeto de muitos desejos, desde o controle e a privatização de recursos públicos, passando pela prescrição dos currículos como forma de construção e sujeição dos trabalhadores, bem como da equidade, bem como da oportunidade de uma inclusão nos limites de uma cesta básica, até o reforço ao pensamento liberal em que os mais talentosos, estejam onde estiverem, não podem ser aliçados do processo (JESUS, 2014, p. 230-231).

Este projeto social dita as orientações que estruturam as políticas educacionais no Brasil, proporcionando valor a uma cultura de desenvolvimento em massa que promove competição e responsabilidade ao individual nas mais diferentes esferas da sociedade; e na escola não seria diferente.

O materialismo histórico tem garantido os entendimentos necessários para que possamos entender os meandros do processo de mundialização da cultura política e ações de definição estrutural da sociedade. Constitui-se não só como alternativa para compreender a realidade nos acontecimentos históricos nos documentos políticos, na afirmação de um caminho no qual é possível formar para a vida na construção de aprendizagens pautadas na emancipação humana capaz de se recriar constantemente sem redução a técnica ou ao saber fazer com base em habilidade e competências que limitam o ser social que são os homens e mulheres nas mais diferentes interfaces que os não padronizam.

Dessa forma, tendo por referência o método histórico-dialético no campo da educação, percebe-se que o aprendizado, a escola e as questões ligadas à gestão, à manutenção, ao currículo, ao ensino-aprendizagem, à avaliação, à disciplina ou à ausência desta se situam na perspectiva de um processo em que são consideradas as diversas aproximações, a unidade na diversidade, a essência, a síntese das múltiplas determinações, bem como os diversos participantes de tal processo, como atores, ou com homens, mulheres, adolescentes e crianças como seres reais, existindo em um espaço real.

Em síntese, trata-se de pensar uma escola real para seres reais, não em uma escola ideal para manutenção e justificação de desigualdade histórica e socialmente construída. Dessa forma, na concepção histórica-dialética, só é possível pensar a educação, a escola, e os processos que se inter-relacionam nela e com ela a partir da própria dinâmica da sociedade em que se vive. Todavia, os limites não são os de permanência e sim os da consciência para a transformação (JESUS, 2014, p. 233).

Não se pode deixar de pensar a formação de professores sem perspectiva crítica que os evidencie em um projeto social e humano, que é de promoção da consciência para

transformação da realidade escolar e das comunidades humanas em que se situam as diversas escolas, sem haver na escola processos que reduzem o indivíduo a dados e não os condicionam à reflexão permanente da realidade, para que se possa fazer com a diversidade dos atores um lugar de encontro real com as máculas que a sociedade capitalista nos deixa. Não se pode pensar uma escola sem que seja lugar de encontros pautados em um ensino e uma aprendizagem que oportunize crítica analítica das condições materiais que diversos homens e mulheres vivem.

Estes são os motivos pelos quais o materialismo histórico-dialético serve a esta tese de doutorado, pois é nela que se instrumentaliza teoricamente e metodologicamente a busca por compreender as políticas para formação docente nos últimos 6 anos, entre o ano 2015 e o ano 2021, de história política e governamental no Brasil, com intuito de apresentar categoricamente o diagnóstico e pressupostos.

O materialismo histórico dialético oportuniza a iluminação do objeto de estudo, tanto quanto nos desvela ação do Estado como promotor de política que otimiza a promoção das desigualdades sociais sem reparo nas suas ações como legislador, porque o mérito é dos fundamentos das perspectivas, prática e discurso neoliberal.

Oferece referência para pontuar que um dos fundamentos que é a luta de classe, como espinha dorsal do materialismo histórico-dialético, ainda é presente e acentuado em uma sociedade plural, dinâmica e global em que esta pesquisa se situa na história e no tempo.

2.3 O PAPEL DO ESTADO: APONTAMENTOS INICIAIS

[...] o Estado adquiriu uma existência particular ao lado da sociedade civil e fora dela; mas este Estado não é outra coisa senão uma forma de organização que os burgueses dão a si mesmos por necessidade, para garantir reciprocamente sua propriedade e os seus interesses, tanto externa quanto internamente (MARX; ENGLES, 1998, p. 74).

A conotação que o Estado moderno recebe na teoria histórica e dialética oferece o entendimento da formação social condicionada à divisão e organização de classes sociais pautadas no interesse comum de uma parcela com vistas a manter a ordem dominante em um estamento promotor de leis que garantem o direito na sua forma autoritária e desigual. Esta seara pressupõe uma sociedade não só dividida em classes sociais, mas determinada pelo esforço de manutenção da ordem dos interesses privados de uma classe social que dita as regras, as formas de ser e existir; e assegura seus interesses privados, sendo o Estado limitado e não independente nos fazeres e deveres, pois seus deveres e fazeres primeiros estão intrinsecamente ligados aos interesses burgueses.

Sendo o Estado, portanto, a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições comuns passam pela mediação do Estado e recebem a forma política. Daí a ilusão de que a lei repousa na vontade, e, mais ainda, em uma vontade livre, destacada da sua base concreta. Da mesma maneira, o direito por sua vez reduz-se à lei (MARX; ENGELS, 1998, p. 74).

A partir destas acepções, pode-se compreender como o Estado na teoria materialista histórico-dialética nos oportuniza a compreensão do movimento e fenômeno das políticas educacionais para formação docente que alimenta a lei para promoção do direito, tanto quanto se contradiz por se reduzir a interesses dominantes e não que compreendem todas as comunidades humanas, sem que uma seja refém da outra em uma lógica de soberania social, política e econômica.

Este viés teórico nos favorece ainda a inferência de que é nesta posição do estamento social que podemos apontar o desaparecimento do Estado, pois como a política e direito são reduzidos à lei – o Estado se reduziu aos interesses nefastos de uma ordem exploratória, que vem alienando a coletividade humana às individualidades privadas, em especial, com a revolução industrial e as demais mudanças técnicas científicas no mundo do trabalho.

Incita a sociedade a se organizar pela ausência de oportunidades, mas se validar pelo mérito e fetiche do ter e ser de sucesso no âmbito político, social, econômico e do trabalho, tirando do homem sua essência reflexiva que o conscientizaria, que é na ação humana que a produção e a riqueza subsistem e não na promoção da classe burguesa e na ascensão de poucos, como forma comprobatória do mérito e sucesso individual. Por outro lado, há luta e disputa pelo poder do estamento social e é na luta que o Estado já se curvou aos interesses, mesmo com restrições, das comunidades humanas, o que mais à frente debater-se-á melhor.

Nesse sentido é que a política é referenciada, bem como

[...] sua inversão radical da abordagem dos seus oponentes – que ele chama de “virar a história de ponta-cabeça” – constitui um dos passos principais na direção de uma concepção materialista abrangente da totalidade complexa da alienação capitalista (MÉZÁROS, 2016, p. 69).

O Estado é o lugar de repouso dele mesmo, como forma de tradução da transferência da responsabilidade da coletividade como bem comum defendida por Aristóteles para transcender a um indivíduo/isolado/moderno promovido pela primazia das relações sociais e das individualidades que exercem poderio sobre si e sem intercessão do Estado, que precisa ser pensado na sua materialidade e nas formas como promove alienação para “desaparecer” e

manter a ordem vigente perante o estamento social nas mais diferentes e complexas atualizações no vigor do seu papel aliado a uma sociedade civil pautada nos princípios burgueses (grifo nosso).

Confere Mézáros (2016) ao papel investigativo este passo necessário, o de poder virar a história de cabeça para baixo para compreender seus emaranhados de significados que definem e colocam no lugar de validar as políticas e ação do Estado no passo de sua ausência (grifo nosso), tanto como colocar as políticas educacionais nesse “passo necessário” para compreender o projeto societário que se traduz na materialidade da lei, como enseja este trabalho desvelar no tocante às tensões e disputas no campo das políticas educacionais.

Para Saviani (2018), como forma de contraponto ao desaparecimento do Estado, bem como forma de evidenciá-lo, é possível compreender que

[...] o Estado não desaparece, mas é identificado com a sociedade civil, a qual exerce, absorve a sociedade política. Quer dizer superada a sociedade de classes, chegando o momento histórico em que prevalecem os interesses comuns, a dominação cede lugar à hegemonia, coerção à persuasão, a repressão se desfaz, prevalecendo a compreensão. Aí, sim, estarão dadas historicamente as condições do pleno exercício da prática educativa (SAVIANI, 2018, p. 69).

Nesse estágio histórico-social apontado por Saviani (2018) e, inicialmente, desenvolvido por Gramsci (2020), os elementos da coerção e persuasão se confundem com a política e a sociedade civil respectivamente, dando abertura para uma prática educativa que corresponder a um estado democrático em que será pertinente ler a realidade no sentido de apresentar caminhos para uma “prática social própria da sociedade de classe” (SAVIANI, 2018, p. 68-69), no escopo educativo e democrático em que as diferenças se encontram, mas convergem dentro de um mesmo propósito e direção política no que concerne aos interesses.

Destarte, é nesta concepção que a política se configura e torna possível teoricamente a busca por pontuar a prática educativa como lugar da diversidade democrática. Contudo, só seria possível este entendimento ao conseguir esboçar a compreensão de Estado e como ele pode ser pensado no espaço de responsabilidade política e social para promoção de políticas educacionais que sejam democráticas na curvatura das dimensões sociais e continentais do Brasil.

Para tanto, o materialismo histórico-dialético como lugar teórico e metodológico não poderia, para este trabalho, estar desprovido da concepção de Estado, tendo em vista a busca por compreender as políticas para formação do Brasil no desvelar do seu projeto societário, que

precisamente vai estar relacionado à ação do Estado. De imediato, deve ficar claro a operação de que é a partir das acepções neste capítulo apresentado que será pensado as questões pertinentes ao interesse do estudo.

2.3.1 Estado e política: uma decisão teórica

Fundamentos da concepção de Estado deve ser entendido neste trabalho como o que nos orienta enquanto tradução que atravessa a nossa discussão e nossa posição teórica, bem como o que deve ser a prática estatal na elaboração, execução e implementação das políticas educacionais. Neste momento são apresentadas como concepções que são paralelas por estarem estritamente conectadas, pois uma se refere ao autor que direciona sentidos, concordâncias e percepções ideológicas, enquanto as duas outras são concernentes ao que atravessa a vida das comunidades civis, para o bem ou para o mal em âmbito maior de uma sociedade civil.

Sabendo disso, dispomos os conceitos de forma paralela, porém são dispostas uma pela tradução da outra sem haver uma hierarquia dos conceitos, mas uma estrutura que os posiciona de forma paralela. Assim, é posta a Política como tradução da concepção das ações do Estado como agente econômico, que as torna legalizadas como a expressão maior ao invocar sua promoção, tornando a política um espelho dos quereres ideológicos. A sociedade civil se configura por meio de diferentes grupos sociais na observância dos direitos, deveres iguais, bem como pelas necessidades que no seu próprio movimento de interação inspira mudanças.

A cartografia desses conceitos é a tradução do que comunicamos neste trabalho como nossa posição teórica e filosófica, como também uma expressão da concepção de Estado, Sociedade civil e da Política que almejamos.

Para isso, recorremos a Gramsci (2020), com intuito de tornar o enunciado que define Estado, Política e Sociedade Civil, anteriormente apresentado, mais bem qualificado para este trabalho, gerando suas distinções e identidades, que não são modificadas por ser intrínseco a si como enunciado ou conceito no tocante às operações estritamente humanas e socialmente constituídas pela “adesão livre”, como resultado da atividade humana aberta no mundo nos mais diferentes grupos, instituições, referenciais e adesão ideológica.

Observava que, dada a atividade solidária e coordenada de um grupo social, que opera segundo determinados princípios aceitos por convicção (livremente) em vista de certos fins, tem-se um desenvolvimento que se pode chamar de automático e que pode ser considerado como expressão de certas leis reconhecíveis e isoláveis como o método das ciências exatas. Em cada momento existe uma escolha livre, que ocorre segundo certas linhas diretivas

e idênticas para uma grande massa de indivíduos ou vontades singulares, na medida em que estas se tornaram homogêneas em um determinado clima ético-político. Não se trata de afirmar que todas atuam da mesma maneira: ao contrário, os arbítrios individuais são múltiplos, mas a parte homogênea predomina e “dita lei”. Se arbítrio se generaliza, não é mais arbítrio, mas deslocamento da base do “automatismo”, nova racionalidade (GRAMSCI, 2020, p. 316).

Estas pontuações de Gramsci (2020) carregam uma análise social que nos oportuniza a inferência flexionada da relação Estado, Sociedade Civil e Política na posição do que é ancoragem das comunidades sociais e suas representações não sendo irreflexivo, quando homogêneas por generalizações, e sim há uma adesão que é plural, que se cumpre em um mesmo horizonte ideológico, ético-político, moral-político, ético-religioso. Há nas compreensões homogêneas um certo silogismo de operação simples para melhor compreensão de grupos sociais nas suas especificidades, ou seja, há uma lógica que traduz premissas variadas no mesmo campo de atuação, compreensão e existência social em um espaço comum e predominante das interações humanas.

Por outro lado, Gramsci (2020) observa que quando há generalização, há uma nova expressão fenomenológica que se distancia do alicerce racional do que é homogêneo mesmo na pluralidade das relações e interações que defendem aspectos que os reúnem em um grupo. Há uma nova racionalidade, como afirma Gramsci (2020, p. 316-317), que nada mais é que uma justificativa que opera limitações e conjura por todos, logo anula a livre adesão a uma expressão social independente da orientação. Coordena uma estrutura racional que funde Sociedade Civil, Estado e, por consequência, as Políticas não plurais pela imposição.

Nessa compreensão, não posicionamos a construção de uma operação que apenas aliena ideologicamente específicos grupos na estratificação social em classes de uma forma exata e sem resistências pela condição alienadora em que se impõem as relações sociais. Esta transferência de responsabilidade se dá no espaço que posiciona o Estado como representante de uma força maior na Sociedade Civil e que a Política se torna expressão condicional dos seus quereres éticos-sociais. Para tanto, nas mais diferentes representações dos diversos grupos solidários ao mesmo projeto societário não há alienação no sentido restritivo do que é enganoso apenas, pois há um movimento complexo e racional no argumento do diverso e democrático. As conjugações verbais que enunciam as ações de suas verdades sustam as representações dos arbítrios em detrimento das liberdades, ou seja, beneficia as individualidades pelo deslocamento da consciência de classe e da liberdade de análise das condições fundantes no modo de produção econômica.

O enunciado conceitual sobre o Estado, as Políticas e, por consequência, a Sociedade Civil define o Estado como observatório econômico das liberdades em contradição à ausência da vontade própria e pela coerção de dissidentes, como fundamenta Gramsci (2020), pelo argumento da metáfora do “automatismo”, que racionaliza as relações sociais pela intervenção e negação do próprio processo histórico em movimento dialético.

O Estado assume uma postura vigilante às demandas das comunidades em respeito às liberdades sem as metáforas que naturalizam as condições sociais, mas as acentuam na evidência das resistências, disputas e conflitos, tanto no estudo do movimento orgânico e vivo que “determina as interações e a livre adesão” aos seus referenciais quanto na retomada da consciência de classe negada pela racionalização do livre desenvolvimento dos homens, como resultado individual e positivista ao se deslocar do coletivo e da sua existência em sociedade.

Em Gramsci (2020), o Estado é instrumento e elemento de transformação da Sociedade Civil afetada pelo modo de produção pautado no mercado mundial que não entende as escalas locais e suas diferentes necessidades, não podendo se reduzir ao sofisma ético-econômico das individualidades meritocráticas (grifo nosso). A transformação da Sociedade Civil deve ser pautada pela acomodação de políticas de formação social analítica no sentido crítico e propósito do processo histórico na negação da instrução mecanicista ao sustar o pensar para reger a forma de ser e existir na divisão de classes.

Para isso,

A vontade política deve ter alguma outra motivação além da paixão, uma motivação de caráter igualmente permanente, ordenada, disciplinada, etc. Não se pretende dizer que a luta política, como a luta militar, resolve-se sempre sangrentamente, com sacrifícios pessoais que cheguem até o sacrifício supremo da vida. A diplomacia é precisamente aquela forma de luta política internacional (o que não quer dizer que não exista uma diplomacia também para as lutas nacionais entre os partidos) que influi obter vitórias (que nem sempre são de pouca importância) sem derramamento de sangue, sem guerra (GRAMSCI, 2020, p. 378).

Não há como fazer política motivados pelas crenças e visões de mundo reducionistas ou pela frieza nas relações que são contrárias, mas que precisam territorializar a diplomacia como necessária para dirimir os tensionamentos não no sentido de anular, e sim na ambiência do diálogo democrático para concessões em benefício do bem da pluralidade política no horizonte hegemônico das premissas que reúne a diversidade de visões políticas.

A percepção social da imanente conceituação da política se traduz para além do que se deseja, mas se organiza de forma disciplinada para alcançar caminhos que são favoráveis a uma

transformação política estrutural à constituição cultural da sociedade civil na percepção das diferentes visões de mundo, sem haver deslocamento das bases ideológicas dos diferentes grupos sociais, unificando ações, reunindo diplomaticamente as premissas que validam o ser das coisas em uma mesma direção, em um processo vivo e orgânico na complexidade que enseja esta compreensão no fazer político. E assim, retomar consciência de classe sem diferença na formação social e educacional na sociedade civil, como representação do que define homens e mulheres na sua natureza social e política.

Não obstante,

[...] o Estado só é concebível como forma concreta de um determinado mundo econômico, de um determinado sistema de produção, disso não deriva que a relação de meio e fim seja facilmente determinável e assuma o aspecto de um esquema simples e óbvio à primeira vista. É verdade que conquista do poder e afirmação de um novo mundo produtivo são indissociáveis; que a propaganda em favor de uma coisa é também propaganda em favor da outra; e que, na realidade, somente nessa coincidência é que reside a unidade da classe dominante, a qual é, ao mesmo tempo, econômica e política; mas se manifesta o complexo problema da correlação de forças internas ao país em questão, da correlação das forças internacionais, da posição geopolítica do determinado país (GRAMSCI, 2020, p. 428).

Dessa forma, o Estado moderno é projeção econômica de um modo de produção que passa a direcionar toda uma conjuntura social, política e econômica. Para Gramsci (2020), as expressões concernentes a uma conjuntura traduzem a força dominante da sociedade burguesa francesa, a Revolução Francesa revelou contradições e ambiguidades da própria revolução que funda suas bases de dominação, para construção de um novo projeto societário no que anunciou na revolução, contudo manteve as forças dominantes como *status* de preservação da divisão de classes sociais, como resposta à construção econômica e ideológica excludente.

Por fim, é preciso reafirmar a posição que compreende um processo que é alienador das condições sociais, porém não é só enganador no que concerne à teoria materialista social para este trabalho, e sim constituições complexas que reúnem anseios em premissas que todos entendem como válidas e oportunas para os grupos sociais existentes nos rincões geográficos humanos e econômicos. Figuras esta decisão não só pela complexidade da instituição de representações coletivas, mas se oferecem como projeção de um escopo maior da necessidade de mudanças nas estruturas excludentes e perversas na forma de exploração do modo de produção e trabalho humano.

2.4 A PESQUISA, ESCOLHAS, INSTRUMENTOS E CONCEPÇÕES

“Comecemos, pois, por nos afastar dos fatos, pois eles não se
preendem à questão”
(Jean-Jacques Rousseau
Discurso Sobre a Origem das Desigualdade entre Homens,
1754).

Com vistas à construção da pesquisa documental, levantamento de dados analíticos, é preciso o afastamento dos fatos no sentido de que ela condiciona a pesquisa, dissuadindo do eixo ao criar dificuldade para formalizar os pressupostos e contradições do objeto investigado. E não será outro caminho senão pelo afastamento dos fatos para que o objeto se movimente em sua materialidade e apareça para ser conhecido. É preciso clarificar que o afastamento nos aproxima, quando os fenômenos investigados se movimentam em si ao se distanciar de ideias preconcebidas do objeto, tanto quanto para observar o que é contradição. Fala-se em afastamento no intento de promover imparcialidade na construção da pesquisa de campo com os instrumentos e análise dos dados. Por outro lado, deve prevalecer na ciência “que é e não o que *deve ser*” (FILHO, 2007, p. 21).

Os fatos materiais são os documentos políticos, contudo como eles se materializam nos grupos sociais? Esta pergunta reconhece a complexidade e demasiada extensão do objeto de pesquisa, que são as políticas para formação docente e sua prática docente. Por isso, os pontos centrais, para que os objetivos sejam alcançados, a teoria metodológica seja validada e as respostas que a problematização desta pesquisa busca desvelar precisam ser apontados e definidos. Assim, as respostas sobre o objeto investigado serão dadas pelo movimento e dinâmica social e não com que se pretende defender.

A composição do levantamento dos dados com base em intenções investigativas, entende-se que os fatos políticos legais oferecem pistas para seu desvelamento, fazendo-se necessário apontar as concepções que direcionam ação da pesquisa científica.

[...] nesse contexto maior de enfoques científicos, elucida-se a dimensão e significado das opções técnicas, sejam essas quantitativas ou qualitativas. A escolha de uma técnica de coleta, registro e tratamento de dados ou dos procedimentos de recuperação de informações sobre um determinado fenômeno implica não somente em pressupostos com relação às concepções de método e de ciência, mas também a explicitação das concepções de sujeito e de objeto (pressupostos gnoseológicos (sic) relacionados com a teoria do conhecimento que embasa os processos científicos) e as visões de mundo, implícitas em todo o processo cognitivo (pressupostos ontológicos que se referem às categorias mais gerais como concepções do real de mundo, de homem, de sociedade, de história etc.) (GAMBOA, 2007, p. 88).

O autor Gamboa (2007) apresenta os instrumentos para coleta de dados, o trato dos dados, tanto quanto a posição científica que traduz a forma teórica, ensejando a partir das concepções do objeto e seu movimento na história e na epistemologia ao ajudar a categorizar as estruturas do pensamento que se alicerça teoricamente como concepções do encontro com o real.

Afirma-se que este trabalho de doutoramento é qualitativo por meio do materialismo histórico-dialético, posicionando Triviños (1990) o materialismo histórico dialético com base na relação social homem e natureza em duas categorias: matéria e consciência. Estas categorias são a forma de entender que a produção material se constitui anterior à consciência e, por isso, há um processo de construção social que condiciona e orienta o ser social das coisas na elaboração da realidade, ou seja, a realidade se constitui materialmente pela história concreta e produz consciência social e histórica. Sem haver redução a um plano ideal, mas se instaura na concretude das relações históricas e sociais. A partir desta aceção, compreende-se que as políticas para formação docente direcionam a realidade material que professores e professoras estabelecem no mundo.

Destarte, a investigação documental será caminho que irá delinear os registros do Estado brasileiro no escopo das políticas educacionais, para que se possa entender a história das políticas e como ela tem direcionado a prática docente no Brasil.

[...] registros têm como característica o fato de servirem como documento de situações que ocorreram no passado, seja afastado ou recente [...]. Os registros podem ser utilizados como fonte confiável de dados, desde que alguns cuidados sejam tomados como, por exemplo, certificar-se de que sejam documentos autênticos e de que não sejam seletivos (GIANFALDONI; MOROZ, 2002, p. 67).

Deixando evidente que a pesquisa de cunho documental se congreja como o caminho que pode ser pensado e melhor qualificado para entender os dados autênticos em que se configuram as políticas educacionais enquanto documentos legais e necessários, as formalizações apontam para construção da história e da arquitetura que promove as tessituras no cotidiano da vida dos professores e professoras nos mais diferentes rincões do Brasil.

Constitui-se para este estudo de doutoramento o conceito de documento consoante a Gil (2002) na citação a seguir:

[...] os documentos "de primeira mão", que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas,

igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc. (GIL, 2002, p. 128).

Há também a pesquisa empírica com professores da educação básica, para que se possa entender como a realidade material é instituída pela política educacional tem permeado novas práticas ou reflexões no cotidiano docente, gerando contrapontos frente ao intento de obter um diagnóstico da formação docente e os pressupostos do projeto societário imbricados nas políticas educacionais.

O conjunto metodológico da pesquisa se conagra a partir de dois pilares constitutivos, que são: a base bibliográfica e a base documental, que se complementam com o intuito de responder à problematização que busca compreender e apontar os pressupostos societários das políticas. Para isso, faz-se necessário pontuar os instrumentos escolhidos, que serão apresentados como sequência deste texto, porém em seus extratos, para que possamos clarificar melhor a ação laboral da pesquisa. As duas estruturas oferecem caminhos para desvelar o movimento de interação social em que as políticas para educação têm se configurado nos mais diferentes referenciais bibliográficos e na base histórica e documental

Por tudo isso, precisa-se dizer que as formas imediatas do desvelamento das coisas definem os fundamentos metodológicos, para encontrar os pontos em que os fenômenos poderão ser percebidos. Enfatiza-se que é na busca pela forma imediata da investigação, que o desenho, como investigação se manifesta em sua estrutura perceptível aos sentidos, para que a partir das acepções iniciais se possa, na realidade material, concreta e imediata, fazer os desvios na reflexão do que não é evidente pela aparência das coisas, mas que se encontra oculta para negligenciar a verdadeira essência.

Para Kosik (2002), fica evidente que apreensão imediata é a primeira relação que é estabelecida com a realidade em sua forma objetiva no cerne da natureza das interações das relações sociais. Entretanto, não há uma relação objetiva no sentido de apreensão em sua totalidade concreta, mas se desvela no movimento em que a realidade constitui significados para o mundo sem se preocupar com a verdade.

Portanto, a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo polo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como um campo em que se exercita sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento seguirá a imediata intuição prática da realidade. No trato prático-utilitário com as coisas – em que se revela mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforço para satisfazer a estas – o indivíduo “em

situação” cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade (KOSIK, 2002, p. 13-14).

A partir deste entendimento, destaca-se que na interação social há uma aproximação com os aspectos fenomênicos nos espaços sociais no sentido prático e não só, pois é com utilidade das coisas que se inicia a construção da realidade própria que apreende e fixa a compreensão de um mundo unitário no imediatismo com que as relações são postas em prática. Logo, o sujeito social cognoscente enquanto ser social abstrato se institui pela forma sensível e não há uma forma filosófica das relações imediatas em que se estabelece compreensão das coisas, pelo contrário há uma acepção que cumpre extrair uma análise crítica do mundo real.

Para tanto, a busca por fundamentar as representações do documento legal, bem como pelas interações e movimentos sociais se cumpre em interesses de desvelar a formação de professores no Brasil, dentro de um cenário de disputas e tensões na ambiência das políticas educacionais.

2.4.1 Categorias de análise

Para que possamos compreender com mais ênfase e apontar os elementos das disputas e tensões nas políticas educacionais, impõem-se três categorias a serem explicitadas: formação, política e docência. Serão mais à frente trabalhadas no capítulo 5 deste relatório de doutoramento, bem como organizadas a partir de um referencial teórico que fundamenta o conceito e a escolha por estas categorias.

Estas categorias serão revisadas pelos dados da pesquisa de campo, pois não são estáticas por serem categorias variáveis, sendo preciso revê-las, e, a partir dos dados obtidos, reconstruir em concordância com objetivos as categorias, se for necessário (GIANFALDONI; MORZ, 2002). Assim, os dados podem oferecer enlaces para além das categorias já estabelecidas.

Contudo, para categorizar a partir do materialismo histórico dialético, é preciso rigor científico com base em uma compreensão da sociedade que

[...] só é possível à medida que o ser social pode aparecer aos homens como algo específico, isto é, como uma realidade que, necessariamente ligada à natureza (ao ser natural, orgânico e inorgânico), tem estrutura, dinâmica e regularidades próprias. Enquanto o ser social é identificado como igual ao ser natural, ou visualizado como uma extensão dele, o pensamento que o analisa

acaba trabalhando com analogias e transferindo para o plano da sociedade concepções que só são válidas para o plano da natureza.

Ora, é somente quando se instaura a sociedade burguesa que o ser social pode surgir à consciência humana como um ser que, condicionado pela natureza, é diferente dela. Como Marx assinalou, a sociedade burguesa (o capitalismo) "socializa" as relações sociais: estas podem ser apreendidas pelos homens não como resultantes de desígnios e vontades estranhos a eles, mas como produto de sua interação, de seus interesses, de seus conflitos e de seus objetivos (NETTO, 2006, p. 16).

Por um lado, o autor apresenta que o aparecimento do ser social só é possível no momento histórico em que a sociedade burguesa se constitui e passa a estabelecer interações na materialidade de sua organização política e econômica, condicionando “o ser natural e a consciência” ao surgimento do ser social dividido em classes, bem como nos conflitos, nos interesses e nos objetivos como produto puro da própria história individual. Sendo assim, oferece o entendimento que o ser natural em sua essência se fez socialmente condicionado ao desempenho e mérito próprio e desprovido da sua natureza por transferir sua consciência aos desejos, pois deixa sua essência pela construção de um ator conectado aos anseios do capital explorador e alienador.

Por outro lado, Netto (2006) chama atenção para que nossa análise seja corroborada no entendimento do aparecimento do ser social, que distorce o ser natural na limitação da sua consciência ao desenvolvimento próprio e não pode ser reduzido ao plano das concepções do plano da natureza, entretanto viabilizado pela apreensão da vida em sociedade que desvelou a consciência como produto alienado e explorado. É por esta apreensão que é possível trazer os apontamentos da vida social e seus enlaces a partir de categorias que oportunizam compreender na vida em sociedade suas contradições e sugerir transformação social pela retomada da consciência, por meio da compreensão rigorosa da sociedade.

Nesse sentido, figuram-se nossa compreensão e a escolha sobre categorias que são validadas pelo movimento do objeto investigado, tanto quanto pelas afeições da materialidade, da docência, da formação, das políticas que orientam a profissão docente e evidenciam as problemáticas das políticas para formação profissional docente.

2.4.2 Fontes da pesquisa

As fontes desta pesquisa apontam para o recorte sócio-histórico temporal em que as políticas passaram a ser instituídas desde 2015 até o presente momento de qualificação e defesa

deste trabalho por meio de documentos oficiais. Vale ressaltar que há outros documentos que se apresentam como norteadores para entender o processo político.

No entanto, é preciso clarificar que estas são as fontes de nossa pesquisa, entendendo que no trato e na análise e produção dos dados sobre os documentos serão situados na história e os meandros centrais que posicionam a política educacional brasileira e seu projeto formativo na história.

Constituem-se as fontes de pesquisa deste trabalho em dois aspectos: os primários que são os que estão fundamentando o trabalho como objeto primeiro de investigação e desvelamento, bem como as fontes secundárias para o trabalho que estão circunscritas como o recorte histórico como dados que antecedem os documentos em questão para que possamos entender a constituição material na promoção da história viva e já refletida e apontada por diferentes perspectivas.

2.4.2.1 Fontes primárias

Os documentos a seguir serão esmiuçados para fazer os apontamentos das concepções legislativas para formação docente pelo recorte temporal do ano de 2015 ao ano de 2020:

- 1) Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.
- 2) Resolução CNE/CP 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.
- 3) Parecer CNE/CP nº 10/2017, aprovado em 10 de maio de 2017 - 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.
- 4) Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017 - Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que 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.
- 5) Parecer CNE/CP nº 7/2018, aprovado em 3 de julho de 2018 - Solicitação de prorrogação do prazo estabelecido na Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017, que alterou o artigo 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.
- 6) Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018 - Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que 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.

7) Parecer CNE/CP nº 7/2019, aprovado em 4 de junho de 2019 - Alteração do prazo previsto no Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º julho de 2015, que 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.

8) Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019 - Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que 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.

9) Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

10) Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

11) Parecer CNE/CP nº 14/2020, aprovado em 10 de julho de 2020 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

12) Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

2.4.2.2 Fontes secundárias

As fontes secundárias são os documentos oficiais que fazem parte dos antecedentes históricos, que culminaram até o presente momento como constituição da realidade e da concretização material no plano da política e da retórica que carrega cada documento, que são os seguintes documentos:

1) Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

2) Parecer CNE/CP nº 21, de 6 de agosto de 2001 - Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

3) Parecer CNE/CP nº 27, de 2 de outubro de 2001 - Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

4) Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001 - Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

- 5) Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- 6) Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 - Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
- 7) Parecer CNE/CP nº 4, de 6 de julho 2004 - Adiamento do prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- 8) Parecer CNE/CES nº 197, de 7 de julho de 2004 - Consulta, tendo em vista o art. 11 da Resolução CNE/CP 1/2002, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- 9) Parecer CNE/CES nº 228, de 4 de agosto de 2004 - Consulta sobre reformulação curricular dos Cursos de Graduação.
- 10) Resolução CNE/CP nº 2, de 27 de agosto de 2004 - Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- 11) Parecer CNE/CES nº 15, de 2 de fevereiro de 2005 - Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.
- 12) Parecer CNE/CP nº 4, de 13 de setembro de 2005 - Aprecia a Indicação CNE/CP nº 3/2005, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores fixadas pela Resolução CNE/CP nº 1/2002.
- 13) Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de novembro de 2005 - Altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena.
- 14) Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
- 15) Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006 - Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
- 16) Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
- 17) Parecer CNE/CP nº 5, de 4 de abril de 2006 - Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica.
- 18) Parecer CNE/CP nº 9, de 5 de dezembro de 2007 - Reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica.
- 19) Parecer CNE/CP nº 8/2008, aprovado em 2 de dezembro de 2008 - 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.
- 20) Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009 - 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.

21) Parecer CNE/CP nº 8/2009, aprovado em 2 de junho de 2009 - Consulta sobre o conceito da figura de “formados por treinamento em serviço” constante do parágrafo 4º do artigo 87 da LDB.

22) Parecer CNE/CP nº 15/2009, aprovado em 4 de agosto de 2009 - Consulta sobre a categoria profissional do professor de curso livre e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com base no Plano Nacional de Educação.

23) Parecer CNE/CEB nº 5/2010, aprovado em 10 de março de 2010 - Consulta sobre a aplicabilidade do artigo 62 da Lei nº 9.394/96 (LDB).

24) Parecer CNE/CP nº 8/2011, aprovado em 9 de novembro de 2011 - Aprecia a proposta de alteração do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC.

25) Resolução CNE/CP nº 3, de 7 de dezembro de 2012 - Altera a redação do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que 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.

26) Parecer CNE/CP nº 6/2014, aprovado em 2 de abril de 2014 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas.

27) Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências

3 CONTEXTO SOCIAL E POLÍTICO DAS POLÍTICAS

Neste capítulo, ficam claros os desdobramentos metodológicos do nosso trabalho de doutoramento que passa a permitir, por exemplo, que os fundamentos, que alicerçam o aporte teórico, passem a traduzir de uma melhor forma a concepção de Estado no sentido de evidenciar o que defendemos. Dessa forma, o materialismo histórico dialético enquanto metodologia passa a sustentar os argumentos analíticos da conjuntura social e política em que se fincam as políticas para formação de professores nas inferências que iluminam o contexto social e político. As posições e expressões são resultantes da metodologia pelo aporte teórico a ser revisitado para compreender o contexto social e político das políticas educacionais para docência.

Versando como uma tradução no espaço teórico a partir do desvelamento do conceito neoliberal para as políticas educacionais e em paralelo com o modo de produção econômica passa a determinar quereres no âmbito educacional. Para isso, move-se a compreensão de como as políticas e concepções pautadas na cidadania global são justificativas para inovar no campo educacional na perspectiva formativa, que atende às demandas do mercado e não compreende em nenhuma hipótese a transformação social, mas se assegura de uma formação baseada em agenciamentos do mérito, da acentuação das desigualdades pela ausência do cumprimento do papel democrático do Estado.

Este campo de discussão abre muitas margens de debates, que passam a figurar neste capítulo como apontamentos que oferecem esclarecimentos na ambiência em que os conflitos se tornam pontes para aprofundar desigualdades e para resistências de enfrentamentos e negação do que anseiam as políticas neoliberais, que compreendem o Estado pela ação reduzida e alienada ao mercado privado.

Abrem-se margens ainda, para melhor entendermos o que nos orienta enquanto trabalho de doutoramento para sustentação da tese que defendemos. Assim, os anseios que nos fazem melhor entender nossa posição são pautados em políticas que se alinham a um processo de promoção de transformação social, bem como na negação da posição contrária em que políticas atendem aos interesses pautados no lucro, na “financeirização da educação”³ e na formação humana que sustém os lucros. A financeirização se torna ponto que melhor justifica os anseios

³ A financeirização da educação em Filgueiras (2006) pode ser melhor entendida a partir do processo histórico da abertura do mercado nacional às fronteiras internacionais no que concerne ao ajuste econômico a uma economia de mercados financeiros no âmbito global das operações. “Em outra dimensão, os processos de abertura comercial e financeira e de privatização – acompanhados, durante o primeiro Governo FHC, por uma política cambial de sobrevalorização do real – levaram a um movimento impressionante de centralização de capitais, através de aquisições, incorporações e fusões, concomitantemente a uma maior desnacionalização e internacionalização da economia brasileira” (FILGUEIRAS, 2006, p. 190).

de uma formação que se baliza pelos anseios de uma cultural global e de cidadania internacional nas escalas de terceirização no mercado financeiro.

O contexto social e político em que vigoram as disputas e o tensionamento das políticas educacionais para formação de professores se encontra a princípio na fusão e na relação entre público e privado ou mesmo na percepção de parceria entre os agentes. Havendo um escopo maior, que é a vigência do modo de produção capitalista e o privado e público, é apenas uma das interfaces dos discursos de ampliação mercadológica em detrimento da ação estatal. Em certo sentido, evidenciam-se os conflitos em que os lados se posicionam e definem as ações, o que não quer dizer que há uma intenção clara de forma imediata pelas aparências, e sim há representações sociais e históricas que se tornam sustentáculos dos meandros que justificam e organizam cada forma de pensar até sua materialidade na atualidade sobre a formação, que analiticamente se torna perceptível, quando nos propomos a desvelar os mecanismos que traduzem a realidade na sua composição complexa que validam práticas e argumentos reformistas.

As “novas formas de acomodação histórica do modo de produção capitalista, que alteram as formas de sociabilidade e, conseqüentemente, a relação entre as forças sociais, as quais, sob a hegemonia do *ethos* privado” (DOURADO, 2020, p. 12) encontram no movimento econômico global espaço de influência para uma redefinição do Estado na ação dos seus deveres para confluir para a hegemonia econômica no sentido de submissão às preposições que tornam as políticas um produto destas novas formas de sociabilidade pela acomodação do *modus operandi* do capital ao modificar as relações de trabalho, mecanismos de controle e de padronização educacional aos intentos de uma formação resultante deste espírito dinâmico e complexo das estruturas financeiras da economia global.

Os argumentos que defendem as reformas inauguram necessidades e se fortalecem no âmbito neoliberal de ataques à qualidade, o currículo e o ensino público, que são guiadas por interesses mercadológicos na formação de capital humano para uma sociedade global e de interesses competitivos na mesma instância de operações internacionais, para promoção do lucro em detrimento da qualidade da formação, do ensino e prática pedagógica de qualidade, sendo o ensino limitado ao saber fazer e unificado aos interesses do mercado de trabalho, mercado financeiro, ou seja, do mercado econômico global, não sendo a economia foco do nosso estudo, mas o que ele está ensejando e direcionado para a educação, como as reformas.

As reformas impostas à escola vão ser em seguida, cada mais, guiadas pela preocupação com a competição econômica entre os sistemas sociais e educativos e pela adaptação às condições sociais e educativas e pela adaptação

às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral. As “reformas orientadas pela competitividade” tiveram, inicialmente, a finalidade de melhorar a produtividade econômica melhorando a “qualidade do trabalho”. A padronização dos objetivos e dos controles, a descentralização, a mutação do “gerenciamento educativo”, a formação dos docentes são, essencialmente, reformas “centradas na produtividade” (LAVAL, p. 12, 2004).

Este contexto político que projeta a formação humana a partir de princípios que tornam sujeitos sociais como mercadorias para promover a produtividade e a competição econômica dos processos globais financeiros tem na atualidade se esforçado para estar mais presente de forma diretiva nas políticas educacionais. Por outro lado, fica precisamente claro que a condição de produção se assenta na exploração de mão de obra humana qualificada para oportunizar o lucro. Torna a educação um produto financeiro de garantia de lucro e conformação social na medida em que se pautam na melhor qualidade profissional individual pelo argumento de preparação para o melhor trabalho e, essencialmente, na subjetividade do mérito em detrimento da coletividade como bem de todos e para todos no que concerne às mesmas oportunidades, sendo a formação humana e escolar retrato do escopo do mérito, bem como da exclusão, das desigualdades sociais e da ausência de oportunidades iguais para todos.

Estas reflexões são possíveis pelo entendimento que as reformas educacionais das políticas têm logrado uma fusão entre privado e público da instituição educacional brasileira pela omissão do Estado na sua ação de melhorias e valorização da qualidade social educacional⁴. É evidente que as políticas neoliberais diminuem a ação do Estado pelo argumento do mau uso do financiamento ou da má aplicabilidade dos recursos vem fragilizando a concepção de educação, de Estado e da sociedade pelo interesse mercadológico de intervir na formação educacional do brasileiro, sendo a formação de professores hoje um dos caminhos para ação do mercado pelas políticas mais à frente apresentadas.

Transforma a ênfase mercadológica educacional em um campo de disputas que rivalizam as concepções de homem, mundo, economia, ético-moral, educação, sociedade civil e do Estado.

Por outro lado, as omissões dos governos oferecem um referencial que baliza argumentos de ineficácia das comunidades escolares, além das avaliações padronizadas que passam a vigorar justificativas ao fracasso docente, estudantil e escolar pela responsabilização docente, como bem pontua Oliveira (2014), mesmo que as avaliações não compreendam

⁴ Deixamos claro que não é foco do nosso trabalho a qualidade social da educação no que concerne à valorização docente e da função da escola. Conferir o trabalho de Adrião e Peroni (2009).

recursos humanos, recursos físicos, políticas de acesso e permanência, deixando questões, por exemplo, como responsabilizar a docência se o Estado não cumpre sua obrigação na oferta de recursos básicos para gestão do ensino e aprendizagem.

A abertura da formação inicial e, em especial, da formação continuada às estruturas do mercado passam a dirimir, pela fusão do privado e público, as percepções de quem realmente tem a responsabilidade social e humana de promover e garantir educação para todos com ensino e aprendizagem de qualidade social e democrática.

Em síntese, o quadro para a ampliação da simbiose entre o setor privado e público via distintas formas de parceria está dado: hegemonia de um discurso reiterado durante duas décadas de que o setor privado é mais eficaz e eficiente que o estatal e reafirmado pelas reformas na gestão pública, retração do crescimento do mercado para o setor privado na educação pela quase estagnação das matrículas e descentralização das responsabilidades educacionais para os municípios (ADRIÃO; PERONI, 2009, p. 113).

Para Adrião e Peroni (2009), há uma simbiose entre papéis e instituições entre público e o privado, que alimentam o “estágio de apodrecimento” das relações de dever do Estado democrático nas mais diferentes facetas, combinando novos pactos e o enfraquecimento do Estado na medida que torna sua ação mais ainda limitada e alienadora nos seus deveres no direito à educação pública e de qualidade.

O espaço de debate adquire mais componentes do quadro social e político relativo à necessidade de um processo de reestruturação constitucional do Brasil na sua organização e responsabilização dos entes federativos, que podem acentuar os problemas educacionais na medida em que a educação passa a ser definida e direcionada pela seletividade mercadológica ou abandono da própria responsabilidade quando não oferece lucro. Coloca-se em questão a própria função social da escola, quando a educação passa a ser pautada pelas necessidades do mercado e dos agenciamentos financeiros das instituições educacionais da iniciativa privada.

É nesta seara onde residem os impactos e consequências da ação do capital econômico no âmbito educacional e na exclusão de comunidades escolares capazes de contribuir para políticas sociais para educação, que representem a diversidade das dimensões continentais do Brasil.

Por isso,

[...] as políticas de descentralização, sobretudo se acompanhadas do atual modo vigente do pacto federativo, significam um repasse de responsabilidade dos escalões nacionais para os subnacionais. Se estes últimos não forem capazes de sustentar suas responsabilidades, o risco é o de haver um

deslocamento do público para o privado e aí reside o risco maior de uma competitividade e seletividade, de corte mercadológico, pouco natural aos fins da educação (CURY, 2002, p. 196).

Determina o sepultamento dos fins originais da educação democrática, inclusiva e de transformação das realidades exploratórias no país pela emergência da mudança para dirimir as desigualdades e distorções sociais que selecionam e determinam quem terá acesso ou não à educação, como acentua Cury (2002), ou seja, torna nula a responsabilização do Estado tanto quanto às desigualdades sociais, às misérias e vulnerabilidades sociais, políticas e econômicas. Os riscos de migração das responsabilidades são perigosos por não conjecturarem a educação como bem social, político e institucional, bem coletivo, fazendo da educação um lugar de competição pelo acesso e permanência para minorias, tanto quanto pela fuga dos preceitos constitucionais que orientam a ação estatal.

Não há um acidente na simbiose dos núcleos privado e público, mas uma forte necessidade de manutenção da ordem social burguesa dominante. Há nessa operação uma decisão que é da partilha dos espaços para dirimir conflitos na figura da individualização das subjetividades pela adesão de um projeto social excludente e de guerra aos interesses humanos para todos. Atravessam um escopo que é resultado não só da dominação, mas de coalisões partidárias que elegem representantes de um projeto social e político que é viciado aos interesses privados, deixando o espaço democrático e republicano como um lugar de poucas representações populares para que assim a ação estatal possa cada vez mais financiar o próprio capital.

A necessidade que o capital tem do Estado é crescente, não apenas para facilitar o planejamento capitalista, assumir riscos ou para manejar ou conter conflitos de classes, como também para levar a cabo as funções sociais abandonadas pela classe apropriadora e minorar os seus efeitos antissociais. Com isso, o Estado social deverá prosseguir encolhendo, cúmplice do capital em seus propósitos antissociais, em detrimento do bem público (LEHER, 2003, p. 206).

Este cenário das políticas neoliberais, que incidem precisamente na extensão do direito à educação, tem permeados encontros com os distanciamentos em que as políticas para educação têm encontrado lugar para os anseios mercadológicos de formação de capital social para o trabalho na condição de apenas saber fazer e não poder intervir, questionar ou reivindicar direitos. É preciso conter conflitos e distorções para correção do fluxo social das relações no sentido de manter a ordem, mesmo que em movimento. Estas estruturas, ora imaginárias, ora presentes na adesão ao modo de produção capitalista das sociedades, ora mitigados os efeitos

nefastos da efetivação das desigualdades, têm crédito na forma de ser e existem em movimento aberto de interação social que é material e dialético na síntese de novos referenciais contrários à perversão que promove o bem privado em detrimento do público.

É preciso compreender, frente ao contexto social e político em que as disputas são pautadas, de tensionamento no quadro das políticas educacionais que carregam forte tradução dos anseios neoliberais. Contudo, mesmo com o movimento coercitivo que visualiza a contenção de conflitos há resistência, que precisa ser organizada pela ação política e educativa. Como nos ensina Freire (1997), é preciso humildade para acolher a exploração, exclusão, adesão livre ao projeto neoliberal, pois a consciência de classe também se dá pelo respeito aos outros para fazerem parte dos movimentos sociais e populares de resistência à exploração do capital.

Para isso,

As instituições de pesquisa, as universidades, as escolas e os hospitais ainda estão enquadrados na moldura neoliberal e somente por meio de análise teórica rigorosa articulada à ação política organizada dos movimentos sociais será possível vislumbrar uma refundação do Estado como esfera pública. É, portanto, uma história em aberto (LEHER, 2003, p. 206).

E será nesta refundação do Estado, pela ação política, que as políticas educacionais irão ser norteadoras das finalidades educacionais de um projeto brasileiro vívido do Estado como espaço do bem comum ou público. A história, como acentua Leher (2003), está em construção frente aos acontecimentos e fatos que se consolidam, para tanto haverá novas sínteses na criação de novas configurações que devem ser pautadas no direito público e ético para uma educação de qualidade.

É neste contexto que nosso estudo se situa, pelas aspirações de diferentes posições e que apontam para o processo histórico como necessidade de continuação pela análise científica das políticas do Estado e das necessidades das comunidades sociais de forma articulada e estrutural a novas representações ancoradas na extensão à dignidade social e políticas de novos “sujeitos de direitos” (CANDAU, 2012) na luta de classes.

Cumprir observar que, no quadro da luta de classes, mesmo as crises conjunturais são encaradas em perspectivas opostas pelas classes em confronto. Enquanto a classe dominante tende a encarar as crises como simples disfunções que apenas exigem rearranjos (reformas), a classe dominada tenderá a encarar as crises conjunturais como expressão das contradições de estrutura, buscando explorar a crise de conjuntura para mudar a correlação de forças tendo em vista a transformação estrutural da sociedade.

É o que está ocorrendo com a crise sanitária que tende a ser utilizada pelos setores dominantes da sociedade para aprofundar as formas de dominação enquanto as classes dominadas constatarem que se escancara a incapacidade da (des)ordem social dominante de resolver os problemas agravados pela pandemia impondo-se a necessidade de sua superação pela construção de uma nova sociedade em que a apropriação dos meios de produção e dos produtos do trabalho seja socializada em consonância com os processos de produção já socializados pelo próprio capitalismo (SAVIANI, 2020, p. 20).

Frente ao cumprimento de uma agenda perversa e sustentada na meritocracia é preciso melhor entender a necessidade de transformação estrutural da sociedade pela correlação de forças e da política pela diplomacia para avançar na partilha do comum. As reflexões de Saviani (2020) sobre a crise sanitária da Covid-19 nos posicionam na obrigação como atividade política de resistência educativa para construção de uma sociedade mais justa e com direito à educação pública e de qualidade social.

Estas compreensões não garantem um processo de transformação da sociedade de forma rápida, mas está em aberto o processo longo educativo de luta e resistências aos retrocessos humanos no âmbito educacional.

Por mais que o contexto social global possa ser inferido pelo intento de unificar, mesclar e fundir o público e privado, não podemos deixar de evidenciar as contradições de projeto e como passar a demandar necessidades e orientações para instaurar políticas e implementar.

Este cenário político estabelece caminhos de renovação dos processos do modo de produção como também pela apropriação das estruturas preexistentes sem negação de direitos trabalhistas, ou direitos imprescindíveis a uma sociedade nova fundada no direito igual para todos. Por isso, a importância de uma resistência política articulada e diplomática para encontrar um novo espaço social, político e democrático.

As operações globais da financeirização do modo de produção são destrutíveis da convivência social pela formalização mercadológica na luta de classes e pela sua neutralização pela adesão livre que circula e ancora na não reflexão da classe trabalhadora, ou na não possibilidade de mudar o estamento social pelo silenciamento e invisibilidade da sociedade desigual que esta estrutura impõe como verdade. A história continua e é preciso fazer com que ela se torne viva no que é desgaste e frustrante com a sociedade do mérito.

Por conseguinte, este processo que visa fundir público e privado pelo argumento neoliberal transfere o direito democrático pela ação do Estado reduzido ao financiamento da atividade privada na entrega de serviços. Não podemos deixar de pensar as estruturas multinacionais no âmbito educacional para intervir nacionalmente pelo interesse de uma

sociedade de operações financeiras globais ou pela perda total da identidade e perspectivas nacionais em detrimento da herança histórica.

3.1 ORGANISMOS MULTINACIONAIS DE INFLUÊNCIA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Nos argumentos que visam fundir ou repassar responsabilidades do Estado para o privado é preciso compreender os pontos de debates acerca dos estudos sobre a influência e encaminhamentos políticos do campo educacional, no âmbito internacional, no que concerne à formação de professores tem encontrado convergências e influências cada vez mais presentes no cotidiano das escolas e da prática professoral.

Há os seguintes pontos de debates e estudos sobre a relação política para o campo educacional: escala local, escala global; a escola e avaliações externas; autonomia profissional docente e avaliação externa; as políticas educacionais e economia; crescimento econômico e educação; competências e habilidades para o mercado de trabalho; influência da OCDE nas políticas de formação docente; perspectivas globais e comparativas na reestruturação da profissão docente; educação como caminho de erradicar a pobreza com mais emprego; “corporativização” das escolas e “economização” dos comportamentos profissionais, com base em habilidades e competências; relação da escola com as corporações para moldar o homem; empresas e governos, uma convergência de interesses na construção de políticas educacionais; plano multinacional para diferentes mundos; circulação de política que impacta na formação e prática docente.

Constitui-se o espaço de estudos que direcionam a relação entre parâmetros internacionais e a escola, que têm direcionado as políticas educacionais. Para Spring (2018), há uma convergência de interesses unilaterais e multinacionais, entre escolas e família que acredita no potencial formativo da escola, para transformar a sua realidade econômica e social. Não é uma conspiração que desassocia a formação humana, social e política das crianças e jovens, e sim, transfere para a escola a responsabilidade do sucesso profissional de seus alunos (grifo nosso).

A revisão da literatura internacional nos apresenta um mapeamento dos impactos e das perspectivas a partir de 1980, que mostram uma variável-chave para pontuar o papel do professor, como o caminho que se trilhou para verificar, qualificar e determinar os problemas de formação e atuação docente, com base nos resultados dos estudantes nas avaliações externas de organismos multilaterais. Sendo assim, o ponto de partida para o debate está na “eficácia escolar versus variável socioeconômica e insumos versus processos” (ABRUCIO, 2016, p. 8).

Estes pontos são centrais para verificar a dinâmica dos resultados educacionais. Como também os estudos iniciais versaram sobre o papel do professor, das lideranças e dos gestores escolares (ABRUCIO, 2016, p. 24) para obtenção de resultados palatáveis aos anseios sociais para a educação.

Há, nesse período histórico, espaço para os debates acadêmicos em que os processos educativos centravam na docência o desempenho dos estudantes no desenvolvimento dos estudantes, produzindo mecanismos de controle e validação para obtenção dos resultados. Para Abrucio (2016), existem controvérsias sobre os estudos que centralizam na figura do professor os resultados escolares, bem como o impacto da gestão sobre os profissionais, pois não apresentam subsídios suficientes que possam mensurar os impactos da performance docente e da gestão com vistas à carreira, à experiência em sala de aula, certificações e o conhecimento didático-pedagógico como fundamentais ao exercício profissional das atividades escolares, sendo preciso pontuar, que o autor se refere à mensuração de dados mais quantificáveis para entender e caracterizar os resultados escolares.

Além disso, as pesquisas mensuram uma insatisfação com a docência tanto quanto desconfiança na formação inicial, em especial, por se projetar a profissão docente pela desvalorização social. Assim, as pesquisas apontam a necessidade de atrair, reter e formar professores (OLIVEIRA, 2014; OCDE, 2014) com capacidade de dar resultados escolares satisfatórios à sociedade.

Esta perspectiva gerencial para eficácia coloca em evidência a docência como culpada pelo não alcance dos resultados, por meios dos indicadores neutros e sem relação com a vida escolar e seus desafios diários. Tornando o professor um sujeito a ser administrado pelo argumento da eficácia, com intuito de emudecer os contextos político, social e econômico da comunidade escolar em detrimento da iluminação do docente bom e mau, da escola boa e má e do estudante bom e mau (BALL, 2011).

Criam-se caminhos que se tornam balizados por meio de interesses estatísticos, observados nas pesquisas quantitativas ao desgastar o teor qualitativo das relações sociais no estado micro do espaço escolar, da formação de professores e dos interesses da sociedade civil com a escola. Assim, a agenda internacional oferece um alargamento de preposições em torno dos resultados educacionais para computar e aferir resultados por meio do mérito profissional/individual de professores e do gerenciamento total da qualidade educacional, mesmo que anule relações in/visíveis em uma partilha comum e permanente entre homens e mulheres com suas histórias. As interações humanas não são variáveis quantificáveis para os planos internacionais para a educação.

Por outro lado, é prognóstico reflexivo da instituição de uma formação de professores no Brasil que respira e inspira soluções baseadas nos resultados como norteia a operação internacional, como também a partir da forma de superar a desigualdade dos currículos escolares, de ser para todos, de garantir sucesso dos alunos para suas famílias e para a sociedade, como podemos inferir no relatório de Talis da OCDE (2013), bem como na BNCC da educação infantil e anos iniciais finais (BRASIL, 2017), na reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017a), tanto quanto na Lei de Diretrizes e Bases, a LDB (BRASIL, 1996).

Embora as promessas das políticas educacionais tenham se pautado em princípios democráticos, não oportunizaram as condições reais para promover a equalização dos resultados vistos como positivos pela “doutrina” da eficácia dos resultados, da gerência humana dos profissionais e da instituição da escola de formação para o mercado de trabalho.

Estes entendimentos conceituais são possíveis devido à influência exercida da OCDE nas políticas educacionais no Brasil e, por sua vez, no mundo por intuir os pressupostos da globalização e da economia de mercados, que vem se intensificando a partir de uma escala cada vez mais ampla nos espaços de interação e comunicação global. É incisivo o forte posicionamento e fomento de suas concepções direcionadas aos Estados-membro, bem como os países que se alinham ao processo global como forma de fazer parte deste movimento que direciona pautas e conduz os processos educacionais para propor políticas e ações como engrenagem de alcançar satisfação dos processos e dos modelos gerenciais para a educação.

Para Rizvi e Lingard (2012), a agenda internacional se justifica pelo papel operacional de oferecer explicações e justificativas para ações e processos de autoavaliação crítica da OCDE, que tem sustento nas orientações para reformas educacionais com base na pressão multilateral, no consenso e no objetivo de influenciar e implementar políticas educacionais. Tendo como pauta os interesses da matéria econômica associada a propósitos sociais para crescimento da economia, este discurso domina o cenário internacional a partir de 1990 de forma mais intensa e propositiva a partir do “discurso de globalização e economia do conhecimento, a perspectiva da eficiência econômica passa a dominar o trabalho educacional da OCDE (RIZVI; LINGARD, 2012, p. 534). E, por fim, toda a pauta de influência e implementação multilateral que exerce no âmbito das políticas de educação.

Contudo, os estudos sobre a formação docente, no escopo das políticas educacionais brevemente refletido, atravessam e operacionalizam demandas para estruturação da docência em diferentes políticas que produzem perspectivas e impactos sobre a consciência valorativa sobre a docência na sociedade, bem como torna as políticas dispersas e sem concretude no real

como resultado das disputas e tensões, para os grupos que vislumbram diferentes percepções sobre a realidade, mundo e ser humano.

Para Mølstad, Petterson e Pøritz (2019), um dos desafios da profissão docente é saber lidar com crianças carentes que estão à margem social pela constituição da desigualdade econômica, implicando as políticas dos organismos internacionais em pautas de promoção de uma educação de qualidade para todos. Por outro lado, pauta-se na proficiência em línguas e nos números, como base necessária para uma boa formação escolar e superação das desigualdades sociais, por isso influencia reformas curriculares e na formação docente.

As suposições do enquadramento para superação das desigualdades sociais consistem na performance profissional para lidar paralelamente com as dificuldades de uns alunos e avanços de outros, para alinhar todos em um mesmo patamar e com isso garantir a superação das disparidades. Para os relatórios internacionais é nisso que consiste o ser de um bom professor, pois conhece a desigualdade e desenvolve estratégias para que todos aprendam por garantir o senso de autonomia e capacidade de alcançar bons resultados (MØLSTAD; PETTERSON; PRØITZ, 2019, p. 28–29).

Os professores e a atividade docente também são vistos como agentes de transformação para encorajar o maior desempenho dos alunos. Assim, os professores destacados retoricamente como importantes para a transformação educacional. O papel pode ser interpretado como essencial devido a sua capacidade de reduzir as supostas “disparidades de desempenho” dos alunos que seriam causadas pela desigualdade social. Na linha desse raciocínio, o “ensino eficaz” é apresentado como a solução para diminuir essas “disparidades”. A transformação da educação é compreendida conclusivamente como a redução dessas “disparidades” por meio do ensino de grupos desprivilegiados. Os professores passam a ser vistos desenvolvedores esclarecidos para diminuir “disparidades desempenho” (MØLSTAD; PETTERSON; PRØITZ, 2019, p. 30).

As afirmações são limitadas a um ator escolar que é o professor. Não reconhecem a comunidade escolar; a relação escola, família e professor; não reconhecem o universo familiar e seus desafios para as crianças, jovens e adultos; desconhecem os problemas da escola e o espelho social, nas mais diferentes facetas, que é a escola.

A solução educacional seria de fácil acesso, pois caberia apenas a capacidade de ser esclarecido e desenvolvedor de estratégias pautadas no desempenho da proficiência em línguas e nos números. Não teríamos violência, prostituição infantojuvenil, gravidez precoce, drogas e a desconfiança sobre o trabalho do professor, tanto quanto sua formação.

Contudo, a formação precisa ser pensada, bem como condições imbricadas para promoção de uma educação de qualidade com base no acesso e permanência na universidade. E não apenas para superação de disparidades de desempenho. Por outro lado, cabe refletir que o fluxo de influência internacional para a educação e para o professor não seja um problema em si, porém o problema faz residência no emudecimento de contextos complexos e por anular conflitos humanos, econômicos, políticos e sociais das comunidades escolares.

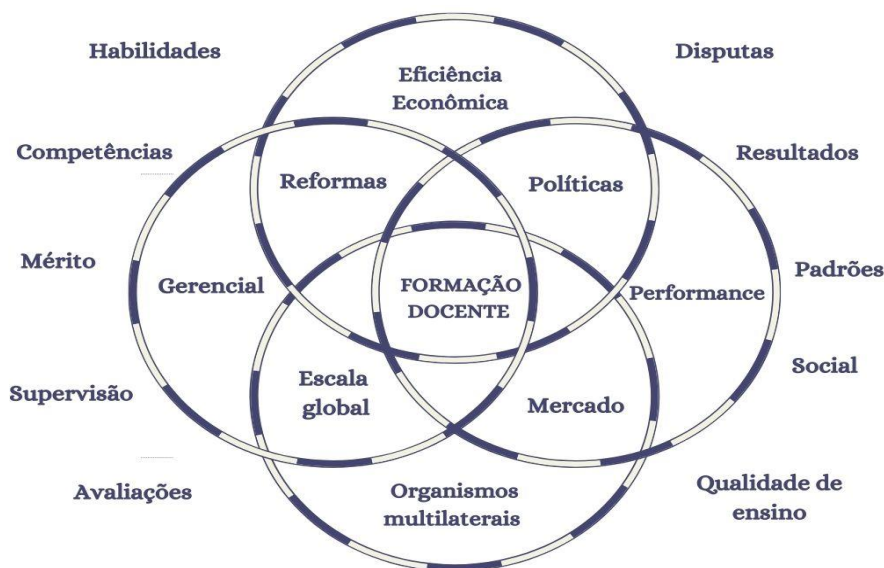
A fragilidade dos argumentos é base de composição de um quadro em que a formação docente, a profissão de professor e sua atuação são questionadas na promoção de uma cultura para culpabilização e responsabilização da docência, e não várias condições necessárias. Assim, não reconhecer o papel decisivo do professor na vida de uma criança, um adolescente, um jovem e um adulto, seria desonesto, mas a redução carrega sobre si a marca histórica de desvalorização social do professor no Brasil, pois assumir tais prerrogativas é desconhecer a história, a vida e a luta docente.

Dessa forma, como espaço para melhor compreender o enquadramento da formação docente do cenário internacional, podem ser conferidos quatro pontos principais que se conjugam na articulação de um conjunto de concepções que passam a determinar a compreensão estrutural e material da formação docente no plano das influências e direções internacionais, enquanto tendências.

Os quatro pontos são: Eficiência Econômica, que deposita na educação brasileira a responsabilidade de transformação da realidade social e econômica; Gerencial, que combina e evidencia um formato que organiza as direções de todo escopo pedagógico para o desempenho; Performance, que reduz o desempenho escolar na figura do professor depositando nele todas as condições precisas para fazer os resultados serem satisfatórios; e Organismos multilaterais, que se compreendem pela influência e financiamento de práticas escolares desejáveis ao contexto das operações sociais, políticas, econômicas – e paralelamente as perspectivas e discursos emblemáticos reformistas, que anseiam políticas educacionais que traduzam o universo global do mercado em detrimento de uma formação com criticidade no usufruto da racionalidade.

Na lateral se encontram palavras que flutuam do que está no escopo maior, porém atravessam as quatro concepções norteadoras para as práticas escolares, formativas e condutivas marcadas pelo projeto societário neoliberal. Estes conceitos que flutuam na direita e na esquerda são fundamentais para entender a estrutura conceitual das influências e tendências para reformas e políticas educacionais.

Figura 1 – Propostas e tendências globais



Fonte: Elaboração do autor.

3.2 IMPLICAÇÕES À DOCÊNCIA DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

Carrega consigo as políticas de inspiração neoliberal, definições como vocação docente, como forma de reconfigurar a docência como um lugar de trabalho e não há como relacionar com estas configurações, encontrando debate promíscuo e revelador sobre a religiosidade na forma em que as concepções coletivas sobre ser professor condicionado à reflexão sobre formar, atrair e reter profissionais do ensino apontado pelos organismos multilaterais. Tanto quanto *input*⁵ de qualificar profissionais de uma riqueza cultural porque consome boa música, boa arte plástica, bons *shows* teatrais e musicais – que não é um problema, mas uma contestação que se refere aos trabalhadores docentes como pertencentes a uma classe social que não tem acesso aos bens culturais e que, por isso, precisam modificar as representações sociais dos jovens para escolherem ser profissionais da educação. Contudo, demonstra como os defensores das políticas neoliberais tornam as disputas sobre formação um lugar de disputas de classes sociais.

A partir dos critérios analisados no *Anuário Brasileiro da Educação Básica*, organizado pelo movimento Todos pela Educação, pode-se refletir sobre os motivos para ingressar na profissão e para identificar se foi a primeira escolha dos indivíduos como profissão, que podemos classificar a partir de três entendimentos, que são: pessoal, comparativo e as políticas salariais. Os dados apresentados são concebidos por meio de dados brasileiros do MEC/INEP,

⁵ A etimologia da palavra *input* é do inglês, que pode ser entendido literalmente por entrada. Porém, servindo-nos do conceito, que aponta como um conjunto das informações que alguém assimila ao ouvir uma língua no momento em que ela está sendo utilizada.

o relatório de Talis e os dados da OCDE no escopo comparativo dos dados (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

As porcentagens positivas são validadas por critério, como “A docência me permitiu beneficiar os menos favorecidos socialmente ou docência ofereceu uma carreira estável” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 106), ensejando uma compreensão que não oferece um subsídio de motivos reais no âmbito do território social, político e econômico para a escolha da profissão, tanto quanto oportunos para a escolha da profissão que mostra uma primazia de realização social, política e econômica. Por fim, as demais pontuações permanecem no âmbito individual e não como uma profissão de qualidade social.

Por um lado, a configuração do documento apresenta uma porcentagem positiva de 65% como sendo a primeira escolha profissional. O sexo feminino fica com 69,7% como primeira escolha do ensino como carreira e o sexo masculino com 56,2%, estando essa classificação com base em uma comparação entre os 10 maiores países com maior concentração de porcentagem e os 10 menores, em que a docência aparece como primeira escolha. O Brasil aparece como o décimo país e entre os 10 maiores (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 107).

Por outro, o mesmo documento coletivo do Todos pela Educação traz apontamentos sobre remuneração e carreira, como garantia de atrair e reter os profissionais do magistério, como podemos observar:

Aumentar a atratividade da carreira do professor é um desafio urgente. Com salários defasados em relação à média das profissões com Ensino Superior e fragilidade nos planos de carreira, a profissão docente precisa ser fortalecida. Os indicadores mais recentes apontam para essa direção (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 110).

Destarte, como se pode apontar a representação social do fenômeno de motivação e escolha de uma forma positiva em ser professor da educação básica e afirmar a fragilidade nos planos de carreira e remuneração em comparação com os profissionais do ensino superior? A direção que aponta o documento parece não comungar com os dados apresentados e suas legendas, o que nos permite questionar e refletir.

Cabe questionar sobre a preocupação de atrair os melhores alunos da educação básica que se concentram nos *cursos de prestígio social*⁶, para não centralizar o debate no escopo

⁶ Conferir a tese de Doutorado que discute o prestígio social, sobre ótica do acesso e permanência dos estudantes cotistas, colocando em evidência os cursos de prestígio social e quem são os aprovados para os tais cursos nos apontamentos socioeconômicos. O trabalho é de Nayara Tatianna Santos da Costa. A democratização nos cursos de elevado prestígio social na UFPB: acesso e permanência dos estudantes cotistas. 2017. Universidade Federal da Paraíba.

penetrado pelas individualidades e sem precedentes sociais, políticos e econômicos. É preciso entender essa organização que é provedora de uma estrutura que divide e qualifica quem escolhe a profissão, porém, pelo compromisso em formar professores capazes de questionar e ler o mundo como produtos geradores de aprendizagem e a possibilidade de instigar os estudantes dos cursos de formação docente no mesmo intento.

A problematização confere à formação docente uma estética filosófica que não se reduz a poder ler uma cultura elitista e excludente, mas no perene encontro e deleite com as variações das produções humanas e não de um grupo que entende apenas um aspecto da realidade. O desenvolvimento deve ser intelectual e não de redução, mas de encontro com a cultura que produz na variável a sua própria natureza complexa, formativa, institucional e funcional da profissão docente. Pensar os escolhidos da docência é ir de encontro deste debate raso e desconfiado dos professores.

Para tanto, no próximo capítulo fica mais bem evidenciado as políticas para formação docente no âmbito plural das ideias, expressões e concepções em disputas.

4 AS POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo, estamos debatendo e dispondo de nossos entendimentos que se encontram entre as três palavras do título, discorrendo sobre conceitos, significados e concepções nos espaços democráticos e não democráticos, quando usam equações autoritárias e desprovidas de debates e encontros com a diversidade e, especialmente, quando sucumbe às demandas das comunidades escolares nos mais diferentes recursos para ser e se instituir uma escola de todos. Logo, é preciso entender que os caminhos responsivos para a formação, a docência e as políticas precisam compreender o escopo social e sobre qual sociedade carecemos de construir e, por fim, sobre qual educação ensejamos para a formação de uma sociedade mais humana e igualitária.

Iniciemos pela aproximação entre o conceito e o fazer laboral do professor, que torna a docência carregada de tênues disputas em torno de sua significação. Não pode deixar de ser a docência como um lugar de atos políticos que contribui para transformação social na medida em que oferece reflexões às contradições da história social e humana. O que difere da política partidária e seus programas, pois não é reagente a um entendimento que desassocia a docência da política, por não ser possível construir formas de ler o mundo social de forma crítica sem que a ação educadora não seja uma ação para a cidade, por isso uma ação política. Tampouco se relativiza, pois, questionar e propor soluções é inquietar e tornar algo visível pela ação crítica das palavras e o que elas reivindicam para os mais diferentes movimentos sociais que dialogam com os partidos e representações eleitas para cargos públicos.

Por tal condição, a docência assume para este trabalho um papel fundamental no movimento de construção histórica e dialética dos modos de existência social, política e econômica, pois é evidente que não faremos uma sociedade melhor se não houver professores capazes de dar condições, no que é original à responsabilidade do ensinar, que é conduzir outros a uma reflexão para o embate das heteronomias em que residem os padrões da forma de ser e existir na sociedade.

Por isso que,

O conceito de docência nas demais produções ora chama para superação de uma visão simplista (tecnicista) da prática profissional, ora reclama para a ampliação das dimensões que balizam suas concepções, com certo destaque à estética, dadas as investigações que dispensam olhares para docência nas Artes, sobretudo. Converge, nos achados, a necessidade de imbricação entre formação e atuação, entre teoria e prática, entre o ‘ensinante e o ensinado’, portanto, uma prática relacional e processual, em transformação. Para além

desta movimentação, reconhecem também o papel da docência na transformação da sociedade, na reflexão sobre os contextos de atuação de forma crítica, aludindo a ela o traço de prática social. A dimensão política é escamoteada das conceituações, relegada a uma dimensão subliminar, quase alheia à formação de professoras (es). Tal fato é revelador de uma rarefeita compreensão da relevância da consciência política às (aos) docentes e uma vez desconhecida ou relativizada – quando muito, o (a) educador (a) não atentarà que sua atuação se dá em contexto de “tensão política permanente” [...] (CARDOSO; FARIAS, 2020, p. 407).

Não podemos fazer uma formação de professores que oferece um quadro formativo pela intuição política, pois é preciso oferecer um caminho que tem consigo a realidade em movimento a ser pensada para compreender na prática e na vida da escola com os problemas sociais que se tornam presentes e vivos. A escola não é um lugar desassociado dos problemas sociais. Pelo contrário, é na escola, como espaço micro da sociedade, que as questões sociais se evidenciam. Não há como pormenorizar ou tornar um aprendizado subliminar à construção política para formação de sujeitos ativos e não só participativos, mas de direitos permanentemente reivindicados na formação e transformação social. A consciência social de classe é uma compreensão política que não relativiza as questões sociais ou as individualizam, no entanto, transforma-se em uma ação coletiva para todos e com todos.

A educação é permanente, não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente razão, de um lado, da finitude do ser humano, do outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua tradição “não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e formação permanente se fundam aí (FREIRE, 2001, p. 12).

A formação precisa se compreender pelo papel em que se institui a docência, que como nos faz compreender Freire (2001), é uma necessidade de desvelamento para que todos possam saber e saber permanentemente, ou seja, o ato educador ele precisa continuar não só no saber fazer, mas na construção contínua das condições de trabalho e de existência. É nesta condição, talvez primária, que a formação se constitui, enquanto movimento contínuo que não se reduz a um grupo ou a alinhamento ideológico, contudo ontologicamente tem sentido a humanidade pelo seu movimento histórico de fundação de si e reconstituição permanente das condições históricas.

Sabendo-se disso, reafirmamos o caráter de uma formação que possa ser permanente entre o “ensinante e o ensinado” (CARDOSO; FARIAS, 2020, p. 407), bem como entre o que

está instituído e o que se desvela ao instituinte (CHAUÍ, 2003) na construção histórica, como oportunidade de reconduzir a história a outras margens.

É um cenário em que a política é parte intrínseca da formação para a docência em um movimento que concebe o que se sabe o que ainda podemos mais saber. Se assim não for, faremos uma formação que é definida e calculada, como forma de conduzir estudantes a uma forma preestabelecida e predefinida, sem haver a possibilidade pensar, revisitar a história e ser movimento social e histórico como fatores da história que continua. Não foi encerrada.

A formação deve ser encontro de partilha comum de um conhecimento que é construído na vida histórica de nossas condições sociais, laborais e políticas. Não é lugar de repouso. É lugar de movimento, de construir novos caminhos, é lugar democrático de uma ação permanente de saber não encerrado.

Por tudo isso, é preciso entender que é um lugar de luta e reafirmação do que é ser professor, pois não será um simples caminho ou uma tarefa meramente intelectual como relocação de uma função social extremamente importante. É lugar de encontro entre as diferenças e suas necessidades. Contudo, é lugar de resistência democrática, pois as forças que repousam e se esforçam para se manter como tais não aceitarão que a docência seja esse lugar de refundação social para justiça e direito.

Como nos ensina Freire (2001), a burguesia que se estabelece no poder se esforça para orientar a educação em benefício de sua sustentação no poder burguês, como sua finalidade primeira, colocando a formação de gerações em um lugar conduzido a um caminho único ou individual para uns e para os seus como lugar de privilégio. Pelo contrário, a formação, seja em qual estágio for, deve propor, compreender e desvelar os intentos da destruição mercadológica das relações e da opressão social, política, econômica e educacional que desejam a nossa história e a nossa educação. Para tanto, definir nosso entendimento sobre formação, política e docência é, sobretudo, conceituar a educação democrática e para todos.

Não podemos falar e conjugar nenhuma ação sem entender que o debate se amplia e coloca em evidência como plano de sustentação a educação, que não só delineia para nosso trabalho, mas cria raízes em valores e concepções sociais que anseiam transformação social. Nesse sentido, a docência se movimenta pela clareza política como análise social para um ensino que é efeito e condição da história para combater repousos exploratórios das camadas sociais dominantes e, por este motivo, a formação não é incauta destes propósitos, mas é endossada por eles para assim fazer na escola um ensino de esperanças para condições de existência social melhores.

Colocar a Educação neste lugar de responsabilidade pela transformação social, como já citado por Cardoso e Farias (2020), é entender que a docência se constitui pela tensão permanente. Ser professor deve ser um ato transformador, pelo desvelar das condições sociais em que nos inserimos como sujeitos históricos ou pela aceitação de que somos opressores e oprimidos, que em lugares sociais diferentes estamos no mesmo lugar que sugere transformação e não é caminho fácil, mas de tensão política permanente.

Por conseguinte, não pode se compreender pela sua unificação da ação, pois a ação docente compreende também um movimento relacional de interações que são diversas e plurais e ensejam necessidades emergentes para diferentes realidades em formação. Assim,

[...] a compreensão do conceito de docência numa perspectiva ampliada, explicita esse construto como objeto preñado de possibilidades para a compreensão da formação e do desenvolvimento profissional docente (CARDOSO; FARIAS, 2020, p. 411).

Estas evidências são clarificadoras para entender a amplitude que não é encarcerada à conceituação sobre a docência, porque ela se movimenta no entorno destas compreensões e tensões da ação formadora da docência, tanto quanto no seu desenvolvimento profissional que se imbrica com as mesmas finalidades para a teoria que forma e a prática que ensina. Configura-se o cotidiano escolar um lugar em que a formação se institui também em movimento permanente, como esforço dialógico entre a prática e a teoria para uma construção viva e eficiente da docência oportunizada pela reflexão permanente entre a ação e abstração da realidade pedagógica, social e política, com intuito de convergirem para uma formação capaz de transformar o social.

Dados estes entendimentos, o debate precisa ser clarificado a partir de pontos que nos possibilitam situar o estudo dos objetivos. É preciso compreender as diversidades epistêmicas sobre a formação e, conseqüentemente, sobre a docência e como as disputas e tensões tomam corpo e estrutura na arena educacional das políticas.

Este capítulo vai tomando corpo e dando condições de compreensão da docência, formação e do jogo em que as políticas se situam como projetos em disputas, o currículo formativo, a valorização social da docência e os estudos de teses e dissertações sobre docência, formação e política educacional, sendo o último em que se circunscreve este estudo no programa de pós-graduação em educação.

4.1 AS DIFERENTES EXPRESSÕES SOBRE A DOCÊNCIA

O estudo sobre a formação docente no Brasil tem se configurado pela forte insatisfação social com os cursos de formação inicial de professores e na modalidade de formação continuada, pelas diferentes franquias garantidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Observam-se pesquisas que vislumbram a profissão docente na sua dimensão prática, como se pode verificar em André (2016), tanto quanto a diversificação e expansão de cursos de formação.

O debate se constitui por meio de práticas inovadoras, de como formar professores para ensinar e de como lidar com os desafios da escola contemporânea, bem com a necessidade e importância da iniciação à docência. Como também os estudos estão com vista à profissionalização do ensino no percurso formativo do professor por meio de um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos que concebem o exercício profissional docente (RAMALHO; NUÑES; GAUTHIER, 2014).

Para Tardif (2014), a formação docente se encontra situada no cerne do desenvolvimento de saberes da profissão docente para construção da prática educativa no espaço do debate social, racional, humano e epistêmico do trabalho docente e seus saberes necessários à profissão.

Nesse sentido, para Araújo, Rodrigues e Aragão (2017), o saber da docência deve ser pensado, por meio da instituição da pedagogia e didática como fundamentos centrais na formação de professores, tendo em vista a ampla possibilidade e variável teórica e prática que deve propor a formação docente, concedendo à pedagogia e didática *status* relevantes para contribuir para revisão e crítica da prática didática escolar e da teoria pedagógica que a sustenta.

Pressupõe-se que o diagnóstico da formação de professores, enquanto construção de ideias, tem como esteio uma formação ampla em teoria e métodos para melhor qualificar a formação, bem como profissionalizar a ação docente na sala de aula, que exige dos professores saberes fundamentais para o exercício profissional.

Também o debate se consolida na posição que possa entender o professor/a como um ser social e integrado aos diferentes espaços sociais nos quais ele e ela possam estabelecer relações que promovem referenciais dos grupos, ou seja, na convivência social de relações que se constroem por meio de uma partilha comum de representações, de projeções e de entendimentos coletivos. Nesse sentido, o movimento social do fenômeno humano e moderno de concretização material destas relações na prática docente se estabelece pela formação, pela prática docente e por diversas outras formas de ser e existir em sociedade. Destarte, Gatti (2003)

invoca a necessidade de olhar para os professores a partir sua subjetividade tanto quanto para entender que ele é um ser social, pois é necessário ir além da ação prática da docência e

[...] ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas como seres sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesses processos que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo (GATTI, 2003, p. 196).

Nesse desenho, a busca por compreensão da condição de vida e do fenômeno de um ser social-professor nos permite estabelecer paralelos que são abrangentes e complexos nas relações que não se reduzem à escola, pois não somos apenas professores/as. Contudo, um ser social que constitui representações e se movimenta para propor, construir sua identidade, planejar a vida na docência e nas suas diferentes relações sociais que constrói.

Sabendo-se disso, torna-se papável a conjectura que no Brasil o campo de estudos sobre formação dos professores se constitui pela fragmentação por meio de diferentes interfaces de debate sobre a formação docente, profissão docente e o trabalho.

O varejo das produções nos oportuniza preciosos entendimentos e posições intelectuais ricas para pensar a profissão docente, o trabalho, a formação e a vida docente.

No contexto de revisão da literatura nacional sobre a formação docente e as políticas educacionais, encontra-se o movimento que funda a ação conceitual das respostas dadas no tempo em que conflitos apareceram para serem respondidos, como demandas das comunidades sociais. Tais respostas são centrais para convergência no Brasil da materialização de lutas por reconhecimento, de construir o respeito à docência e na busca por modificar na ação do Estado o *status quo* da docência na sua complexidade e instituição. São aproximadamente quatro décadas a partir dos anos 80 de intensificação dos debates e produção das ideias. Assim, compreender a formação, as políticas e a docência se faz pela urgência do debate, bem como de propor implicações sobre as políticas, suas posições, configurações e a clareza da atividade docente e seus desafios, tanto quanto sua formação. Por um lado, refletir a função das políticas educacionais, por outro as direções e regulamentações sobre o trabalho docente e sua formação.

Nesse sentido,

Pode-se considerar que os estudos sobre a profissão docente são oriundos basicamente de duas vertentes. Uma primeira poderia ser descrita como aquela que se situa na tradição pedagógica humanista, que centra seu foco na formação docente, compreendida como um processo de constituição do sujeito no seu fazer pedagógico, atribuindo grande ênfase aos saberes adquiridos na

experiência, à prática pedagógica e aos processos formativos. Essa vertente levada ao extremo acaba por atribuir demasiado peso à formação como elemento central da profissionalização [...]. A segunda vertente pode ser identificada nas análises sobre a profissão docente trazidas pela perspectiva sociológica, em que a identidade profissional é compreendida na relação com suas atividades laborais, com a inserção desses sujeitos na divisão social do trabalho. As profissões constituem-se em importante objeto da sociologia desde seu nascedouro. Nas lições de Sociologia de Émile Durkheim as corporações profissionais são consideradas importantes mediações entre o Estado e os indivíduos. A organização dos grupos profissionais seria vital à coesão social e ao equilíbrio e harmonia nas relações entre sociedade política e Estado, já que por meio da divisão do trabalho é que se realiza a integração social (OLIVEIRA, 2010, p. 20).

Esta seara aponta para uma discussão ainda mais tênue quando nos referimos aos estudos sobre as políticas educacionais que têm um espaço também fragmentado, quando se verifica na literatura estudos que apontam os impactos; a implementação; o Estado e sua ação reguladora; a valoração da política pelo debate político; e suas perspectivas e retrocessos. As posições não se conciliam nem pelas suas semelhanças, mas se impõem pelas suas verdades reacionárias, deixando um espaço lacunar entre suas contradições por não propor suas aproximações, distanciamentos e perspectivas no diálogo das ideias.

A pluralidade dos estudos relacionados à condição e à formação docente tem sido tema profícuo àqueles que se debruçam nos estudos sobre o professor. Tais estudos apresentam-se através de diferentes concepções teóricas e metodológicas. Voltado para a análise do professor que atua nos diferentes níveis de ensino, o tema vem desdobrando-se nas seguintes questões, dimensões e categorias de análise: os/as professores/as como sujeitos socioculturais; o cotidiano de vida e trabalho; dimensões e processualidades da condição professor/a; vidas, experiências e histórias do/a professor/a; questões da subjetividade; temporalidades, materialidades e registros simbólicos na condição docente e no trabalho; corporeidade, temporalidades, gênero e ciclos de vida no exercício do magistério; a questão étnico-racial na docência; formação docente; multiculturalismo e interculturalismo no exercício da docência; a escola e a sala de aula como espaços socioculturais e as relações docente-discente. De modo geral, o que se percebe é que esses estudos e pesquisas que abordam a formação docente e seus desdobramentos reconhecem a condição docente como parte intrínseca à formação. Ao fazer uma retomada histórica, localizamos mudanças do referencial teórico que predomina entre as pesquisas (DINIZ *et al.*, 2011, p. 14).

São plurais os estudos e os diferentes debates referendam as abordagens sobre a formação e suas produções em que se destacam os enlaces das dimensões da docência, tanto quanto as categorias analíticas que movem e sustentam os movimentos dos objetos estudados. A operação que define os desdobramentos dos estudos impele não ao caos devido à pluralidade,

mas à própria finalidade orgânica das ideias ao se diluir nas preposições dos temas pela defesa dos anseios que atendem às diferentes expectativas.

Como também opera mudanças combinadas a um referencial teórico e intrínseco ao movimento das finalidades dos estudos. Dessa forma, o profícuo debate nos coloca em uma posição de engessamento perante o cenário disperso da literatura. Não obstante, não seja um problema próprio dos estudos, mas da área de investigação que se mostra ainda incipiente sem nos garantir uma projeção estrutural ou mapeada dos movimentos e fenômenos das políticas para formação docente, da formação e prática docente nas comunidades escolares, como bem desvela Gatti, Barreto e André (2011), no estudo da arte sobre as políticas docentes no Brasil para formação docente.

Do ponto de vista temático, há um rico debate e imponentes ideias para o campo educacional nacional com desvios conceituais que as tornam mantenedoras de expressões que diferem, como podemos mensurar em Freire, nas pedagogias e na perspectiva política que ele trata em suas obras (FREIRE, 1987, 1996, 1997, 2001); em Saviani (2011, 2013, 2015) com os estudos históricos e a pedagogia histórico-crítica; em Libâneo (2012) nos estudos que visam diferenciar conceitualmente o campo da pedagogia, organização escolar e as políticas; em Gatti, Barreto e André (2011) com estudos sobre as políticas, sobre a identidade profissional e pessoal dos professores como seres sociais; em Ramalho e Nunes e Gautier (2004) sobre a necessidade de profissionalização do ensino por meio da formação docente; em Teixeira (2007), Souza, Diniz e Oliveira (2014) no debate profícuo sobre a condição e sua formação no espaço complexo das relações sociais e existenciais que os conflitos e fenômenos aparecem. Estas são as expressões que mais são recorrentes nos estudos de formação de professores, como espaço de encontro mesmo nas suas diferenças conceituais e refinamento; contudo, deve-se aceitar nas próprias expressões caminhos, discursos e conceitos de diferentes apoiados na antropologia, filosofia e sociologia como expressão de um tempo histórico e dialético em que ideias circulam ou circularam.

Nesse sentido, a literatura se abre em preposições e debates profícuos, embora haja muito a ser pontuado e organizado, enquanto observatório da produção das ideias educacionais sobre a formação docente numa maior amplitude epistemológica, para benefício da organicidade das ideias para formação de professores em nível nacional sobre políticas, perspectivas, discursos e práticas. De outra forma, é evidente a base material epistemológica, e há a necessidade de melhor qualificar o debate para tradução e orientação do debate empírico sobre as políticas para formação de professores.

Assim, um espaço aberto de disputas de concepções e conceitos teóricos-metodológicos da formação de professores nas mais diferentes relações sociais e políticas na história viva que institui a formação e o ser professor nas diferentes épocas, gerando disputas no campo educacional sobre a docência. Por outro lado, não é a natureza em si das ideias, mas um conjunto de fatores que defendem e conjecturam politicamente a visão social, educacional e de mundo, e é nisto que residem os espaços de disputas.

4.2 AS POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE

A expansão da formação e diversificação de cursos de formação garantiram ampla margem para debates e construções sobre a formação de professores no Brasil. Louzando *et al.* (2010) apresentam um comparativo sobre os alunos formados nas instituições públicas e privadas, tendo como base os resultados do Enade e apontam que os alunos das universidades públicas têm melhor resultado que as instituições privadas de ensino superior. No entanto, esta qualidade desaparece para estudantes que têm experiência com a docência.

O estudo não aponta o percurso dos egressos dos cursos de formação de professores e tampouco o sucesso profissional, bem como os professores estão se relacionando com o cotidiano escolar pós formação. Contudo, passa a apontar como as avaliações dos organismos multinacionais passaram a atrair, selecionar e qualificar melhor os aspirantes à formação para o magistério e como impacta diretamente nos resultados educacionais de outros países alinhados à OCDE.

Assim, o estudo não está evidenciando a escola e a problemática dos diferentes rincões brasileiros, ou seja, por mais que passe a analisar os dados da avaliação do ensino superior brasileiro, sobre os cursos de formação docente, há uma comparação com resultados internacionais no que diz respeito a atrair, reter e formar professores e não sobre o que precisamos para melhorar a formação e a condição docente sem redução a padrões internacionais e seus sucessos (ver o trabalho de LOUZANDO *et al.*, 2010).

Assim, posiciona a educação nacional como refém dos propósitos, equações e direções internacionais e esquece as condições da educação brasileira e suas necessidades primárias e urgentes, pois a problematização não está em alinhamento aos anseios internacionais, e sim, em esquecer as máculas históricas e necessidades que as comunidades escolares veem como urgentes.

Destarte, destaca-se no quadro das pesquisas o trabalho organizado por Souza, Diniz e Oliveira (2014), que apresenta reflexão e o debate sobre formação docente, visando apontar o

olhar sobre a condição de atuação docente e dos estudantes no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem e seus resultados. O trabalho organizado versa ainda sobre as condições econômicas, sociais, políticas, culturais e ideológicas em que se situa a atuação docente na comunidade escolar, oportunizando o debate e questionamento sobre os modos como a prática pedagógica se configura e passa a projetar a aprendizagem dos estudantes.

Posiciona este estudo neste prisma teórico que é contrário aos pressupostos de uma redução ao quadro global das relações e análises que apresentam Louzando *et al.* (2010), pois esperamos uma formação que possa partir das relações sociais, políticas, econômicas e ideológicas em que estamos submersos como sujeitos de direitos e ativos para transformação social das comunidades humanas.

A urgência de qualificar o debate sobre a formação docente, as políticas para docência e a prática do professor é um dos deveres imediatos do Estado brasileiro, para não só diminuir as fronteiras entre o que se estuda na universidade e a prática professoral escolar, mas para nos apropriarmos da tarefa de ser professor com seu fazer e suas exigências com o ensino-aprendizagem. Assim, equaciona-se, sem dúvida, a relevância de ser a formação mais próxima da escola e poder entender o que é ser professor, como as diretrizes para o magistério propõem (BRASIL, 2015b).

No tocante às políticas educacionais, Ferreira, Aragão e Andrade (2019) apresentam as conquistas das políticas educacionais para formação docente até meados do ano de 2016, que se configuraram como um quadro de políticas que passaram a modificar e direcionar novas práticas formativas para os cursos de formação para o magistério, bem como proporcionar um o debate sobre a relação necessária entre teoria e prática, que a Resolução nº 2 (BRASIL, 2015b) se propunha – como a primeira política, dentro de um quadro de antecedentes de marcos políticos, a pensar pela oferta dos cursos de formação dos profissionais para o magistério com vista a direcionar os diferentes cursos de formação docente dentro de uma mesma pauta e organização, estando esses ganhos políticos dentro das ações regulamentadoras do governo federal.

Para tanto, de encontro ao que defendemos no debate nacional há espaço para debates cada vez mais mercadológicos da função da escola. Nesse sentido, observamos os seguintes temas de debates, estudos e pressupostos para formação de professores:

- Saberes teóricos e práticas, para formar os professores;
- Profissionalização e profissionalismo;
- Prática didática e pedagógica para ensinar;
- Currículos: tendências e lacunas;

- O impacto de ações do MEC, para formação de professores;
- Identidade profissional, aspectos de biografias profissionais;
- Perfil socioeconômico dos alunos dos cursos de licenciatura e pedagogia;
- Plano de cargos e carreira, formação e condições de trabalho;
- Lacunas na formação inicial;
- Formação continuada como responsável pelas lacunas da formação inicial;
- Formação inicial e escola: duas realidades distintas;
- Programas de formação continuada nos diferentes âmbitos de governos e seus impactos;
- Ensino e aprendizagem, professor como mediador e/ou diferentes caminhos;
- Práticas docentes inovadoras;
- Premiação de escolas e profissionais como resultado do ensino-aprendizagem.

Nos debates da literatura nacional e internacional, por um lado, fica claro a vigência de apontamentos centrais para vislumbrar um primeiro diagnóstico da formação docente, para podermos entender mais à frente os desdobramentos sobre as políticas na centralidade destes debates estruturais que é possível verificar, bem como o que possa se constituir nos planos políticos. Por outro, é importante considerar as discussões paralelas ao problema e objeto de pesquisa central do debate deste trabalho.

O diagnóstico se entrelaça e se sobrepõe em diferentes vertentes ora pragmáticas, ora ideológicas, ora subjetivas e ora pertencentes ao movimento próprio da condição de existência, primeiramente, humana e por consequência docente nas diferentes facetas da vida do professor.

Este trabalho assume e posiciona a docência como um *ser social em movimento e de materialização permanente de suas condições complexas de formação, de categoria, de expressão e do apelo que vibra nas diferentes posições para posicionar o som do lamento das forças que impuseram as duras dores e reclamações e afastamento da profissão, como profissão de prestígio e ação transformadora*, embora também seja preciso refletir e questionar o que se constitui como de prestígio social e a ação transformadora, pois é outra imposição que não pode ser confundida com um intelectualismo que pressupõe uma cultura letrada de um conjunto estratificado das classes sociais e suas lutas. Tampouco, vistam-se e confundam-se os ritos da formação e a prática docente da não necessidade de imergir nas produções culturais para poder propor e debater intelectualmente nos diferentes níveis de formação escolar brasileira uma leitura permanente da realidade para transformação social por meio da justiça social.

As disputas sobre a docência enquanto um lugar que socialmente exige respostas na formação de diferentes gerações são permeadas pelas condições históricas que podem ser regatadas na história e na forma que a valorização social da educação foi estabelecendo na Constituição do Brasil como nação em suas marcas e assentos autoritários de furtos a riquezas já na invasão de suas terras, como bem reconhece este trabalho por ser dialético.

Estas disputas possuem elementos que validam as concepções e interações sobre a docência e não podem ser confundidas como aspectos de uma perspectiva, de uma prática e de um discurso apenas de forma passageira; contudo, é preciso ser perenemente pensado nas transformações invisíveis, que determinam a docência pela fugacidade das efêmeras necessidades do mercado, hoje, global e historicamente do capital que se reveste de outras facetas para continuar a explorar e ideologicamente excluir para controle político, social e econômico.

A formação de professores em disputa também é evidenciada pelo esforço democrático de resistência no sentido entusiasmado que nos deve sugerir a luta, a esperança e os recomeços. A disputa precisa ser vista como espaço não relativizado de discursos, contudo como lugar orgânico de dividir expressões e concepções sobre a docência para não abrir margem para o não reconhecimento de que na docência se efetiva a direção para transformação de nossa sociedade capitalista, sendo quiçá um dos primeiros elementos da disputa, como quero transformar nosso mundo e com quais cidadãos?

Estas duas perguntas denotam as expressões primeiras para entender os elementos das disputas e tensões a partir da visão de mundo, homem e mulher que esperamos para fazer a existência humana mais justa, solidária e democrática. E não será no assentamento da pacificidade, e sim no provimento do debate entre forças e diferenças que o caminho poderá ser desvelado de forma republicana e constitucional.

4.3 PROJETOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS DISPUTAS

O projeto de formação brasileira se encontra em disputa por mais de 25 anos, precisamente, com a da promulgação da LDB (BRASIL, 1996) e é o que podemos conferir e apontar dentro da materialização das políticas educacionais que, de acordo com Saviani (2015), têm se configurado em avanços e retrocessos, quando entendemos o papel do Congresso Nacional na sanção e elaboração das leis. Esta máxima do autor permeia todas as políticas educacionais para formação docente tendo em vista que, de acordo com Freitas (2002), é

possível apontar os projetos de formação em disputa e quem tem conseguido espaço na arena política.

Frente à operação da universalização da educação básica e todos afluentes desconectados, cheios de dissensos e descontinuidades do que almejou a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), com a certificação superior para a docência, faz-se, oportunidade para entender melhor a composição desta história no princípio da elaboração das leis que incitou todos os debates, tanto no sentido de melhor qualificar as construções teóricas e metodológicas sobre a formação, quanto no intento de promover políticas no Estado-Nação brasileiro.

Como também se evidencia que é, justamente, devido a este processo de reconfiguração permanente que estão as disputas e tensões, como um conjunto verdadeiro de um equação de forças maiores a se impor reaccionariamente, fazendo com que a ordem ideológica se mantenha e de certa forma atenda em uma maior organicidade ao projeto social que já é dominante, ou seja, mesmo que as forças dominantes tenham intentos e pelas pequenas vitórias das resistências seja no engessamento, e/ou no adiamento ou no arquivamento das políticas de orientações exploratórias e excludentes, as forças dominantes se mantêm impondo caminhos, legais ou pelo senso absorvido pelas massas. As descontinuidades do plano legal favorecem também o que está posto, pois é apenas paralisado e não reorientado à direção democrática como condição histórica e dialética de posições e suas contradições. Aliás, a resistência deve prover o novo direcionamento no sentido democrático de sua ação.

Destacamos que a disputa é uma das principais problemáticas das políticas educacionais e não seria diferente para formação docente, que tem evidenciado atrasos e ausências de uma efetiva ação, para promover uma formação de qualidade nos diferentes níveis da educação, sendo importante salientar que este fato também corrobora para compreensão cômoda para ação do Estado a partir de práticas liberais e suas perspectivas que prezam por um Estado mínimo.

O debate sobre políticas de formação de professores evoca dois movimentos que se entrelaçam de forma contraditória na realidade atual: o movimento dos educadores e sua trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação e o processo de definição das políticas públicas no campo da educação, em particular da formação de professores, que tem nos Referenciais Curriculares para Formação de Professores (1999), no Parecer nº 115/99 que criou os institutos superiores de educação e nas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior (2001), sua expressão material mais visível (FREITAS, 2002, p. 2).

A contribuição e luta dos movimentos de educadores (que retomamos mais à frente) para alcançar melhores indicadores qualitativos para formação se contradiz com o posto na

ordem das leis, como um processo de definição que coloca sua materialidade notória de forma que desprivilegia a luta, o debate e o esforço da própria trajetória dos movimentos em prol dos professores, deixando a ação do Estado clara no que concerne aos intentos de um projeto societário alicerçado em parâmetros distantes dos anseios da categoria representativa da docência.

Quando o Estado apenas impõe uma política que favorece um lugar e um grupo que não é representado pelo todo da coletividade diversa, até mesmo como forma de confundir a sua ação como bem civil e não faz atoa, controla as dissidências contra um governo eleito e/ou um Estado vigorado pela ideologia burguesa, que instaura repressões ao coletivo de forma marginal e na imposição de uma nova racionalidade que argumenta a necessidade de modernizar a partir das fragilidades sociais e humanas (que a docência/ a comunidade escolar/a formação possa ter), assim se apropria para sustar a coletividade democrática e diversa em detrimento do que impõem como bem de todos, sem ser como a história se desvela.

Oportuniza-se o entendimento que este processo de políticas educacionais tem se pautado em uma estrutura que não só organiza o estamento social em que estamos inseridos, mas deixa precisamente evidente que o estágio político da formação de professores enuncia um processo de flexibilização da formação e caminhos que se encontram no enfraquecimento da formação humana, pedagógica e social como saberes essenciais à docência, como se pode conferir em Tardif (2014), pela simples constatação de anulação dos coletivos representativos da docência. A disputa e a tensão não podem ser lugar de um silogismo a-histórico, entretanto um espaço em que estes caminhos possam se entrelaçar de forma mobilizada pelos movimentos sociais de professores como voz entusiasmada pela luta e defesa da docência.

E não se pode ver no plano das disputas em torno das concepções das políticas para formação docente, pois

Estamos assim vivenciando, pelas políticas de formação, concepções que, pela desresponsabilização do Estado do financiamento público, pela individualização das responsabilidades sobre os professores, pela centralidade da noção de certificação de competências nos documentos orientadores da formação de professores, revelam um processo de flexibilização do trabalho docente em contraposição à profissionalização do magistério, condição para uma educação emancipadora das novas gerações (FREITAS, 2002, p. 26).

Não podemos deixar o que alicerça a docência como bem coletivo, democrático e republicano se perder pela ausência total do Estado brasileiro que está a serviço da globalização que nos condiciona devido ao modelo econômico do capitalismo que vivemos. Os projetos de

formação em disputa devem ser um lugar também de acontecimentos da luta, que cobra participação, que resiste e que é democrático para o debate à luz da história da necessidade formativa do povo brasileiro.

O projeto formativo que está em disputa no escopo das políticas para docência se encontra direcionado às mediações da sociedade civil, com seus movimentos intercessores da classe trabalhadora, bem como na institucionalização das orientações neoliberais para reformas nos espaços da educação básica, que tem diretamente atingido os espaços de formação da docência, sua trajetória e seus interesses. Atinge a valorização social da profissão docente, como pontua Oliveira (2014), quando a profissionalização e profissão docente são tratadas de forma medíocre e sem bases teóricas que promovam uma educação emancipadora no usufruto da capacidade de análise de uma sociedade mantida e orientada para manutenção da ordem social.

Por conseguinte, a tradução metodológica deste trabalho viabiliza a problematização para o processo que individualiza e responsabiliza a docência como forma de desaparecimento da ação do Estado e evidencia o indivíduo e a sociedade civil que se confundem com deveres coletivos de zelo e de responsabilidade do Estado. A escolha teórica que assumimos reverbera uma comunicação que não aceita um processo que aliena de forma reducionista, mas que se constitui pela materialização que induz as suas contradições das interações sociais mediante o que é imposto, não sendo um espaço pacífico de aceitação da realidade, mas de questionamentos e inquietude para propor pela exaustão uma nova premissa, por isso a importância de resistir contra retirar da docência a possibilidade de fazer uma educação emancipadora das gerações de forma permanente.

Nesse espaço de disputas os interlocutores orgânicos da ordem dominante sabem as fragilidades da própria ação do Estado e veem como uma oportunidade de tornar a ação estatal um lugar lucrativo, colocando a docência como um lugar de inferir resultados a partir dos parâmetros internacionais da operação da globalização que determina linhas, diretrizes e padrões a serem implementados e expostos como resultado do professor bom e/ou de uma gestão.

É notória a necessidade de interligar/relacionar/unir a teoria e a prática com maior organicidade para o debate no entorno da formação prática docente, com intuito de promover e de superar esta dicotomia.

É apontado por Abrucio (2016) que há o isolamento na organização estrutural das instituições formadoras e a escola com seus conflitos econômicos, sociais e políticos. É o aparecimento gradativo do distanciamento, tanto quanto da valorização dos professores, da rede pública de ensino e as universidades formadoras de professores. O estudo de Abrucio (2016)

carrega consigo o escopo mercadológico (grifo nosso), tornando a educação uma mercadoria a ser ofertada como produto de transformação rentável para que a educação se torne um bem privado e não um bem público de todos democraticamente na medida em que os resultados performam nos intentos e parâmetros das avaliações externas na escala internacional.

Por um lado, é preciso pontuar a urgência para pensar a ausência da articulação entre as instituições de ensino e de formação, devendo estabelecer a interligação para promover uma melhor articulação entre centros formativos, professores e a escola. Por outro, como já mencionado, as diretrizes para os profissionais do magistério (BRASIL, 2015a) visaram diminuir esse distanciamento, bem como reconfigurar os cursos de formação para melhor atender à relação entre teoria e prática na prática didático-pedagógica, ou seja, sendo a prática agenciada pela teoria na promoção do ensino e aprendizagem, fazendo da escola um lugar de formação contínua consoante aos meandros da comunidade escolar.

A Resolução nº 2, de 2015 (BRASIL, 2015b) foi gravemente atacada pela Resolução nº 2, de 2019 e a Resolução nº 1, de 2020 (BRASIL, 2019b e 2020b), que defende uma formação pautada em competências e habilidades do novo século mediante a necessidade do mercado de trabalho, que deseja profissionais que dominem o saber, aprofundando as desigualdades mediante a possibilidade de diferentes níveis de ensino, por ensinar a fazer e outro nível que garante avanço nos estudos e melhores possibilidades de remuneração e prestígio social, ou seja, de controle social e dominação.

Por isso, quando anteriormente pensamos a formação nos perguntamos: “por qual caminho desejamos fazer uma transformação social?” Pelo simples fato de que se há justiça e equidade social nós temos a possibilidade de fazer uma educação transformadora, porém quando o estamento social se limita a condições diferentes, transformamos ou matamos a dominação de uns em detrimento da exploração de outros.

O fosso abissal do projeto de formação em disputa nos oportuniza reflexão dessa problemática social, tendo em vista que a obrigação com ensino e aprendizagem dos estudantes não se limita apenas à docência, pois há complexidade maior que é própria à coletividade e suas interações.

É preciso creditar confiança na formação dos professores com base na sua própria constituição como sujeito social, político e humano, que tem a tarefa de ensinar e ensinar para emancipação de diferentes gerações. É preciso garantir a valorização social da docência. Por tudo isso, deve ser não só debate, mas se encontrar na formação como um desafio permanente a ser desvendado. Como também superar as disputas que desfavorecem a escola com seus

fundamentos e finalidades sociais na promoção da formação humana para uma sociedade democrática.

Formação humana requer temporalidade, paciência e construção contínua. Não há mágica possível aqui, não tem como saltar etapas – somos um organismo vivo, plástico, sim, flexível, mas um organismo que se desenvolve segundo certas condições e na íntima relação com contextos socioculturais. Não nascemos falando. Nascemos com a condição de falar (GATTI, 2016, p. 35).

A formação humana, ou melhor, a compreensão dialética entre teoria e prática não acontece em curso de extensão ou com uma simples construção sobre, por exemplo – mas se dá na interação com tempo social e biológico para figurar a etapa certa para concretização da formação humana, que possa usar das condições que indicam e favorecem a aprendizagem, sendo nesse sentido, um organismo vivo que, metaforicamente, se enraíza, cria corpo e se estrutura na sua própria condição. O que torna mais ainda preciso uma formação que perceba e viva o cotidiano escolar como garantia de um tempo social de interação a longo prazo e não apenas quando tiver que assumir a sala de aula.

Para tanto, devemos sem cessar questionar: “para quem formamos ou o que queremos formar? ”, promovendo a garantia de direcionar a vida em torno da formação, para que se possa debater os expoentes teóricos brasileiros, não brasileiros e a prática didática na comunidade escolar em que cada profissional da docência se encontra.

A formação deve ainda questionar os aspirantes à docência sobre qual projeto social de formação eles querem ser parte como análise da realidade social, política e econômica e suas contradições, ambiguidades e necessidades como docentes, escolas e comunidades humanas.

4.4 O CURRÍCULO: ENTRE A FORMAÇÃO E A DOCÊNCIA

O currículo tem encontrado cada vez mais debate e pertinentes estudos nas últimas quatro décadas. Aponta para reflexão sobre a identidade do currículo, bem como para as diferentes práticas, discursos e perspectivas que são modificadas pelas épocas históricas que se inscrevem (conferir o trabalho de SILVA, 1999). Nesse sentido, na formação de professores tem encontrado cada vez mais centralidade frente a uma tradição acadêmica dos centros formativos da docência.

É afetado o debate no Brasil pela proposição de importância de clarificar o currículo da educação básica, para que se possa entender o que o professor deve aprender na sua formação

para poder ensinar, rompendo como uma cultura formativa, que, para Abrucio (2016), que é estanque, sozinha e desvinculada da escola como lugar de efetivação da formação de professores, pois as formações proporcionaram um profissional solitário e especializado, demonstrando o autor desconhecimento da Resolução nº 2, de 2015 (BRASIL, 2015b), que visa não só superar a dicotomia entre a teoria e a prática, mas orientar as instituições formadoras nas dimensões continentais brasileiras para o desenvolvimento pleno na profissionalização dos aspirantes à docência, bem como se validava como política que aspirava para os professores em formação a inserção ao cotidiano escolar.

Estas acepções apresentadas por Abrucio (2016) são ainda tradução de políticas educacionais que obedecem a parâmetros que vinculam a docência como principal agente da educação escolar, anulando todas as demais necessidades para o trabalho e como condição docente, até mesmo para o primário a profissão que é a tarefa de ensinar.

Atendendo à expectativa mercadológica o currículo da educação básica foi definido como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que preconiza e valida habilidades e competências como respostas à expectativa internacional para educação básica no século XXI.

É definido como a base, enquanto alicerce que se constitui como ponto de partida, para construção dos currículos estaduais e municipais, sendo o currículo a ser pensado a partir dos caminhos que a própria comunidade escolar precisa, tendo a definição de currículo em ação como o que deve ser construído, pois seria na aplicabilidade da base que se efetivaria o currículo municipal (BRASIL, 2018b). Não é um ponto de partida ou base apenas, mas o começo e o fim da prática pedagógica por definir as aprendizagens por meio da justificativa do currículo em ação, que se limitará apenas a uma expressão social, que é o mercado corporativo, fazendo que as aprendizagens ditas essenciais se tornem sem razão, pois a comunidade escolar em que estão inseridos ensaja outras aprendizagens muito além do saber fazer, mas pensar sua comunidade, necessidades e soluções que não estão na BNCC, mas na vida da comunidade humana/escolar nas diferentes expressões sociais, ético-morais, religiosas e educacionais.

O conceito de currículo em ação ou vivido aparece em diferentes autores no campo do currículo, no geral, se referindo, ao que ocorre nas escolas. A ideia de complementaridade em relação ao currículo prescrito também perpassa a maioria dos sentidos que ele vai assumindo na literatura, dando conta da impossibilidade do currículo formal fazer jus às experiências imprevisíveis que ocorrem no dia a dia da sala de aula (MACEDO, 2018, p. 29).

A tarefa de pensar o currículo deve ainda ter como foco o pertinente debate sobre a função social da escola, sem esquecer que é um espaço micro da sociedade que absorve todos os problemas da comunidade escolar como organismo vivos.

Assim, contrário a isso, os currículos devem oportunizar a organização da escola e

[...] não apenas para ensinar o conhecimento referente a quê, como e para quê, exigido pela nossa sociedade, mas estão organizadas também de uma forma tal que elas, afinal das contas, auxiliam na produção do conhecimento técnico/administrativo necessário, entre outras coisas, para expandir mercados, controlar a produção, o trabalho e as pessoas, produzir pesquisa básica e aplicada exigida pela indústria e criar necessidades artificiais generalizadas entre a população (APPLE, 1989, p. 37).

Nesse sentido, fica evidente e claro a necessidade de pertencer a um quadro de questionamentos contrários a uma educação entregue à sociedade que não seja de necessidades artificiais, como nos apresenta o Apple (1989), mas que nos oportunize pensar e estabelecer relações com o universo escolar para propor e conduzir soluções para os problemas existentes nas comunidades escolares, que necessitam ser pensadas para uma formação que não depende apenas de um conhecimento sobre o quê, para quê e como será ensinado, mas se associa os conhecimentos teóricos, pedagógicos, subjetivos e didáticos na diversidade curricular que a própria escola ensina.

A lógica da diversidade dá lugar a uma perspectiva de uniformização e homogeneização curricular, com a prescrição de currículo mínimo centrado em habilidades e competências, permitindo maior atrelamento da BNCC às avaliações externas. Além disso, observa-se subtração da autonomia, da diversidade e da localidade em detrimento da centralização curricular, cujos planejadores da política federal assumem as definições e os mecanismos de sua implementação por meio do financiamento, da gestão centralizada, da avaliação, da formação de professores, entre outros (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 41).

Esta lógica se reduz e define justamente não pela aplicabilidade de um currículo que começa a fazer sentido para as comunidades escolares, mas por caminhos já determinados na justificativa do conteúdo a ser ensinado e suas funcionalidades para saber fazer. A diversidade não só se uniformiza se tornando uníssona e concebe consigo aprendizagens essenciais estáticas por ser uma base a fazer sentido quando aplicada.

A BNCC da educação básica diretamente se constitui como a base para o estabelecimento da BCN-formação (BRASIL, 2019b) e BNC-continuada (BRASIL, 2020b),

fazendo com que a Resolução nº 2, de 2015, fosse revogada, mesmo havendo um processo de implementação de diversos cursos de formação de professores às novas diretrizes, que fora substituída por duas bases curriculares nacionais para formação docente, ou seja, a Formação de professores em duas instâncias, a inicial e continuada de formas distintas e também pautadas em habilidades e competências a serem desenvolvidas e, assim, ensinadas, bem como a formação continuada ser moldada no âmbito do mercado para formar professores a partir de percepções e teorias efêmeras do mercado corporativo e financeiro.

Por outro lado, como entender a prática docente se não pela manifestação do ensino e aprendizagem? Assim, a escola deve ser perene espaço de formação de professores com vistas a oferecer um trabalho vivo e edificante à sociedade na oportunidade de ser um lugar de superar tantas dicotomias, vícios, não aprendizagens, entre outros, pois é na escola que o currículo surge, tanto quanto no acolhimento do que o aluno não sabe e precisa saber para aprender sobre um mundo desconhecido e cheio de tarefas e obrigações, que não foi solicitado por ele, enquanto estudante. Por outro, reconhecer isso é oportunizar a reflexão de que é preciso abrir espaço para formar e não apenas para o saber fazer nos ditames da possibilidade dos ofícios, mas pela garantia de se saber pensar o que nos obriga socialmente e politicamente a ser um cidadão ativo e participativo nos espaços democráticos.

O currículo dos cursos de formação de professores deve ser interligado à escola e seus interesses. Não é a escola terceirizada às necessidades do mercado, por exemplo. Não se pode dissociar do que é próprio a atividade pedagógica das interações sociais entre a didática e aprendizagem. Tampouco, reduzir-se ao tecnicismo e a um lugar de reprodução ideológica, que exclui e não promove equidade na formação das gerações.

Por fim, é sem dúvida necessário uma formação docente que possa dar conta dos anseios de aprendizagens das comunidades escolares, que se tornam caminho de transformação, como apregoamos e repetiremos reiteradamente neste trabalho, como algo fundamental para construção de uma educação ética no que é fortemente precioso a formação humana e garantia da autonomia, como nos ensinou Freire (1996), para um educação permanente (FREIRE, 2001) e condizente com sua realidade, bem como no acolhimento das suas condições de sujeito social e educando (FREIRE, 1997).

A docência não pode se reduzir ao quê, como e para quê ensinar sem conhecer uma amplitude teórica no âmbito não só didático, mas pedagógico no que é próprio à etimologia da palavra que nós ensina que é uma missão conduzir o outro a aprendizagens que se tornam valorosas para se entender no mundo e nele agir. E este processo deve se dar de forma ética e responsável para poder no chão da escola saber o quê e como ensinar e seus motivos.

A formação (como evidenciamos anteriormente) em Gatti (2016), a formação humana há um tempo para acontecer na medida da necessidade biológica e intelectual do desenvolvimento e maturação dos conhecimentos na sua aplicabilidade de forma contínua e não determinada.

Por fim, o currículo não pode ser comprometido pelo que a base deveria orientar como constitucionalmente é previsto. Não podendo ser a base de tradução de uma perspectiva social limitada aos parâmetros que não reconhecem uma amplitude formativa na diversidade cultural das dimensões continentais brasileiras, tampouco como forma de tolher a docência, que não é só ensino, aprendizagem e necessidade de formação contínua, mas condições de trabalho.

4.5 A DOCÊNCIA: CARREIRA, PLANO DE CARGOS E SALÁRIOS

A docência também se concebe pela carreira, plano de cargos e salários e se cumpre a urgência de qualificar o debate sobre a profissão docente, tanto quanto sua formação, que para Gatti, Barreto e André (2011), há a urgência de uma qualidade social que deve ser posição das políticas educacionais, para que assim seja a qualidade social da formação de professores recheada das previsões das comunidades sociais escolares, oportunizando o estado da arte das políticas para formação da docência, para as autoras mencionadas, ensaio para pensar a pertinência do debate sobre as justificativas.

Há de se tratar a questão da docência como um debate que vai além das motivações salariais, carreira e plano de cargos, pois, deve-se instituir um debate amplo para compor um sistema mais abrangente dentro de cinco pontos, que são: 1) professor de dedicação exclusiva à escola, para que o professor se dedique mais ao desenvolvimento dos alunos; 2) contratos temporários que não permitem engajamento e tampouco a busca por formação continuada; 3) a falta de crescimento na profissão docente que atua na escola, gerando abandono e relocação para diferentes funções para ter melhores condições salariais; 4) processos de avaliação justos nos quais possam garantir benefícios individuais e coletivos frente aos trabalhos realizados, bem como concursos que balizem bons profissionais nos âmbitos didáticos e pedagógicos; e 5) programas de formação continuada efetivos à necessidade dos profissionais que estão atuando em sala de aula (ABRUCIO, 2016, p. 53–54).

E por outra perspectiva diferente de Abrucio (2016) a partir de uma análise documental, Gurgel, Sousa Junior (2013) apresentam a heterogeneidade de ações e normatizações dos entes federados apresentando as suas relações, distâncias e comparações possíveis para se compreender as configurações que permitem estruturar valorização docente

por meio do plano de cargos, carreiras e remuneração dos profissionais da educação básica, enquanto política pública no Brasil.

Destarte, os autores apresentam o estatuto da política nas diferentes variações, que se pode entender na centralidade de categorias pertencentes ao debate sobre políticas públicas que evidenciam planos de cargos, carreira, e remuneração, que são: 1) ascensão à profissão docente, que se configura por meio de concursos que estabelecem critérios diferentes para promoção docente na carreira, como também por contratações precárias, tendo em vista a valorização profissional; 2) mobilidade da carreira no tocante à matriz dos vencimentos se compreende pela titulação formativa dos docentes, bem como pelo usufruto do tempo de trabalho prestado para promoção da ascensão docente enquanto progressão na carreira; 3) jornadas de trabalho, observa-se várias implicações para atuação docente tanto quanto no que diz respeito à sua formação continuada; e 4) a composição da remuneração que passa a se promover diferentemente nos entes federados com base em legislações que passam a compor a remuneração docente por titulação de profissionalização em diferentes variações e níveis de ensino desde o Ensino Médio, Graduação e Pós-graduação (GURGEL; SOUSA JÚNIOR, 2013, p. 3–8).

Os estudos mencionados apresentam bases traçadas pelos objetivos diferentes, tendo em vista que Gurgel e Souza Júnior (2013) nos revelam os enlaces, contradições e problemas das legislações dos entes federados, enquanto Abrúcio (2016) apresenta a compreensão dos profissionais formadores que ocuparam direções, coordenações e articulações gerais das políticas para formação docente. Nesse sentido, pode-se apontar que, embora o escopo das pesquisas seja diferente, há semelhanças nas diferenças apresentadas pelo movimento material sócio-histórico. Assim, os eixos temáticos que apresentam semelhanças são os seguintes pares respectivamente: 1) jornada de trabalho e dedicação exclusiva; 2) jornada de trabalhos diferentes e contratos temporários; 3) titulação e formação; 4) mobilidade e ascensão profissional e crescimento da profissão; 5) sobre avaliação não há uma aproximação, pois, o primeiro não apresenta ideias sobre.

Para tanto, qualifica a diferença no âmbito teórico-metodológico das ideias, como também na sua semelhança enquanto aproximação e apontamentos a respeito da valorização dos profissionais da educação sem haver distorções nacionais e planos de cargos, carreira e salários que correspondam à real modificação do *status quo* da profissão docente que não se limita apenas ao salário, mas às condições de trabalho e da vida docente.

4.6 ESTUDOS SOBRE AS POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

O estudo realizado por Rocha (2020), com recorte temporal de 2000 a 2014 se apresenta para nós como forma de pensarmos o levantamento de teses e dissertações que possibilitasse não o ineditismo a este trabalho, mas que nos fizesse entender as pesquisas e seus achados, como forma de inferir os processos históricos/dialéticos e sua materialização na coalização das forças que conseguem propor e modificar rotas.

Dessa forma,

Entre as pesquisas, percebemos um maior interesse pela categoria do exercício profissional, que em linhas gerais, os 46 trabalhos localizados tratam da aprendizagem da docência, desenvolvimento profissional, saberes docentes, prática docente, experiências, descobertas, dificuldades e desafios e de necessidades formativas da inicialização à carreira docente. As pesquisas apontam para uma formação e uma prática de modo particularmente subjetivo ao professor, o que nos permite perceber que a totalidade das imersões objetivas às quais a profissão docente está submetida, e revelada pelos questionamentos a partir da teoria exposta até aqui, nos permitindo questionar sobre a realização de uma análise presa à aparência centrada na prática do exercício profissional, no cotidiano escolar (ROCHA, 2020, p. 548).

Oferece este estudo uma compreensão que possa também se atravessar nos estudos em que as políticas educacionais têm centrado esforços e inferências sobre a realidade que tem constituído a formação de forma legal e republicana para o Brasil, estando o foco no escopo das políticas para que possa ser revelada a atuação docente por meio de políticas que têm mensurado a atuação prática do professor como forma de culpabilizar a docência e de a tornar único responsável. Os trabalhos deixam claro por meio das variadas metodologias, sobretudo, nas metodologias com base na teoria dos discursos, no materialismo histórico e nos ciclos de políticas – que há uma orientação nas mais diferentes expressões às concepções neoliberais e conservadoras para aferir os resultados da prática profissional e da gestão do cotidiano escolar como essenciais para fazer da escola um lugar de sucesso de aprendizagens.

Esta perspectiva tem sido evidenciada com frequência nos estudos das políticas educacionais que têm atravessado temas e estudos variados no diálogo com outras linhas de estudo e escopo científico no tocante à educação em todos os segmentos no perene espaço para estudo.

A autora Rocha (2020) chama atenção para que possamos entender que

[...] no campo da educação, como o trabalho do professor, o produto final que

o capitalismo espera é uma mão de obra qualificada para o seu “uso”, por vias baratas. Não se investe na formação e na carreira dos professores da educação básica como uma formação contínua que deve acompanhar seu tempo, centrada na formação humana e humanizadora. Essas relações condicionam ao trabalho docente – produtor de conhecimento – a limitação de seu trabalho. No capitalismo, tudo carece estar mantido em relações de controle, para que sua ordem mercantilista se mantenha forte. Assim, também se limita sua formação e sua condição de atuar. E por isto, desta lacuna ocasionada a partir da pouca ou quase nula discussão do trabalho docente enquanto categoria se abre um leque para outras novas compreensões e apreensões, possibilitadoras de uma formação de professores iniciantes fortalecida por um projeto que permita concretizar a unicidade da teoria-prática (ROCHA, 2020, p. 554).

As reflexões que Rocha (2020) apresenta são de que os paradigmas apregoados pelos trabalhos possam tornar os estudos pautados na sua maioria no enfraquecimento da formação de professores para ter o foco no que é gerencial a formar trabalhadores baratos para a operação do capital ser um caminho que é recorrente a ofertar caminhos persuasivos que oferecem ao capital sua estrutura como forma de manter a ordem dominante no processo dialético da constituição neutralizado e a favor de uma história do barateamento da mão de obra, e a docência não está como exceção, pois na verdade ela é e pode ainda ser um forte motor de mudança da história, sendo um caminho de transformação social e bem político de forte ação para efetivar a justiça social que este trabalho enseja.

Para Birgin e Oliveira (2020), os países da América Latina carregam consigo a necessidade de que os estudos na linha de Políticas educacionais sejam versados pelo movimento que instaura políticas que se distanciam da necessidade de uma formação para transformação social sendo preciso que os estudos possam desvelar a trama da produção das políticas e representações que elas carregam no plano ideológico e político.

Nesse sentido, observa-se que as propostas e o desenvolvimento específico das políticas docentes nesses países no século XXI não têm sido alheias às reformas no âmbito do Estado orientadas pela Nova Gestão Pública (NGP) e demandam maiores estudos que levem em conta a trama que se produz no contexto de globalização e em especial as ações dos Organismos Internacionais (BIRGIN; OLIVEIRA, 2020, p. 15).

Nesse sentido, os estudos sobre as políticas educacionais precisam ser espaço do desvelamento, como bem direciona uma posição clara de Frangella (2020), que afirma:

[...] venho defendendo que é impossível precisar origem ou delimitação do que cabe a cada esfera. Ao contrário, assentada numa perspectiva discursiva que entende as políticas como jogos de linguagem indecidíveis, sempre instáveis, numa ambiguidade constitutiva, evidencia-se o jogo político em

torno da significação. Esse jogo se desdobra nas injunções dos significantes currículo, formação, conhecimento, alfabetização, o que tem sido o foco de análise da pesquisa. Observo como políticas curriculares e formação de professores estão imbricadas como esferas de produção de políticas curriculares para educação básica. Assim, questiono ideias correntes que estabelecem uma anterioridade às políticas curriculares que postam as mudanças na formação como secundárias a esses processos; numa lógica etapista, a formação seria um movimento subsequente às políticas curriculares, ou seja, institui-se a formação para se instituir uma política curricular (FRANGELLA, 2020, p. 382).

Abrindo margens para nosso estudo sobre como os estudos no Brasil têm desvelado os intentos ideológicos de uma política de formação que não é articulada com a clareza que desejamos, pois direciona e orienta caminhos a partir da educação básica como forma de pautar e oferecer horizontes que sejam permeados de não intencionalidade, porém, é que deve ser pensado nas pesquisas no sentido de amplitude de pesquisas que possam apresentar melhor a significação e as intencionalidades ideológicas.

Nesse cenário, as pesquisas no Brasil têm oferecido uma amplitude de temas e importantes pesquisas, que precisam ser observadas e mais bem compreendidas no que elas desvelam e demonstram como necessidade de reflexão social para uma sociedade melhor.

Por estes motivos, o estudo de teses e dissertações serve não apenas para provar ineditismo, e sim, para que possamos somar esforços para sua divulgação como forma de fechar as lacunas que as pesquisas por sua natureza não conseguem.

O levantamento das teses e dissertações é determinado por dois crivos, que é o quantitativo e o qualitativo como o recorte temporal se configurou dos anos de 2015 a 2020, com vistas a evocar o recorte em que as políticas objeto de estudo também pertencem.

O quantitativo se estruturou na construção de dados para mensurar a produção de uma forma que possamos perceber os números da produção como um resultado das análises qualitativas, estando presente no decorrer das análises qualitativas de forma complementar e sem sobreposição das perspectivas, como também o que se repete nos estudos enquanto temáticas-chave para melhor compreender os estudos sobre as políticas para formação de professores.

O qualitativo se ergueu em uma extensão mais ampla pela exigência do próprio estudo, que estruturalmente consistiu na esfera nacional do banco de dados da CAPES/SUCUPIRA, com intuito de verificar o ineditismo, como também compreender sobre o que versaram os estudos. Houve escolha pelo uso de um trecho das pesquisas para que possamos vislumbrar no cerne das pesquisas o que foi estudado, no intento de desvelar o que foi problematizado nos últimos cinco anos de pesquisa desde 2015 a 2020, o que será problematizado.

Esses critérios nos ofereceram caminhos reflexivos que oportunizaram a inferência que garantem ineditismo à tese, bem como a observação do que foi estudo e caminhos que ainda podem ser desvelados e categoricamente apresentados.

O levantamento ofereceu uma inferência imediata sobre as pesquisas que é a dificuldade de identificar caminhos investigativos que teceram sobre as políticas educacionais para formação de professores. As políticas foram colocadas em segundo plano devido a se encontrarem os estudos em linhas como formação de professores, ensino e aprendizagem, educação e conhecimento didático, entre outras. Os títulos não versam sobre políticas para alfabetização, para ações afirmativas, para formação docente etc., todavia estão de acordo com uma estrutura linguística que coloca as políticas como subordinadas e não apresentadas ao leitor no encontro com o título.

Não estamos fazendo a defesa da área das políticas educacionais com maior relevância, e sim, relatando como a área é na atualidade descrita e subliminarmente tratada de maneira que no âmbito deste trabalho as políticas não estão como subordinadas, mas em evidência. Este crivo adquiriu a complexidade para o levantamento e não quer dizer que é um problema das pesquisas, mas é uma constatação, que revela um campo de estudo complexo e multifacetado ao transcender seu próprio escopo.

Este *status* das pesquisas no Brasil dificultou o levantamento no Banco de Teses e Dissertações da biblioteca virtual Central da UFPB, como também do banco CAPES/Sucupira, pois as políticas para formação docente, além de morfológicamente se estruturarem de forma que atravessa substantivamente as dimensões de dois conceitos complexos e que podem ser consideradas áreas distintas, tanto quanto as demais áreas/linhas de estudos nos programas da pós-graduação em educação no Brasil.

4.6.1 Dissertações

As dissertações se organizaram em estudos que estabelecem um escopo afunilado das pesquisas. Os “funis” das pesquisas estão limitados aos impactos, resultados, influências externas e mudanças no sentido tanto positivo quanto negativo do campo legislativo, concentrando-se as metodologias nas teorias críticas e pós-estruturalistas que ajudam a compreender os processos de concretização do real, bem como no discurso do texto legal e multifaces dos objetos de estudo.

Nesse sentido, corroboram para instaurar compreensões acerca das políticas específicas por meio de interfaces abrangentes e que atravessam as demais áreas de estudo e pesquisa como

currículo, formação, valorização, modalidades de ensino, história, ações afirmativas, políticas nas esferas dos entes federados, contradições do plano ideal/prático, organismos multilaterais e “sistema educacional” brasileiro.

Por um lado, podemos refletir e intuir que estão em vigência vários outros estudos sobre a temática, como no caso deste estudo no programa ainda em produção como resultado do curso de mestrado. Por outro lado, mostra validade temporal dos estudos nas políticas educacionais que possuem na sua produção legislativa caminhos que ganham cada vez mais invalidação, no sentido de sua importância para compreensão da atualidade pela dinâmica acelerada em que as demandas se modificam, como bem acusam Gatti, Barreto e André (2011), com o estudo sobre o estado da arte sobre as políticas educacionais que possuem urgência consoante as demandas das comunidades humanas, escolares e das diferentes representações coletivas, pois são demandas passageiras e que a realidade está cada vez diminuindo sua extensão temporal, com vistas a outras urgências e necessidades de maneira mutável na sociedade.

Nesse âmbito, as 27 dissertações totais, 16 do PPGE/UFPB e 17 dissertações em programas diversos foram selecionadas, havendo apenas 11 textos com arquivos e 6 publicações de dissertações que não possuíam arquivo na plataforma CAPES/SUCUPIRA. Conseguem apresentar respostas às comunidades acadêmicas pelo caráter temporal do curso de mestrado como pelo movimento das urgências e necessidades de políticas que promovem necessidades específicas, o que demonstra um escopo abrangente e de interfaces que se constituiu no concreto da vida educacional nos diferentes âmbitos, funções e lugares sociais ocupados.

As pesquisas de mestrado cumprem seu papel de oferecer respostas à sociedade, nas interfaces encontram semelhanças nas diferenças, bem como para este trabalho têm dado respostas necessárias sobre os estudos das políticas para educação.

As principais temáticas dos estudos são: formação docente e ideologia; formação de professores frente às políticas afirmativas; qualidade do ensino-aprendizagem sob a responsabilidade dos professores; avaliações e formação de professores; avanços e desafios das políticas docentes; práticas pedagógicas e limitações políticas; influências de organismos internacionais; projeto político-pedagógico; políticas no contexto sociocultural; formação inicial e continuada; violência, conflitos escolares e formação continuada; políticas municipais, estaduais; formação dos professores da EJA; formação dos professores dos anos iniciais; formação de professores dos anos finais; formação para professores do Ensino Médio; curso de pedagogia; e cursos de licenciaturas.

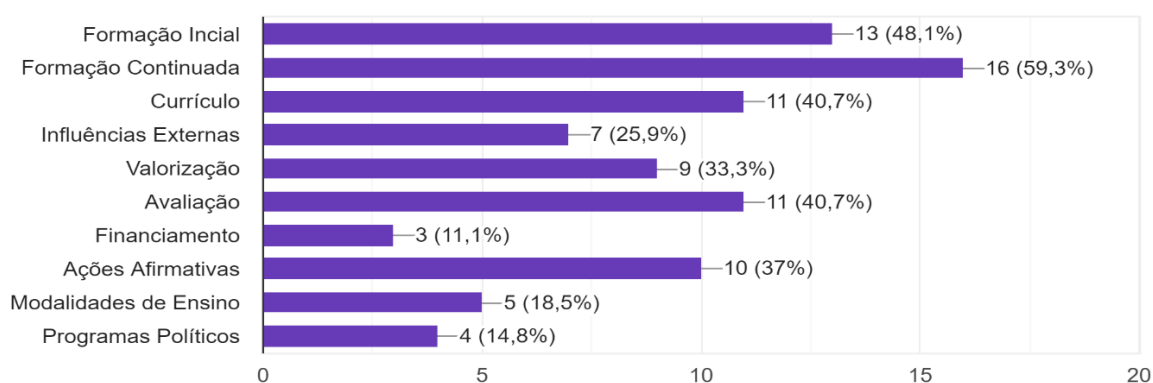
As temáticas-chaves que mais se repetem em mais de um trabalho com relação às políticas para formação docente podem ser conferidas em uma escala linear, apresentando as

temáticas que se repetem em mais de um trabalho dissertativo. Demonstram-se os caminhos que a linha de políticas educacionais, no escopo dos estudos sobre as políticas para formação docente, em um recorte temporal de 5 anos, apresenta-se pela materialização, projeção e expressão dos estudos por meio de temáticas-chaves para ajudar a perceber os estudos no Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da UFPB.

Vale deixar claro que esta escala se configura por meio de uma porcentagem e contagem de repetições, que ajuda perceber as dimensões dos estudos que possuem um traço contínuo de forma crescente a um ponto. Contudo, está se equacionando pela direção que se combina de maneira linear e não se encerra em uma porcentagem exata, pois as temáticas estão relacionadas em diferentes trabalhos de uma forma central no estudo ou não.

Como podemos certificar no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Temáticas-chaves nas Dissertações do PPGE/UFPB



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Nesse sentido, verifica-se respectivamente que os 27 trabalhos dissertativos em uma escala linear de 0 a 20 se configuraram a partir de 13 estudos sobre formação inicial, tendo uma porcentagem de 48%; 16 trabalhos estudaram formação continuada, tendo uma porcentagem de 59,3%; 11 estudaram as políticas curriculares para formação docente, tendo uma porcentagem de 40,7%; 7 trabalhos versaram de forma precisa sobre as influências externas dos organismo multilaterais; 9 tecerem sobre a valorização docente, tendo 33,3% de porcentagem nas temáticas que atravessaram os trabalhos; 11 trabalhos analisaram as políticas de avaliação docente, tendo 40,7% de porcentagem dos estudos; 10 trabalhos estudaram as modalidades de ensino, tendo uma porcentagem de 37%; 5 pesquisas se dedicaram às ações afirmativas; e 4 estudaram programas políticos de forma mais diretiva e centrada como objeto de estudo, havendo 14,8% de porcentagem.

Teve uma média mínima de uma dissertação defendida por ano e máxima de 04 dissertações defendidas por ano, no que concerne às políticas educacionais para formação docente. Vale ressaltar mais uma vez que 6 trabalhos não tinham arquivos no universo de 66 trabalhos inicialmente selecionados para melhor apreciação.

Por fim, no que diz respeito a este trabalho temos uma relação com o estudo sobre as políticas para formação de professores no âmbito inicial e continuado, contudo sem apresentar uma reflexão alusiva à docência como lugar de valorização docente e/ou na ambiência das disputas e tensões no que diz respeito às políticas educacionais.

Tabela 1 – Quantitativo de Dissertações

2015	2016	2017	2018	2019	2020
04	04	03	04	09	03

Fonte: Elaboração do autor, 2021.

As citações dos textos dissertativos ajudaram a pontuar como crivo de certificação dos estudos de maneira a verificar como se configuraram os estudos e, como já mencionado, confirmar o ineditismo desta tese. As teses estarão mais à frente dentro do cenário de produção nacional de estudos, como já mencionado.

Com as citações podemos verificar que os estudos têm se concentrado com problematizações sobre financiamento e valorização docente, avaliações que de culpabilidade dos professores à qualidade do ensino com as avaliações externas, ideologia na produção das leis como disputas permanentes, as contradições dos currículos e sala de aula, como as práticas pedagógicas têm determinado a formação desde as crianças ao adulto em formação escolar nas modalidades de ensino da educação básica, os impactos das diretrizes para formação inicial e a valorização docente por meio da remuneração e financiamento educacional que promove condições para professor poder ensinar.

Quadro 1 – Citações das Dissertações

CITAÇÕES
1. [...] o interesse por se tratar de uma questão recorrente entre os pesquisadores da área, problematizada, na maioria das vezes, vinculada à má qualidade do ensino público diante das inovações técnico-científicas, recentes, que ocorreram e ocorrem no âmbito das políticas curriculares. Os resultados da pesquisa apontaram que há uma postura contraditória do que seja o planejamento curricular dentro da escola e que não são apenas os professores os únicos responsáveis pelas mudanças que precisam ocorrer no sistema educacional, embora sejam eles os mais cobrados por essas transformações (PORTO, 2015, p.7). 2. O presente trabalho apresenta os resultados da pesquisa que teve como objeto de estudo a formação dos professores das escolas do campo na Paraíba, analisando os avanços e desafios com base na contribuição das universidades públicas (UFCG e UFPB) e das ações do governo estadual. A princípio, são apresentadas algumas considerações relacionadas à identidade da autora e sua aproximação com o referido objeto, bem como o enfoque da problemática pesquisada, a saber: Quais os avanços e desafios das políticas públicas de formação de professores para as escolas do campo na Paraíba? (SILVA, 2015, p. 16). 3. [...] investigamos como a política do governo estadual de Pernambuco desenvolveu as formações continuadas dos professores do Ensino Médio e de como os professores conceberam e materializaram essas formações. Buscamos perceber as possíveis contribuições para a prática pedagógica dos professores e as possíveis limitações da política de formação continuada dos professores da educação básica da rede estadual de PE. Para compreender como se deu essa política de formação em Pernambuco, investigamos sujeitos pertencentes a duas escolas estaduais, situadas na cidade de Goiana, que ofertam o ensino médio (MARCELINO, 2015, p. 9). 4. Diante do convite à reflexão sobre o caráter formativo da avaliação lançada pelos Ciclos em contraposição às exigências oficiais focalizadas em resultados, couberam os seguintes questionamentos: Que necessidades conduziram o referido município adotar a política de Ciclos e sob que pressupostos? Que diretrizes para avaliação foram contempladas no texto da política e como foram traduzidas no âmbito da Secretaria de Educação, da escola e da prática docente? Para responder a tais questionamentos, lançou-se como objetivo geral: investigar os sentidos e efeitos da implementação da Política de Ciclos no município de Campina Grande, focalizando as práticas avaliativas, em duas escolas do ensino Fundamental II, no período de 1999 a 2015 (SOUZA, 2016, p. 7). 5. Nesse estudo, são analisados os discursos sobre políticas de cotas, como políticas de ações afirmativas e/ou equidade, presentes nas recomendações dos organismos internacionais e agências supranacionais, os quais têm buscado exercer maior influência na configuração de políticas públicas para a educação global (ONU, UNESCO e Banco Mundial). Parte-se da ideia que são, sobretudo, os organismos internacionais, como a ONU, através de suas Declarações, Pactos, Convenções e Conferências internacionais, e a UNESCO, através de suas Declarações e Convenções, que têm exercido maior influência no delineamento dos discursos sobre a educação como um direito humano, o qual, para ser efetivamente exercido, pressupõe o combate à discriminação na esfera do ensino, bem como a necessária igualdade nas condições de acesso e permanência dos indivíduos e grupos socialmente discriminados. No contexto de influência internacional, são delineadas as influências globais na configuração do discurso sobre equidade e ações afirmativas, com foco na política de cotas para ingresso na educação superior (ARAÚJO, 2016, p. 9). 6. Investigar sobre as relações étnico-raciais nas políticas educacionais e nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) resultou em uma pesquisa acadêmica que teve como objetivo geral compreender como as relações étnico-raciais estão sendo efetivadas nas políticas educacionais e implementadas nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e nos Projetos Educativos das escolas municipais de João Pessoa/Paraíba. Teve como objetivos específicos: Identificar as relações étnico-raciais na legislação nacional e local; interpretar como as relações étnico-raciais estão sendo implementadas na Resolução CEE/SEEC/PB nº 198/2010 e na Resolução CME/PMJP nº 2/200; analisar como as relações étnico-raciais estão sendo incluídas nos Projetos Político-Pedagógicos e nos Projetos Educativos de duas escolas municipais de João Pessoa/PB (LOPES, 2016, p. 9). 7. Trata-se de uma investigação relativa à política de formação inicial e continuada de professores no Brasil, orientada pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP nº 001/2002 e nº 002/2002, a CNE/CP nº 001/2006, e a última Resolução CNE/CP nº 002/2015. Para compreender as políticas de formação de professores, materializadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), consideramos aspectos essenciais,

tais como: a) as determinações históricas presentes na sua definição; b) a influência dos organismos internacionais e; c) a participação da sociedade civil e entidades na construção dessa política (BEZERRA, 2017, p. 15).

8. [...] pesquisa pretende oferecer uma análise sobre o meio docente em EJA da escola pública, que vivencia e experimenta as diretrizes nacionais, e com seu cotidiano muitas vezes marcado pela violência. Dessa forma, as inquietações e vontade para compreender de forma mais sólida os reais fatores que envolvem a vida docente dentro da escola escolhida, levaram-me a pensar inicialmente a pesquisa. Para nortear a pesquisa, elaboramos o problema frente à investigação das práticas pedagógicas dos professores de EJA, frente às políticas educacionais nos contextos socioculturais (SANTOS, 2018, p. 18).

9. [...] esta pesquisa tem como finalidade compreender a realidade em que se encontra a formação continuada no Brasil e o andamento das políticas educacionais que subsidiaram o campo da formação de professores das séries iniciais, vistos como principais agentes responsáveis pelo ensino e aprendizagem das crianças. Nesse contexto, investigamos os motivos que levaram à elaboração do PNAIC enquanto política focal de incentivo à alfabetização, de um modo geral, assim como as condições em que a formação continuada vem sendo desenvolvida junto aos professores alfabetizadores (1º ao 3º ano) nas escolas municipais (nível particular) no município de Crato/CE (SILVA, 2018, p. 21).

10. [...] 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 de 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 a 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 (FERREIRA, 2018, p. 7).

11. [...] Valorização docente no município de João Pessoa: o papel do sindicato dos trabalhadores em educação (2007–2017), esse estudo pretende analisar o papel do sindicato no embate pela valorização dos profissionais do magistério no município de João Pessoa e a evolução da remuneração dos docentes do município de João Pessoa, no contexto do FUNDEB. Noutras palavras, o que objetivamos especificamente neste trabalho é melhor compreender a forma como o sindicato tem atuado – por meio de quais mecanismos – na cobrança pela efetivação da política de valorização dos profissionais de educação desse município (ASSIS, 2019, p. 23).

12. Esta pesquisa pretendeu desenvolver um estudo sobre a temática da violência e a mediação de conflitos no contexto escolar, como parte integrante do processo de formação continuada dos educadores no município de João Pessoa, junto ao Projeto “Na Escola com Respeito” promovido pela Promotoria de Educação do Ministério Público Estadual da Paraíba, em parceria com as secretarias de educação municipal e estadual, a UFPB e a UNIPÊ com vistas ao combate da indisciplina escolar e à prevenção da violência (SANTOS, 2019, p. 13).

13. [...] a formação e prática de um professor de Matemática no contexto da educação de surdos, por considerar que esse recorte melhor atenderia às minhas necessidades formativas e responderia, pelo menos parcialmente, às minhas inquietações. Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi realizado um estudo de caso com um professor de Matemática e uma intérprete de Libras, ambos de uma escola regular do município de Nova Floresta–PB (SILVA, 2019, p. 15).

14. [...] analisar o processo formativo de trabalhadores e trabalhadoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com vistas a políticas e práticas sociais no Estado da Paraíba, que envolvam esta modalidade educacional. A pesquisa procurou identificar os aspectos positivos e/ou negativos apresentados pelos estudantes da EJA, e identificar o perfil destes e destas, em uma instituição de ensino no Estado da Paraíba. A análise desta pesquisa referente ao processo formativo dos trabalhadores estudantes da EJA, com vistas a políticas e práticas sociais no Estado da Paraíba, concomitante às legislações educacionais a esta modalidade, apresentou-se em prospecção. Portanto, a hipótese levantada evidencia um potencial de negligências governamentais nos aspectos de práticas sociais na formação destes trabalhadores estudantes da EJA (GRISI, 2019, p. 8).

15. [...] analisar os efeitos na formação inicial de professores do Curso de Pedagogia do CCHSA/UFPB a partir dos novos direcionamentos da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica. Compreende-se que as mudanças curriculares na educação básica implicam diretamente alterações formativas nos cursos de formação inicial, por isso o lócus de estudo é o Curso de Pedagogia do CCHSA/UFPB. Assim, foi necessário

discutir sobre qual a concepção teórica de currículo que fundamenta as proposições dessa política e como seus direcionamentos podem alterar o contexto da prática na formação inicial de professores, sendo assim, identificamos que no curso investigado as ações em torno da BNCC e das discussões políticas educacionais atuais não ocorrem com tanta significância e frequência como deveriam, o que põe em pauta a própria formação Continuada do professor formador (RODRIGUES, 2019, p. 7).

16. [...] verifica-se a formação docente como a de maior relevância, frente ao papel transformador que ela se propõe. Nesse sentido, a formação docente tem se revelado como um desafio, considerando as deficiências seja no processo inicial ou continuado. Esse aspecto, por vezes, acaba revelando resultados que desembocam na cotidianidade escolar [...] é fundamental enfatizar que a formação de professores, numa perspectiva paradigmática deve problematizar as questões sociais, incluindo propostas formativas que tematize os Direitos Humanos [...] analisar no Plano Estadual de Educação da Paraíba, lei de nº 10.488/2015 a proposta de Formação Docente em Direitos Humanos e objetivos específicos: investigar, por meio da aplicação de um questionário, tipo escuta pedagógica, qual percepção os entrevistados têm sobre o Plano Estadual de Educação, a sua execução e a inserção do tema da Formação Docente em Direitos Humanos além de identificar, a partir do Plano Nacional de Educação e dos planos estaduais (TOLEDO, 2020, p. 7).

17. A pesquisa se dispôs a compreender como se dá o processo de formação inicial para o trabalho com estudantes com deficiência, nos Cursos de Pedagogia no Brasil e na Argentina, e se desenvolveu a partir do objetivo de analisar o currículo dos cursos de Pedagogia em uma instituição de ensino superior no Brasil e uma na Argentina, a fim de entender como vem sendo delineada a formação do pedagogo para o trabalho com o estudante com deficiência (POISKI, 2020, p. 19).

18. O fazer pedagógico está alinhado às lutas sociais dos povos do campo ou reproduz o viés educacional capitalista? Como objetivo geral da nossa pesquisa, adotamos o seguinte: analisar as políticas e programas educacionais implementados na Educação do Campo no município de Itapetinga – BA no percurso entre 2008-2018, que contemplam a Educação do Campo ou estão voltados aos interesses do sistema capitalista. (MARTINS, 2020, p. 18).

19. [...] o número de trabalhos que envolvem o PIBID tem diminuído ano após ano, o que coincide com o baixo número de pesquisas sobre o PIBID Pedagogia e, ainda, com as demais áreas de licenciatura, refletindo o crescente desinteresse por essa temática de pesquisa. Após a realização dessa análise, e de verificar que são poucas as pesquisas que buscam responder aos problemas envolvendo o PIBID e o curso de Pedagogia [...] (CORNELO, 2019, p. 19–20).

20. Esta dissertação é resultado de inquietações sobre a temática da valorização docente. O objetivo central foi identificar as implicações das configurações atuais do estágio não obrigatório como um dos mecanismos para a valorização e atratividade para o ingresso na carreira docente (NEVES, 2019, p. 11, 17–18).

21. O nosso problema básico foi motivado por um ditame muito comum no meio escolar, normalmente empregado por quem faz parte da gestão escolar: a célebre frase “lei não se discute, lei cumpre-se”. Esse provérbio traz em si vários elementos de ordem social e política, especialmente quando partimos do pressuposto que o modo de produção de uma época é explicitado preponderantemente pelo seu modelo de Estado, suas forças produtivas e relações sociais de produção. Assim, quando empreendemos uma compreensão de qual é o reflexo de um plano de carreira (PC) dos trabalhadores de educação estadual, estamos, na verdade, indagando várias outras questões (PEREIRA, 2015, p. 15–16).

22. [...] Busquei, com esta pesquisa, compreender como os professores e a direção da escola avaliam essas políticas e que impactos elas têm no seu trabalho; problematizar as relações dessas políticas com o processo de preparação, desenvolvimento e avaliação do ensino e investigar as possíveis relações e ações de resistência e criação dos professores referente às orientações dessas políticas (SILVA, 2017, p. 9–10).

23. As avaliações externas, internas, vestibulares e o cotidiano escolar mostram que não se tem avançado qualitativamente na educação discente, especialmente daqueles que estudam em escolas públicas. Diante destas inquietações, delineou-se uma questão central para o desenvolvimento dessa pesquisa, ou seja, a análise da implantação e implementação e formação continuada de professores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Neste sentido, esta pesquisa buscou, a partir dos determinantes econômicos, políticos e sociais, analisar o contexto da implantação e implementação do programa, a partir de uma perspectiva crítica (CRUZ, 2016, p. 13).

24. [...] analisaremos a proposta de currículo mínimo implementado a partir do ano de 2012 e as concepções políticas e epistemológicas presentes na construção deste documento norteador das práticas educativas. Para tal fim, consideramos imprescindível nos aprofundarmos na constituição dessa política curricular, analisando a complexa conjuntura a qual a educação deste estado vivenciava no contexto de sua produção (FERNANDES, 2018, p. 15).

25. [...] este trabalho procura aprofundar-se no tema da gestão escolar nas escolas públicas da região do extremo-oeste do estado de Santa Catarina após a implantação do sistema Professor Online, que é um sistema exclusivo do estado de Santa Catarina, utilizado nas escolas estaduais desde 2015 e reúne informações dos alunos e das disciplinas, como desempenho estudantil, frequências e conteúdos ministrados, permitindo seu gerenciamento, por parte dos gestores e professores, de forma *on-line*, de maneira que estas informações fiquem acessíveis também para pais e alunos (MUELLER, 2019, p. 15).

26. A questão central de nossa pesquisa consiste em compreender como se conceberam e se instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, no contexto das reformas educacionais, em articulação com as transformações econômicas e políticas de desenvolvimento da sociedade brasileira. As questões norteadoras de nossa pesquisa são: Como se caracterizou o processo de construção das DCNs? Quais os pressupostos curriculares que conferem sustentação às Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica? Qual a influência dos organismos internacionais na construção das políticas de formação? (BEZERRA, 2017, p. 25–26).

27. De que maneira os professores têm refletido e concebido o processo de inclusão escolar a partir das perspectivas da PNEEPEI de 2008 em termos do que cabe ao trabalho na classe comum? Após o delineamento da questão referente ao estudo, segue-se [...] Objetivo geral: Analisar quais são as abordagens reflexivas e as concepções dos professores da classe comum do ensino regular de uma cidade de pequeno porte no interior do Estado de São Paulo quanto à proposta da PNEEPEI de 2008 no que se refere à formação continuada. Objetivos específicos: Identificar no documento da PNEEPEI de 2008 os elementos constitutivos da proposta de formação continuada de professores da classe comum; Verificar quais são as necessidades formativas dos professores que atuam na sala regular de ensino quanto ao trabalho pedagógico referente ao eixo da PNEEPEI de 2008. (AUGUSTO, 2019, p. 27–28).

Fonte: Elaboração do autor, 2021.

4.6.2 Teses

O levamento de teses no cenário nacional por meio do banco da CAPES na plataforma Sucupira se constituiu em trabalho bastante amplo e complexo para leitura e identificação da pertinência da pesquisa, tendo em vista a necessidade de comparação dos estudos já concretizados a fim de ensejar ineditismo. Dessa forma, a formatação e o afunilamento inicial foram as políticas para formação docente como já mencionado, bem como as temáticas-chave dos estudos como forma de mensurar uma relação com o campo de estudo deste trabalho no mesmo âmbito de classificação de estudos no nível de doutorado.

Inicialmente foram selecionadas 60 teses para leitura dos resumos, restando 43 teses para serem lidas para entender melhor o que anunciava o resumo dos trabalhos, restando 30 estudos para serem mais bem apreciados, para poder fazer a seleção de citações e construir uma análise consistente das produções. A escolha se deu pelo escopo e aproximação dos textos tanto com as políticas para formação docente quanto sobre a formação de professores.

Diferente das dissertações o escopo metodológico se encontra de forma mais ampla por

meio de análises de conteúdo, teorias do discurso, teoria das representações sociais, materialismo histórico dialético e com variáveis teóricas e metodológicas que analisam os fenômenos sociais pelo prisma da subjetivação no sentido de teorias modernas e pós-estruturalistas das ciências sociais. Como também configuram combinações diversas entre teorias, métodos e metodologias que deixavam objeto de estudo apresentado com clareza nas suas dimensões, havendo ainda abordagens teóricas e metodológicas respaldadas pela estética filosófica francesa.

Os estudos versaram sobre reelaboração da prática docente, formação inicial e continuada de professores nas licenciaturas e na pedagogia, saberes práticos e teóricos da docência, currículo para as modalidades e ensino, programas políticos, cultura digital e formação, financiamento da educação, condições para ensinar, docência no ensino superior, plano nacional de educação, formação teórica e prática, influência internacional, valorização do magistério, professor reflexivo, competências e habilidades para ensinar, didática e formação de professores, ações afirmativas e formação de professores, docência no ensino superior, educação a distância, cultura de avaliação, *ethos* da docência, experiência docente, elementos internos e externos do desenvolvimento docente, políticas no âmbito federal e formação estética da docência.

Por outro lado, em meio à seara dos conceitos e concepções das teses há uma repetição de temáticas-chave dos estudos que obedeceram a dois “funis”: o que se repetiu mais de uma vez e que se encontra na escala linear por porcentagem e contagem em aproximação a uma faixa de média de 11 a 16 trabalhos. Para isso, foi necessário estabelecer um crivo mais preciso para conferir em dois gráficos a seguir quais os conceitos que mais se repetiam. Diferentemente da análise realizada nas dissertações, apenas em um gráfico, é possível com mais clareza conferir como se comportam os estudos no cerne das temáticas-chave dos estudos, até mesmo pelo próprio escopo dos professores orientadores no curso de mestrado em Educação da UFPB.

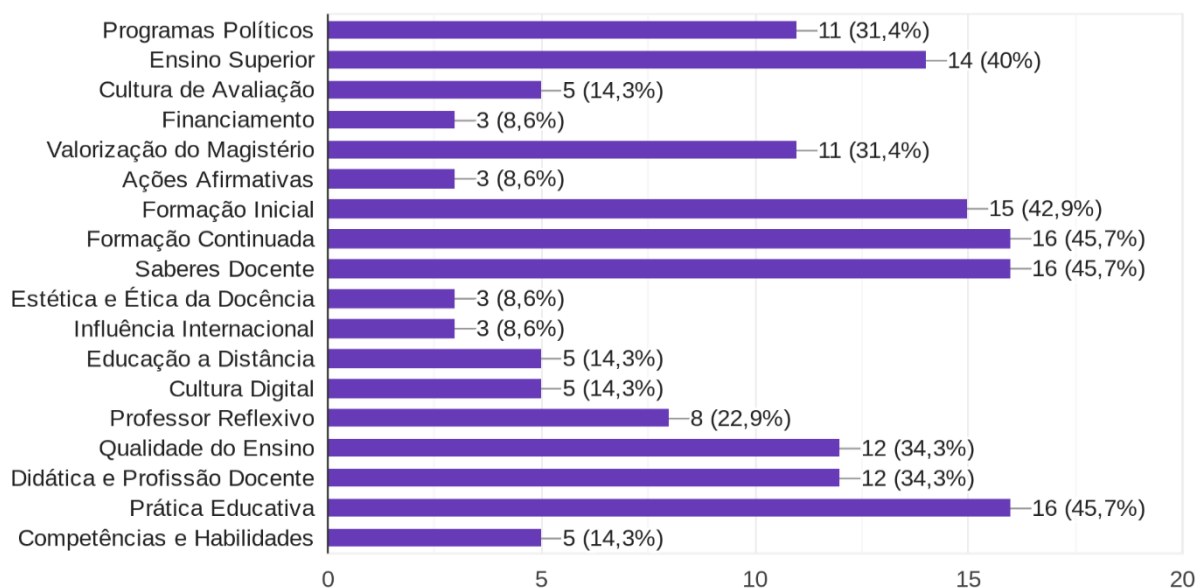
Dessa forma, no âmbito de pesquisa a nível nacional, em curto espaço de tempo da produção, como já mencionado, dos últimos 5 anos de produção acadêmica, pode-se conferir, nos gráficos a seguir, como os estudos versaram sobre as políticas e sobre a formação docente.

Em um escopo maior é possível verificar em uma escala linear e em uma porcentagem aberta em que as temáticas dos estudos se configuraram e estabeleceram objetos de pesquisas em um recorte histórico, literário e empírico que passaram a se atravessar de formar hierárquica quando um tema estava como foco principal, mas que não anula os demais temas, mas passa a completar o sentido dos estudos e do que se desejava desvelar.

Nesse sentido, observam-se as temáticas-chave que atravessam a maioria dos estudos

de doutoramento:

Gráfico 2 – Temáticas-chaves nas Teses



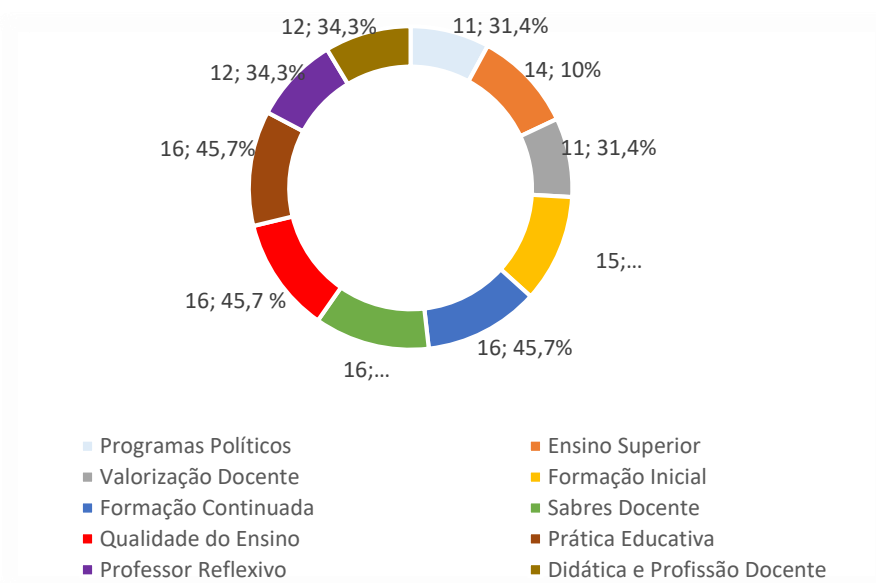
Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Posicionam-se os estudos com base em temáticas-chave recorrentes, que possuem objetivos diferentes, bem como objetos que também se diferenciam, mas que coincidem com as discussões e/ou favorecem o fortalecimento de uma linha de pensamento nos estudos científicos a partir das metodologias que traduzem e fundamentam os estudos.

Há uma convergência central a favor dos estudos em que há um alinhamento que favorece como um dos diagnósticos centrais desta pesquisa, que busca entender as políticas para formação docente com o esforço de apresentar um diagnóstico e pressupostos do projeto societário no Brasil.

A partir deste escopo maior foi possível afunilar a percepção do que mais é estudado quando os estudos versam sobre políticas para formação docente, como se pode ampliar esta percepção no gráfico a seguir, extraído do que já é possível verificar no gráfico anterior por meio da contagem e porcentagem.

Gráfico 3 – Temáticas-Chaves Síntese



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

No gráfico, é possível verificar dois números essenciais divididos por ponto e vírgula, que representam a quantidade de trabalhos em que se repetiram os conceitos, tanto quanto a porcentagem dentro do quadro de 30 trabalhos de teses analisados, havendo ainda, de acordo com os dados, a legenda que representa os conceitos por meio de cores.

Ainda como esforço de entender as teses quantitativamente, observamos que os números das produções por ano possuem uma variável que se encontra direcionada a uma produção anual comparativamente o dobro das produções dissertativas de mestrado.

Tabela 2 – Quantitativo de teses por ano

2015	2016	2017	2018	2019	2020
08	07	12	03	00	00

Fonte: Elaborada pelo autor, 2021.

Aqui, observamos que nos anos de 2019 e 2020 não foi encontrado no banco de teses e dissertações da Capes/Supcupira nenhuma tese sobre as políticas educacionais e/ou para formação docente. A pesquisa foi realizada até o dia 20 de março de 2021, para poder mensurar os estudos sobre as políticas para formação docente por meio dos estudos científicos de Doutorado a nível nacional. Por isso, levanta-se a hipótese de ter sido alimentado posteriormente a esta data o banco de teses e dissertações, tendo em vista o período de pandemia vivido no ano

2020 e até o presente momento que dificultou o trabalho para alimentar plataformas como a Sucupira, por exemplo. Dessa forma, respaldamos que este estudo não verificou nenhuma produção nesse período, pois não se configura como pertinente, sendo apenas realizada a verificação no recorte temporal em que situamos nossa pesquisa.

Os anos de 2019 e 2020 possuem para o levantamento de teses e dissertações um crivo essencial, pois em 2019 as Diretrizes para formação docente completaram 4 anos e, no ano de 2020, 5 anos de promulgação da política. Havia apenas dois trabalhos de dissertações que discorrem sobre as diretrizes para formação inicial e continuada para os profissionais do magistério (BRASIL, 2015b), no levantamento das dissertações no âmbito do Programa a que o trabalho está vinculado.

Não foi possível entender este cenário das pesquisas científicas, tendo em vista que este estudo tem as diretrizes como um dos documentos a ser pensado como uma das políticas para formação de professores, que, de certa forma, demarca o tempo primeiro em que o levantamento foi realizado.

Para melhor entender os cenários dos estudos, citam-se trechos das teses como o que ajudou a fazer o levantamento, tanto quanto fazer análises dos dados para melhor compreender como anteriormente se tratou cientificamente as políticas para formação de professores, confirmando o levantamento e as análises no que concerne aos eixos-temáticos-chave no entorno das produções das teses.

Quadro 2 – Citações das Teses

TESES
1. Quais as relações entre a formação continuada de professoras da educação infantil e a reelaboração da prática docente? Considerando o problema de pesquisa, foi proposto como objetivo geral: analisar as relações da formação continuada de professores da educação infantil e a reelaboração da prática docente. Diante da realidade vivenciada na educação infantil, das angústias e das inquietações sentidas acerca da formação continuada de professores, o problema central apontou para as seguintes questões norteadoras do trabalho de pesquisa: Como os professores da educação infantil concebem a formação continuada? Na perspectiva da formação continuada, como se formam os professores da educação infantil? Quais as aproximações e/ou distanciamentos da formação continuada com as demandas da prática docente na educação infantil? Quais as contribuições da formação continuada para a revisitação do ser professor na educação infantil? (SILVA, 2017, p. 20), 2. A presente pesquisa tem por objetivo analisar a relação entre a formação dos professores e o vencimento salarial e remuneração dos docentes da Rede Pública Estadual do Piauí e Municipal de Teresina [...] a qual tratou da valorização do magistério promovida após a implantação da política pública do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Essa motivação deve-se, ainda, ao fato de a formação ser uma das dimensões centrais discutidas e enfatizadas na LDB/96 (FONTINELES, 2017, p. 21). 3. Nesta tese a formação continuada é concebida como o processo por meio do qual o professor aprende a ensinar e a compreender o seu fazer profissional docente. Dessa forma, faz-se necessário ao professor a ação constante de refletir acerca de sua prática situada em um contexto sócio-historicamente determinado e permeado por

circunstâncias que exigem conhecimentos e atitudes específicas. Compreendo que a formação do professor bacharel se configura em questão que traz sérias repercussões na esfera social, uma vez que a qualidade do ensino reflete na qualidade do profissional que é formado no ambiente acadêmico e que, posteriormente, atuará na sociedade. A preparação do professor para sua inserção no ensino superior precisa contemplar não somente a transmissão de conteúdo específicos, mas dotá-lo das condições de gerir o conhecimento e o ensino, o que necessita uma concepção reflexiva em sua formação, exigindo um conjunto de ações que influenciem diretamente na qualidade do ensino (BATISTA, 2017, p. 18–19).

4. [...] formar pedagogos e pedagogas não perpassa apenas por questões teóricas – fundamentadas somente na importância de adquirirem conhecimentos específicos de sua área profissional, mas também de terem competências e habilidades de relacionar esses conhecimentos teóricos e metodológicos com questões da prática social, que serão vivenciadas por eles e elas na escola, ou em qualquer espaço educativo (MACHADO, 2017, p. 20).

5. Identificamos que o/a profissional formado/a pelo Curso de Pedagogia é o/a educador/a pedagogo/a e entendemos sua responsabilidade e compromisso ético diante do conjunto complexo de saberes que se apresenta a esse/a profissional. Tais saberes influenciam a existência de diversas ramificações formativas. A discussão aqui proposta é como se constroem as identidades profissionais, seja docente, gestor/a, pesquisador/a ou uma combinação de todas elas no ambiente escolar ou não escolar, mas sempre sob um olhar científico plural e transformador (CREPALDI, 2015, p. 18).

6. [...] como suporte à pergunta que norteia este projeto de pesquisa, agregam-se os seguintes questionamentos: Quais os embates enfrentados pelos professores nos processos de ensino e aprendizagem? Como esses docentes avaliam a disciplina Didática em sua formação? Que temáticas os docentes recordam ter estudado e quais consideram realmente importantes para a prática do ensino? Além dos docentes, inquieta-me saber quais são as expectativas e visões dos alunos em formação: O que entendem por Didática? Que assuntos esperam estudar na disciplina? De que maneira compreendem que a Didática pode colaborar para sua formação como docentes? Sinalizados esses questionamentos, este trabalho compreende os objetivos expressos na sequência. Investigar as contribuições da Didática como campo teórico-prático com base nas percepções dos pedagogos em formação e em atuação (MOURA, 2015, p. 19).

7. Esta tese de doutoramento em educação discute a preposição das políticas de ação afirmativa na educação superior, bem como a articulação de jovens negros que participaram de um projeto de ação afirmativa, no estado de Mato Grosso do Sul, o "Negraeva: projeto de apoio aos afrodescendentes para o acesso, manutenção e permanência no ensino superior" com o intuito de acessar a educação superior. Ela discute, também, as lutas e as demandas dos Movimentos Negros brasileiros por educação na conjuntura de uma sociedade permeada pela desigualdade, no contexto neoliberal aonde a percepção das denominadas ações afirmativas, especialmente na modalidade das políticas públicas para o acesso à educação superior no Brasil, é um fenômeno relativamente novo e tem suscitado acirrado debate social (SANTOS, 2015, p. 16).

8. [...] tese consiste em: analisar da política de criação do Centro de Estudos de Línguas (CEL) em Rio Branco, Acre, à política de ação, focando a ressonância da tradução desta política na formação dos professores de Língua Inglesa da rede pública estadual (FRANÇA, 2016, p. 28).

9. Como docente iniciante vive/constrói o seu processo de formação de professor universitário no contexto do seu fazer cotidiano com envolvimento e responsabilidade individual e institucional? Apresento o seguinte objetivo delineado para nortear a trajetória de pesquisa: Descrever e analisar o processo de constituição do professor universitário iniciante, visando entender como ocorre o seu envolvimento e responsabilidade em um contexto de desenvolvimento profissional, em nível individual e institucional (DELAIA, 2018, p. 25).

10. [...] tomando como objeto de estudo o currículo dos anos iniciais do ensino fundamental (primeiro ao quinto ano) utilizado nas escolas da rede municipal de Ensino de Petrópolis, a presente pesquisa apresenta como objetivo geral a compreensão de como os conteúdos estão sendo organizados e desenvolvidos pelos professores e como os orientadores escolares das escolas estão acompanhando este processo. Trata-se de analisar as repercussões da nova proposta curricular no trabalho do professor, identificando as transformações e permanências ocorridas em sua atividade profissional (CORRÊA, 2016, p. 23).

11. [...] analisar até que ponto a propalada sociedade digital traz conteúdos e conceitos novos ou simplesmente replica ou ainda reedita aqueles que, no passado, já se haviam revelado obsoletos ou superados. Dentro desse espírito, com um pensamento que se propõe crítico diante da conjuntura contemporânea da educação brasileira,

por meio de um pequeno recorte, pretendo mostrar, a partir da concepção dos professores cursistas, como o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, voltado à formação de professores da rede pública, contribui para a concepção de seus participantes sobre o uso das TIC em suas práticas docentes, auxiliando-os a se tornarem leitores críticos nas diferentes mídias nesses novos e instigantes tempos (LIMA, 2016, p. 16).

12. [...] a presente pesquisa busca compreender os movimentos de formação e docência existentes num contexto educativo de letramento científico-digital junto aos alunos de um curso de licenciatura para formação de professores, para os anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. O intuito é aprofundar questões teóricas e metodológicas em torno do fenômeno educativo com vistas a explicitar os processos de significação existentes no interior desse grupo em formação, qual seja, o da Pedagogia – modalidade EAD (ALMEIDA, 2017, p. 20).

13. Esta Tese de Doutorado em Educação, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), no âmbito da linha de pesquisa Políticas Públicas Educacionais, tem como objeto de investigação a política de formação de professores materializada pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), com a finalidade de analisar a relação dessa formação com as políticas de valorização dos professores da Educação Básica (SOUZA, 2017, p. 19).

14. A presente investigação, a fim de potencializar a discussão sobre o exercício da docência universitária e o desenvolvimento profissional, trouxe como problema a seguinte questão: De que forma uma proposta de trabalho através de práticas colaborativas favorece a formação do professor de ensino superior? Para isso teve como objetivo geral: Compreender o impacto e a forma como as práticas colaborativas favorecem a formação do professor de ensino superior e (res) significam as práticas pedagógicas do docente universitário (VASCONCELLOS, 2017, p. 25).

15. A constituição do tema dessa pesquisa se deu por uma articulação entre a nossa trajetória pessoal, político-profissional e acadêmica. Após um ano de graduação em licenciatura em Educação Física e há quatro já trabalhando nos sistemas municipais de educação de Viana e Cariacica, no Espírito Santo, ingressamos no movimento sindical do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo (Sindiupes). Já no primeiro mandato no Sindiupes, a direção decidiu pela criação do Coletivo de Mulheres, que se preocupava, principalmente, com a formação de professoras para as questões de gênero. Nessa mesma época nos inserimos no Fórum Estadual de Mulheres do Espírito Santo, criado em 1992 (SILVA, 2017 p. 17).

16. A presente tese objetivou compreender, portanto, como as temporalidades atravessam a formação docente de licenciandos em Letras, participantes do PIBID, promovendo experiências que mobilizam o sujeito a pensar sobre o processo de produção da identidade docente. Trata-se, portanto, de entender como o Programa atravessa a formação docente na licenciatura, proporcionando aos participantes a produção de experiências formativas para o exercício da docência. Em outras palavras, compreender como a produção da identidade docente vai se constituindo a partir da participação no PIBID, que passa a ser visto como lócus em dupla dimensão: como espaço e também como tempo de formação (SILVA, 2017, p. 22).

17. [...] encontra-se o seguinte problema dessa pesquisa científica: A análise da relação entre conhecimento científico e espontâneo apresenta-se como fator importante para a internalização do conceito de avaliação e para uma proposta de reconstrução na formação docente em Cultura de Avaliação? (CARVALHO, 2016, p. 33 e 38).

18.[...] analisar o ethos docente na Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Goiano – Campus Rio. Compreender o ethos da formação de professores em uma instituição que, historicamente, tem expertise em educação profissional. Procurou-se, também, conhecer o professor-formador que atua na Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Goiano – Campus Rio Verde e compreendê-lo a partir da análise do contexto histórico dessa instituição, levando em conta as políticas públicas vigentes, a exemplo do Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), homologado sem vetos pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Analisar as contradições ou convergências no ethos docente sob a ótica dos egressos. Essa análise partiu das concepções dos egressos sobre docência, manifestadas em questionário que foi aplicado aos sujeitos dessa pesquisa (ESTRELA, 2016, p. 18–19).

19. [...] o problema que envolve este estudo está voltado para os sentidos de aprendizagem da docência dos coordenadores e alunos do PIBID/UESPI sobre o processo formativo do referido Programa e a articulação quanto aos referenciais teóricos e práticos do curso de graduação quanto à oferta de condições que promovam a reflexão crítica (PIEROTE, 2016, p. 25–26).

20. Tomamos, portanto, como objeto de pesquisa: conhecimentos de professores que ensinam matemática e ciências, mobilizados em uma formação continuada colaborativa sobre e na perspectiva dos letramentos, realizada em um grupo interdisciplinar. Analisar indícios de conhecimentos para a prática pedagógica docente interdisciplinar, emergentes em um contexto colaborativo de formação continuada na perspectiva do letramento. Identificar concepções de leitura, de escrita e de letramento de professores que ensinam ciências e matemática e como eles relacionam essas concepções com suas práticas docentes; Investigar como se caracteriza um processo formativo colaborativo desenvolvido em um projeto de letramento, realizado com um grupo interdisciplinar de professores para o trabalho com práticas e/ou projetos de letramento em sala de aula (SOUSA, 2017, p. 33).

21. [...] nosso interesse foi encontrar uma experiência no campo da educação pública com potencial de rompimento com o ideário predominante de formação, que busca compensar a falta de um saber do professor. Assim, em conformidade com o título escolhido, “Do Sintoma à Possibilidade” pesquisamos uma experiência de formação docente oriunda de um grupo de professores do ensino fundamental II de uma escola da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, localizada na periferia da cidade, no bairro de Itaquera (ALVES, 2018, p. 18).

22. [...] apresento as questões que compõem as problematizações desta tese: de que modo a prática teatral escolar possibilita experiências de modificação da prática docente em uma formação continuada de professores que se desenvolva como um cuidado de si, tendo como ambiente empírico de investigação a Escola Estadual Emília Vieira da Rocha? Desmembrando esta questão, poderíamos interrogar: os modelos apresentados como solução para os problemas de uma formação continuada de professores, ao estabelecerem um único modo correto de se exercer a docência, não serviriam como uma forma de conduzir as condutas dos docentes de maneira formatada e generalizante? Por quais modos seria possível uma formação continuada para os professores sem a implementação de um modelo único? No lugar de assumir um modelo e ajustar-se a ele, aproximando as condutas docentes desse modo correto de ser professor, haveria a possibilidade de uma prática docente que conduzisse a si mesma? (ABEGG, 2018, p. 12–14).

23. [...] Dessa forma, a discussão e os estudos acerca da formação e, principalmente, acerca da prática educativa do professor, em especial os relacionados ao professor de licenciatura, apontam para a necessidade de seu redirecionamento na perspectiva de superação da racionalidade técnica, que considera que apenas o conhecimento específico da área seria suficiente para o exercício da docência, bem como no sentido de articulação entre teoria e prática, compreendendo que a prática educativa do professor requer considerar a necessidade de articulação entre as dimensões humana, técnica, social e ética. Considerando a importância dessa temática e a nossa vivência como professores, estipulamos como objeto de estudo da presente pesquisa as aprendizagens docentes de professores do Curso de Licenciatura em Letras Inglês (MAIA, 2015, p. 12–13).

24. Nesta tese, pretendemos, pois, discutir a formação do professor da Educação Superior adotando postura de reflexão crítica sobre o que é docência e sobre o ensino superior [...] Diante desses desafios explicitados nesta tese nos propomos a refletir colaborativamente e de forma consciente para promover condições para que o docente do ensino superior adote uma postura crítico-reflexiva em sua prática educativa, compreendendo a unidade teoria-prática, como ferramenta para lidar com estas situações desafiadoras (ALBUQUERQUE, 2015 p. 29–30).

25. [...] problemática desta pesquisa está relacionada às implicações da formação e do desenvolvimento profissional do professor, considerando os elementos internos e externos, que interferem nos contextos das agências formadoras e escolas, que devem estar preparadas para superar os desafios impostos pela sociedade à escola do século XXI. Estabelecemos uma comparação do curso de Pedagogia e dos Mestrados Profissionais em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo em vista a construção das dimensões pedagógicas, didática, tecnológica e científica fundamentais para a prática pedagógica (NASCIMENTO, 2015. p. 25–26).

26. O tema deixou de ser apenas um discurso acadêmico e se converteu numa das questões mais debatidas no âmbito da gestão educacional, ganhando visibilidade a ponto de exigir ações do poder público e, assim, mover diversas políticas públicas voltadas à formação de professores no Brasil. Contudo, ainda que no Brasil essa questão se revista de particular gravidade, trata-se de um problema de caráter geral que atualmente afeta todos os países, em maior ou menor grau, conforme estudo publicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2006, cujo conteúdo será detalhado na sequência desta tese (SILVA, 2015, p. 16).

27. Se essas ações políticas podem demonstrar certa exigência do governo federal brasileiro no cumprimento dos dispositivos legais que visam ao tratamento da diversidade em todo o sistema educacional brasileiro, cabe ainda

levantar alguns questionamentos como: quais conteúdos são discutidos nessas formações? Que implicações podem ter na formação de uma cultura de valorização e reconhecimento das diversidades no território educacional? Quais significados podem ser produzidos em determinados processos formativos da universidade a partir do encontro desses dois movimentos: conhecimentos da diversidade e da educação a distância que ainda são vistos como saberes subalternos na sociedade? (MACHADO, 2015, p. 23–28).

28. [...] o ProEMI em São Luís, desde sua implantação em 2009, tem se constituído em grandes desafios aos professores, pois traz como um dos pressupostos, a criação de “propostas inovadoras nas escolas”. Este fato tem possibilitado a emergência de novas necessidades formativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras? Necessidades formativas de professores para desenvolver práticas pedagógicas inovadoras no ProEMI. Analisar necessidades formativas de professores que emergiram no contexto de atuação do Programa Ensino Médio Inovador nas escolas públicas de São Luís/MA com vistas à formação continuada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras (ROCHA, 2016, p. 34–35).

29. Proporcionar reflexões acerca das situações de violências e negligências por que passam muitas juventudes empobrecidas em contexto de drogadição no Brasil, em geral, e, em Teresina/PI, em especial. As intervenções desenvolvidas nesta investigação procuraram fomentar reflexões de educadores/as e de jovens sobre o fenômeno da drogadição e sua ligação à situação de vulnerabilidades de jovens empobrecidos no Brasil, nesse sentido destaco os seguintes il (SOUSA, 2017, p. 12–13).

30. O PIBID é em espaço de mediação cultural, e sua prática promove a formação estética, artística e política dos professores em formação inicial e continuada. [...] como a mediação cultural pode ampliar a formação estética, artística e política dos professores em formação inicial e continuada, de forma a potencializar o PIBID como espaço de cultura? Cartografar como a mediação cultural pode ampliar a formação estética, artística e política dos professores em formação inicial e continuada, de forma a potencializar o PIBID como espaço de cultura (URIARTE, 2015, p. 19).

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

5 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O DOCUMENTO E SEUS ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Nas alegações das diferentes perspectivas, discursos e práticas sobre políticas educacionais, aferir o seu processo histórico se encontra em todos os trabalhos investigativos como primordial, sendo uma grande responsabilidade e sumidade para entender o agora e especular sobre as condições materiais de forma precisa e com equivalência com as ideias e conduções para materialização do que se impõe enquanto lei, direito e dever.

No que se alega, encontra-se, como condição primeira dos anseios e bens de todos. Contudo, verifica-se um processo que encontra caminhos que são permeados por posições e disputas no que se quer e deseja legitimar no espaço e tempo em que gerações se encontram e alicerçam as críticas nas intenções legais que iluminam o direito e o dever – e no que se concretiza no real. Por tudo isso, versar sobre os antecedentes históricos é versar sobre o que se concretizou na vida real em que os verbos foram e são conjugados no dia a dia do movimento comum de partilhas e desentendimentos na interação social que emergem as preocupações que garantem avanços, desafios, retrocessos e entraves.

A cada época e tempo, movimentos oportunizaram a sagração das reivindicações nas mais diferentes estações. Contudo, em cada estação em que se concretizava a vida e a existência do direito e dever, uma luta instaurou ganhos, retrocessos e não só. Houve sementes que se espalharam para fazer florescer em outras primaveras e estações o que se desejou, pois com o tempo a crítica se legitimou como esperanças de uma luta que não foi vencida. Permanece viva e atravessando gerações.

Os esforços dessas palavras são uma forma de tornar esta luta não ressequida nos retrocessos e críticas vencidas, porém na aceitação que o movimento ainda vive mesmo com toda a vertigem em que os processos históricos se concretizaram e precisam ser evidenciadas pela sensibilidade de ler o mundo, como ansiou Freire (1997), no acolhimento ético e responsável no ato de ensinar.

Estas reflexões e pontuações de maneira literária é a escolha para iniciar comunicando os caminhos trilhados entre os avanços e os retrocessos que os antecedentes históricos se configuram e passam a direcionar as pautas políticas no plano da lei, dever e direito social e político, que não é uma aventura ou devaneio, pois o plano legal traz consequências e expectativas para grupos específicos.

Por outro lado, não é de preocupação apresentar todos os entraves e derrotas da educação brasileira nas especificidades de cada orientação legal, mas como forma de escolher se

comunicar reflexivamente nas evidências destes processos em que estruturou lutas sociais para a necessidade que emergia e orientava o plano legal dentro de disputas e concepções norteadoras das divergências.

Nesse cenário, há um marco essencial para compreender as políticas educacionais, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Para Severino (2014), o marco é resultado das expressões neoliberais, absorvidas pelo texto e princípios que norteiam as concepções legais dos documentos de maneira contraditória e permeada por tensões ideológicas, havendo tanto expectativas quanto frustrações nesse processo. Por outro lado, fez-se um lugar de compromissos democráticos na promoção cidadã do direito à educação no âmbito do território nacional brasileiro.

Não é diferente em relação às políticas para formação de professores, com vista aos rumos que a educação nacional tomou com base no novo instrumento legal, garantindo à docência uma posição de destaque na LDB.

A formação dos profissionais da educação é outro campo que merece destacada atenção, desde a precisão na definição da categoria, até as delimitações que encaminham referências para o estabelecimento de programas concretos de ação (SEVERINO, 2014, p. 31).

Criam-se vários anseios em torno da definição conceitual enquanto categoria e suas necessidades de formação. A orientação permeou necessidade e contradições do plano social da educação. É importante frisar a ideia de uma educação que tenha necessidade de uma certificação específica para poder ensinar. Mais tarde com a construção de um novo dispositivo legal que garantiu e obrigou o piso salarial para professores em todo o território nacional, planos nacionais de educação e diretrizes para formação de professores.

Estes anseios somam as expectativas que podem ser pensadas pela ideia de valorização social da educação e profissionais da educação pública pelo argumento de qualidade. Entretanto, a lei que marca as políticas educacionais no Brasil é rechaçada pelas frustrações e sua morosidade na implementação e direções concretas à esperada valorização pautada em princípios democráticos.

No entanto, essa expectativa tende a se frustrar continuamente, tal 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 de direito. É assim, que o nosso não tem sido um Estado de direito, ele sempre foi, sob as mais variadas formas, um Estado de fato, onde as decisões são tomadas e implementadas sob o império da força e da dominação. Não agenciador dos

interesses coletivos e muito menos dos interesses dos segmentos mais fracos de nossa sociedade civil (SEVERINO, 2014, p. 37).

A denúncia sob o argumento das tensões e contradições, enquanto embates da cidadania desejada e esperada em Severino (2014), é um caminho em que podemos situar e direcionar nossa reflexão em torno das políticas educacionais enquanto os antecedentes históricos de materialização da realidade social, política e econômica em nosso país marcado por fortes ascensões autoritárias que sustaram os anseios coletivos. Marca essa, ancorada no interior dos estudos que denotam as influências e perspectivas de uma prática educacional alicerçada em uma cultura econômica que gera e determina as condições de existência pela exclusão dos menos favorecidos. É no interior das estruturas sociais que encontramos esta legitimação e funcionamento do discurso socialmente proclamado, aceito, validado e institucionalizado nos meandros do cotidiano.

O discurso competente é instituído. É aquele no qual a linguagem sofre restrição que poderia ser assim resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram predeterminados para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência (CHAUI, 2007, p. 19).

O discurso é um dos elementos no âmbito democrático que passa a legitimar a violência e crueldade que permeia a dominação da ordem tanto quanto o estabelecimento das regras para fazer com que as verdades permitidas se façam dentro de um projeto societário aceito pelo silêncio das vontades do coletivo coercitivamente.

No entanto, oferece a validação a partir da própria competência que organiza as formas da negação do desejado e permitido como verdade, colocando no esquecimento os anseios e, até mesmo, as frustrações do plano legal, bem como pela imposição de outros cenários que limitam e tornam a lei destoante do desejável, cuja unidade dicotômica entre teoria e prática se institui pela contradição e materialização de um cenário que é maculado pelo autoritarismo em detrimento do esperado na lei.

Por fim, é nesse cenário de furtos, negações e pelo que se compete a ser dito, que as políticas para educação no Brasil vêm sendo atacadas e direcionadas por caminhos diretivos, embora seja por mecanismos democráticos que são sustados anseios e lutas das comunidades

humanas, para serem pautadas nos interesses burgueses de dominação, que rechaça os interesses do povo por uma educação de qualidade que permita a construção de um projeto societário sério e fidedigno com o que se almeja enquanto sociedade. Contudo, observam-se contradições, tensões e falas competentes que tiram o foco e geram na partilha das ideias desentendimentos comuns e autoridades outras competentes.

5.1 HISTÓRICO DE PARECERES E RESOLUÇÕES

Entre as necessidades de políticas e a produção da política, há o jogo dos dissensos nos antecedentes históricos que se encontram no recorte temporal deste estudo e se figuram pela extensão temporal que podemos desvelar como cogito dos meandros que determinam a feitura da lei educacional no Brasil. Este reconhecimento recai diretamente sobre a materialização dos documentos legais que irão nortear o cotidiano educacional na formação de professores.

Assim, tem-se um total de 27 documentos sobre a formação docente na visão entre pareceres e resoluções. São 19 pareceres e 8 resoluções, que tratam da formação de professores, tanto no sentido normativo das estruturas quanto na concepção de formação de professores que é nosso maior interesse de estudo nas políticas antecedentes ao nosso recorte temporal de estudo.

Este quadro, com todos os pareceres e resoluções, encontra-se exposto neste trabalho nas fontes secundárias, que garantem uma reflexão a partir do passado para especular e compreender o agora.

Na construção de uma linha de tempo, é possível projetar o processo de elaboração dos pareceres, que passam por validação, consultas públicas e idas e vindas ao conselho nacional de educação e conselho pleno.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o ano de 2001, pós LDB, torna-se marco na configuração da formação de professores nas políticas educacionais, estando na pauta diretrizes para os cursos de Graduação Plena e licenciatura ao versar sobre a formação dos profissionais da educação básica em nível superior no território nacional brasileiro. Entre os anos de 2001 a 2007, verifica-se um processo de reformas dos cursos de graduação plena e licenciatura, que atravessou sete anos para instituição definitiva das diretrizes nacionais, bem como sua carga horária por meio de outro dispositivo legal, específico e determinado.

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 (BRASIL, p. 1, 2002a)

Este cenário se constitui pelo forte processo de instituição e regulamentação da formação docente um movimento que passa a se constituir como espaço de promulgação das leis e seus intentos como forma de organicamente valorizar a formação de professores de forma efetiva e constitutiva dos anseios nacionais para docência e como já mencionado de uma forma que a materialidade das políticas passou a exigir novos fluxos para responder a novas demandas na medida em que a realidade se configurava de forma viva. É preciso deixar claro que se constitui na elaboração de bases iniciais que passou a exigir e direcionar a criação das políticas para formação de professores.

Com a aprovação da lei 9294/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em dezembro de 1996, alterações são propostas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores, tendo sido definido o período de transição para efetivação de sua implementação. Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de Professores são promulgadas, e; nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Mesmo com ajustes parciais em razão das novas Diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica (GATTI, 2011, p. 306).

Esse debate em torno das diretrizes é travado com pedidos de esclarecimentos, reexames, adiamentos das previsões legais, apreciação, reorganização e alteração sobre a instituição das Diretrizes como também sobre as cargas horárias dos cursos de licenciatura, graduação plena em nível superior, sendo 2002 o ano que conota o debate sobre a docência no âmbito da formação dos especialistas das áreas de conhecimento, como instituição de novas Diretrizes consoantes à estrutura curricular da educação básica.

Entre os anos de 2004 a 2005, inicia-se um processo de pedidos de análise e consultas públicas para validar as diretrizes para licenciaturas em graduação plena, como caráter primordialmente obrigatório para ser professor, na necessidade de reformulação dos cursos.

No ano de 2005, também é iniciado o debate no âmbito da criação e instituição das diretrizes para os cursos de pedagogia, sendo concluída em 2006, com a promulgação da Resolução nº 1 de 2006 (BRASIL, 2006b).

Quanto aos cursos de graduação em pedagogia, somente em 2006, depois de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a resolução n.1, de 15 de abril de 2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, bem como para ensino médio na modalidade normal – onde fosse necessário e onde esses cursos existissem –, e para educação de jovens e adultos, além da formação de gestores (GATTI, 2011, p. 307).

Os embates em torno da programação das políticas para formação de professores são permeados por duas diretrizes que se equacionam entre graduação plena e licenciatura para as áreas de conhecimento e curso de pedagogia. Nesse cenário, o curso de pedagogia se instituiu com maior extensão no escopo de atuação, como também no espaço da formação que adquire complexidade pelas exigências de sua atuação, pois o eixo formativo permanece prioritariamente no âmbito da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental da educação básica.

Após esses embates e construções acerca dos pareceres e resoluções que versam sobre a formação docente em nível superior dos profissionais da educação básica se materializaram políticas educacionais que instituíram a segunda licenciatura para profissionais das redes públicas de ensino entre os anos de 2008 e 2012, oportunizando novas concessões para a oferta da segunda licenciatura sem redução aos profissionais da docência e das redes públicas de ensino no território nacional.

Em 2014, tem a instituição das diretrizes para formação de professores da educação básica indígena, como um marco no cerne das ações afirmativas e do reconhecimento dos saberes indígenas (BRASIL, 2014b).

No ano de 2015, 2019 e 2020, há construção de um novo marco político para formação de professores com a instituição das Diretrizes para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, que será mais bem apresentada a seguir com vistas a evidenciar os seus pressupostos políticos e sua concepção de formação de professores da educação básica em todo o território nacional.

5.2 A RESOLUÇÃO Nº 01/2002

Com a constituição das obrigações da LDB/1996, a formação docente começa os debates a partir de 2001, iniciando o processo de instituição e regulamentação da formação de professores, como mencionamos anteriormente no que diz respeito às concepções enquanto

diretrizes basilares que não anulavam as diversidades, mas evoca uma organização que se concebia no Estado-nação brasileiro.

Assim, se cumpriu que

O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8º da Lei 9.394, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica (BRASIL, 2002b, p. 7).

Deliberando, em 2002 para além de orientações basilares para o curso de licenciatura e graduação plena, determinou carga horária e competências a partir de eixos que em geral se articulavam entre teoria e prática.

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, entre as quais o preparo para: I - o ensino visando à aprendizagem do aluno; II - o acolhimento e o trato da diversidade; III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV - o aprimoramento em práticas investigativas; V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2002b, p. 1).

Para além do que deve preparar a formação inicial de professores, a Resolução nº 01/2002, situada em dois pareceres do ano de 2001, que foram os pareceres nº 9/2001 e nº 27/2001 (BRASIL, 2002b), ambos promulgados pelo CNE/CP, observam princípios e valores da formação que são essenciais para o exercício docente de forma coerente sobre avaliação, aprendizagem, conteúdos e o que ele imbrica como conhecimento maior e a pesquisa com foco no ensino e aprendizagem na construção de práticas sustentáveis e solidárias aos estudantes que têm o direito de aprender com qualidade.

Pelo formato burocrático da feitura material da lei podemos inferir as concepções de formação que as diretrizes primeiras abordam e direcionam no sentido que condicionam em parâmetros gerais a formação, a concepção da prática e relevância de uma construção dos cursos de formação docente que sejam plurais e abrangentes consoantes ao que preconiza a legislação

da formação. Estes apontamentos são um esforço para tradução da concepção democrática e que oferece às dimensões continentais do Brasil a possibilidade de um rico repertório formativo, sendo ampliada e mais bem aplicada à lei e ao direito da docência uma política séria e efetiva.

Dessa forma, os artigos na citação a seguir posicionam a conceituação que passa a dirigir os contornos para exercício efetivo que não se encerra, mas se combina com uma busca que considera uma prática pedagógica que se alinha a um programa e a um projeto de formação que contemple diferentes perspectivas didáticas e na relação autônoma que confere aprendizagens e processos que respeitem as individualidades e o coletivo. Por isso, não pode ser desconectado de uma formação humana que respeita as individualidades e que qualifica para assumir a tarefa de ensinar.

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque: I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação. Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que: I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica; II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor; III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade; IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas; V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira (BRASIL, 2002b, p. 02).

Concebendo uma organização do curso que proporcionava uma amplitude teórica para atuação na prática como fundamental para que a formação de professores fosse proporcionada e constituída sem reducionismo ou fórmulas prontas, ou seja, passa a instituir os caminhos com respeito à diversidade para promoção da formação desde os princípios democráticos, bem como a partir de acepção que determinou os ditames para aplicação do conjunto de competências, metodologias, pedagogias, que centralizavam a importância da aprendizagem com foco no aluno, ou seja, a formação começa a ser a pensada como caminho para que o ensino e aprendizagens sejam proporcionados pelo desenvolvimento da atividade docente.

Propõe-se a caminhar legalmente pela coordenação do MEC, com o intuito de prever e melhor clarificar a certificação docente na elaboração das diretrizes, sendo promulgada uma nova na Resolução nº 02/2015, de forma a promover democraticamente os enlaces precisos e

mais bem clareados para uma formação docente plural, intuitiva e de caráter democrático na percepção do diverso no movimento social e político.

Constituído esse processo como espaço que passou a ser de promulgação das diretrizes para áreas de conhecimentos e suas especificidades, enquanto disciplinas curriculares da educação básica de acordo com a instituição das diretrizes curriculares para as licenciaturas e graduações plenas, bem como instituiu diretrizes para segundas licenciaturas, para educação indígena e quilombola e para educação profissional sempre consoante a instituição das diretrizes para formação de professores como fundamento basilar para pensar os meandros das diversidades, que evoca as dimensões continentais e históricas da configuração do Estado brasileiro.

Em 2015, a resolução, em um escopo mais abrangente, é aprovada absorvendo os princípios pedagógicos, didáticos, sociológicos e filosóficos no sentido democrático de elevação não só de uma concepção que orienta projetos formativos, porém eleva a política à docência, ou seja, para nossa leitura, torna o ponto central de partida para construir argumentos sobre ser, fazer, formar, questionar, construir e desvelar o mundo docente, logo, aprender sobre.

A efetivação das novas diretrizes que passam a nortear todo o processo formativo, desta vez na compreensão da valorização docente, da carreira e das condições de trabalho – e não só como eixos estruturantes, e sim como fundamentos essenciais para qualidade social da educação na valorização social da docência na vigência de uma regulamentação política capaz de comunicar sobre a docência – e não só suas necessidades urgentes salariais e de condições de trabalho, mas seu movimento ontológico velado nas relações sociais e o que elas cobram como parte de uma consciência histórica, coletiva e democrática no reconhecimento da docência, dos estudantes e da escola.

Por fim, reconhecemos que as diretrizes nº 02/2015 têm seu esteio no processo dialético da elaboração, promulgação e implementação das diretrizes nº 01/2002, bem como as demais diretrizes que dela surgem como compromisso com diferentes especificidades formativas oriundas da necessidade de inclusão e promoção democrática em detrimento das adversidades para sermos no diverso, de todos e para todos uma educação viva em movimento social dialético, pois não pode ser um movimento pelas necessidades efêmeras de um movimento que gera mudança apenas, e sim um movimento concreto que se amplifica mais e mais na elaboração de novos conceitos, como respostas às necessidades reais da docência e da escola.

5.3 DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA Nº 02/2015

O documento marca um novo cenário para formação de professores, enquanto projeto societário formativo, considerando todos os demais dispositivos que validam a valorização da docência de forma orgânica nos dilemas imprescindíveis ao debate. Como também a partir dos princípios democráticos e todas as indicações já construídas nos dispositivos legais vigentes como Constituição Federal (BRASIL, 1988), LDB (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014b). As Diretrizes (BRASIL, 2015b) se esforçam para absorver aos antecedentes políticos ainda legítimos, bem como vale realçar a articulação entre CNE/CP com o MEC na construção deste marco legal para formação de professores.

Este sentido figurou ainda disputas nas mais diferentes crenças e dissensos entre o espaço público e privado, desvelando tensões entre concepções de formação de professores direcionadas desde os anos 80, como se pode conferir em Gatti (2011), quando o interesse pelo tema da formação docente passa a ter espaços nas conceituações, teorias e discursos, práticas e perspectivas nas interações sociais diversas.

Esse cenário da configuração das Diretrizes (BRASIL, 2015a) se movimentou por meio de diversos atores e movimentos sociais por mais de uma década, sendo contempladas as reivindicações e conteúdos históricos das comunidades institucionalmente organizadas, bem como revelou um esforço não só de reconhecimentos, mas de diálogo com a realidade política materializada.

É oportuno refletir como este dispositivo legal não se sobrepõe aos seus antecedentes, mas se esforça para congrega e reunir efetivamente toda a dispersão política do quadro das leis educacionais, demarcando uma nova história para formação dos professores. Contudo, não evidenciaremos todo o processo de construção e materialização das diretrizes no contorno do Conselho Nacional de Educação e seus esforços para envolver toda a sociedade civil e suas diferentes expressões e instituições, e sim, no que é garantia no plano das ideias do documento, embora seus significados sejam de bastante importância para a criação e fundamentos do dispositivo legal por meio de ações que apregoaram o movimento de debate sobre o documento político com base em princípios democráticos.

Salienta-se, nesse cenário, que a aprovação das DCNs para o curso de Pedagogia, licenciatura, resultado do amplo debate, trouxe inovações importantes para a formação de professores, destacando-se, entre outros pontos, a concepção de docência compreendida “como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construídos em relações étnico-

raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos, e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015a, p. 8).

Estas evidências passam a ser a direção para formação dos professores em um espaço mais abrangente em que as políticas passam a nortear e direcionar a prática formativa, tanto quanto sua concepção, reconhecendo os cursos de pedagogia e licenciatura em uma mesma cosmovisão, bem como as modalidades de ensino e os serviços da escola que necessitem de profissionais com conhecimentos pedagógicos e, por fim, da aprendizagem educacional como um todo. Deve-se ressaltar ainda que a nova Diretriz Curricular “mãe” direciona a feitura das diretrizes referentes às modalidades de ensino, bem como a indicação de prazo para reformulação dos cursos de formação de professores em nível superior para educação básica.

O documento apresenta duas importantes definições. A primeira que está em consonância com os movimentos de professores, pesquisas e estudos, marcados pela década de 80 e Conae (2010, 2014), como forma de validar o debate antes construído e aceito na comunidade científica ao definir o que a formação de professores deve contemplar (BRASIL, 2015a, p. 23–24):

- a) Sólida formação teórica e interdisciplinar;
- b) Inserção dos estudantes dos cursos de formação docente no cotidiano escolar;
- c) O contexto educacional das regiões e comunidades escolares;
- d) Atividades de socialização e avaliação dos impactos;
- e) Aperfeiçoamento da língua portuguesa, bem como comunicação, oralidade, escrita, como elementos fundantes e a aprendizagem em libras; e
- f) Ações afirmativas no contexto socioambiental, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, gênero, sexual, religiosa, de faixa etária, de faixa gerencial e sociocultural como princípio de equidade.

A segunda definição importante pelo argumento de melhoria para formação dos profissionais do magistério da educação básica se congrua com a base nacional comum, sem prejuízo à diversificação, estando pautado pelo plano de fundo de uma educação permanente e emancipatória, tanto quanto o reconhecimento das especificidades do trabalho docente e suas dinâmicas intrínsecas à educação básica, levando em consideração os ambientes escolares nas mais diferentes comunidades, para efetivar a práxis educativa e da profissão na condução dos egressos à/ao (BRASIL, 2015a, p. 24–25):

a) Integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoante às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho;

b) Construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício da profissão;

c) Acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional;

d) Dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica;

e) Elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais;

f) Uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC);

g) Promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso;

h) Consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras;

i) Aprendizagem e ao desenvolvimento de todos (as) os (as) estudantes durante o percurso educacional.

Nessa direção, observa-se que os profissionais egressos no âmbito da implementação desta política, que visa à superação da dicotomia entre teoria e prática no intento de tornar essa relação clara e precisa na prática educativa na educação básica. Como também como forma de trazer ao debate uma concepção que seja direcionada pelo Estado brasileiro de forma mais abrangente que compreende a formação teórica e prática profissional nas suas especificidades, tanto quanto na sua necessidade de união entre as perspectivas e as urgências das comunidades escolares espalhados pelos rincões brasileiros.

Sendo assim,

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: I - o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica; III - atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica (BRASIL, 2015a, p. 26).

Compreende-se que o resultado da formação enquanto um processo de profissionalização no Estado-nação brasileiro, na oportunidade de direcionar a política educacional, nesse momento, não só por meio de ações que direcionam especificidades para a formação de professores, mas para uma política que adquire organicidade pela complexidade que abraça a ação educativa na educação básica, pelas expectativas atribuídas e pela intuitiva conclusão de responsabilização dos resultados de aprendizagem no professor. Contudo, não havia antes caminhos legais que direcionavam e definiam a ação do professor de maneira funcional no escopo da teoria e prática.

Acentuam-se ainda os pontos que definem e orientam a atuação dos professores na formação inicial.

Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares (BRASIL, 2015b, p. 11).

Cumpram-se uma nova face frente aos antecedentes e aos anseios de uma política orgânica que orienta e direciona a estrutura da formação de professores para atividades de ensino e aprendizagem, gestão, pesquisa e processos educativos escolares para além da escola, bem como a difusão institucional de conhecimentos científicos, culturais, profissionais, educacionais, tecnológicos e humanos. Mesmo que retome os intentos das resoluções nº 1 e nº 2 de 2002 (BRASIL, 2002a), que direcionaram respectivamente a primeira Diretriz para formação dos profissionais da educação básica e a carga horária por meio de diferentes dispositivos e específicos, as novas Diretrizes oferecem uma organicidade da formação e profissionalização docente no âmbito formativo que engloba os profissionais do magistério da educação básica, bem como na sua estrutura e na criação de orientações para que os centros

formativos possam estruturar seus cursos no universo da base comum de formação de professores.

Dadas estas compreensões, é preciso destacar que a Resolução nº 2, de 2015 (BRASIL, 2015b), preconiza a formação dos profissionais do magistério pela organização de Diretrizes em torno da forma inicial como já apresentado, a formação continuada de professores, bem como no que diz respeito à valorização docente destes profissionais.

Por tudo isso, destacam-se, na formação continuada, as seguintes proporções e dimensões:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (BRASIL, 2015b, p. 13–14).

Os pressupostos da formação continuada de professores oferecem o lugar na evidência da comunidade escolar com suas tensões e trajetórias como um espaço que propõem um caminho que direciona aperfeiçoamento da prática educacional por meio dos indicativos da própria escola. Para assim, promover uma educação de qualidade que está permeada por horizontes e patamares educacionais com base em inovação e tecnologia e, em especial, no protagonismo do professor.

Este viés de formação continuada entende e circunscreve em um projeto de escola e suas necessidades de formação teórica na elaboração do movimento material da prática escolar educativa na promoção de formação continuada, que entende a si mesma e permanentemente

possa construir caminhos que oportunizam aprendizagem com qualidade de formação de professores.

É um lugar de profissionalismo e profissionalização na forma de ensinar e conduzir o cotidiano docente de formação humana, cultural e profissional na educação básica. Há na concepção burocrática de formação continuada, no plano legislativo, a beleza de serem professores que se comunicam com o de campo de atuação e faz do trabalho um lugar para refazer a vida e o cotidiano docente com uma postura que pensa e atua no mundo em que profissionalmente está inserido. É como encontrar no espaço de formação continuada conhecimentos para além do formal, mas que encontra nas interações e problemáticas o caminho para a formalização dos conhecimentos necessários para avançar e ser no mundo a esperança de dias mais humanos e capazes de acolher alunos, famílias e comunidade escolar. É como encontrar caminho para valorização social docente a partir daqueles que são acolhidos pelo espaço escolar. Contudo, não anula a necessidades das prerrogativas dos estudos sobre a valorização docente.

Por um lado,

Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas 15 diretrizes de formação, segundo o PDI, PPI e PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica. § 1º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, como definido no artigo 3º, § 4º, desta Resolução; § 2º No quadro dos profissionais do magistério da instituição de educação básica deve constar quem são esses profissionais, bem como a clara explicitação de sua titulação, atividades e regime de trabalho (BRASIL, 2015b, p. 14-15).

Não se pode negligenciar a importância legal em que se direcionam as novas Diretrizes para valorização docente que formaliza ao posicionar o profissional da docência como também responsável pela própria formação, como atenua o papel que têm as redes de ensino na criação da formação e de planos de cargos e carreiras. Assegurando a legislação vigente, bem como a competência dos institutos de educação superior que têm figurado a formação para o exercício de atividades docentes de ensino na educação básica docente na compreensão da formação inicial de qualidade para também haver reconhecimento e valorização social docente.

Por outro lado,

A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, tais como: I - preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas; II - participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa; III - orientação e acompanhamento de estudantes; IV - avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas; V - reuniões com pais, conselhos ou colegiados escolares; VI - participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola; VII - atividades de desenvolvimento profissional; VIII - outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional (BRASIL, 2015b, p. 15).

Compreendendo a formação continuada como um lugar de encontro com o trabalho, é na escola que as estratégias para melhoramento da qualidade da educação acontecem, bem como no alargamento das funções sociais para além da tarefa de ensinar na sala de aula. É preciso ser professor na interação, produção, pesquisa do dia a dia da escola e na luta pelo reconhecimento profissional docente e efetivação dos planos de cargos, carreiras e remuneração da docência.

Por fim, como enfatiza a nova Diretriz (BRASIL, 2015b), a valorização docente deve estar na dimensão constitutiva e constituinte da formação docente, pois, é com ela que se pode construir uma valorização social no investimento de novos quadros da docência e de caminhos que se configuram a partir de uma formação viva, permanente como projeto societário e emancipatório que pontua novos horizontes possíveis.

É neste cenário que a formação e valorização docente precisa compreender as disputas que oportunizam e direcionam um quadro favorável à realização de análise permanente da realidade dos caminhos que precisam ser desvelados para que novas cenas se configurem e não se reduzam às disputas que possuem semelhanças nas diferenças para formar professores e encontrar valorização e cumprimento do plano legislado.

5.4 BASE NACIONAL COMUM PARA FORMAÇÃO INICIAL: BNC-FORMAÇÃO

Aqui, o Conselho Nacional de Educação se posiciona nessa configuração contrariamente ao dispositivo anteriormente descrito, que era a Resolução nº 2, de 2015 (BRASIL, 2015c), como também anula a resolução, esse movimento em torno da disputa das

concepções da formação de professores aponta um caminho que se repete historicamente pela ausência de consensos e disputas que carregam um cenário que passa a ser contraditório, tanto quanto paralisador do processo político em si, pois gera incongruências práticas e mudanças repentinas. Vale salientar ainda que o Brasil (2019a), com o mesmo Conselho de Educação altera o prazo para que as instituições de ensino pudessem se adaptar e adequar às Diretrizes (BRASIL, 2019a).

No mesmo ano para formação inicial, aprova novas Diretrizes Curriculares, para formação inicial de professores com a tradução e/ou síntese de ser a Base Nacional de Formação Inicial de Professores; a BNC-Formação, que faz referência à Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017a). Não há evidências que a nova resolução para formação dos professores seja galgada nos processos históricos em que se situa a formação dos professores nos mais diferentes movimentos educacionais de educadores das instituições de formadoras.

As novas diretrizes passam a preconizar habilidades e competências como eixos centrais e basilares da formação docente, visando aprendizagens essenciais na formação dos futuros professores pela justificativa da educação integral que não traduz a teoria e prática no atravessamento das dimensões culturais, históricas, sociais – e sim, pelas dimensões das competências do saber fazer para o sucesso.

Por tudo isso, as novas diretrizes determinam conceitualmente que:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.

Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação.

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional (BRASIL, 2019c, p. 2).

As competências se organizam em três eixos que dimensionam os fundamentos a partir do conhecimento da profissão, da prática profissional e, por fim, do engajamento profissional. Respectivamente podem ser definidos como saberes que se reduzem ao currículo comum da educação básica; a prática condizente a proporções técnicas por meio de metodologias ativas; e

aos esforços individuais desvinculados na comunidade escolar e suas necessidades educacionais.

Dessa maneira, configura-se pelo trato de uma formação com parâmetros que se equacionam por intentos que direcionam a performance docente e caminhos que não se voltam para a valorização a partir do reconhecimento da importância que defina o escopo funcional da profissão, e sim, é permeada de uma prática que corrija os rumos da formação de professores no Brasil, que aceita a valorização como intrínseca à formação. Os fundamentos da política e da formação são pautados no foco do aluno e nos imperativos que tracem trilhas, caminhos, tutoriais didáticos com base em habilidades a serem desenvolvidas e agenciadas pelos professores, responsáveis engajados pelo ensino.

Por tudo isso, para a nova diretriz e base de formação é essencial, se não prioritário, que as instituições formadoras possam enfatizar as competências, pois

A BNCC da Educação Básica traz dez competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes, tendo como princípio a Educação Integral, que privilegia o desenvolvimento pleno das pessoas. Essas competências estabelecem um paradigma que não pode ser diferente para a formação do professor. Assim, as competências profissionais docentes pressupõem o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os estudantes. Nesse sentido, acompanhando-as em paralelo, o licenciando deve desenvolver as competências gerais próprias da docência, baseadas nos mesmos princípios. Essas competências gerais, bem como as específicas para a docência, e as habilidades a elas correspondentes, compõem a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019b, p. 15).

Configurando a carga horária pela divisão em 50% da formação inicial que terá como foco a BNCC no total de 1.600 horas; 25% no estágio supervisionado no total de 400 horas; os demais 25% está na prática dos conteúdos e nos componentes curriculares no total de 400 horas de estudos; no tocante à segunda licenciatura haverá um total 1.120 horas divididas nas mesmas dimensões e proporções do curso integral; e 760 horas para formação pedagógica para não licenciados (BRASIL, 2019c).

Assim, observa-se notadamente que a formação inicial está reduzida a ser um curso profissionalizante para aplicação do currículo da Educação Básica, deixando de ser uma formação mais abrangente no sentido teórico e prático, para orientar e direcionar a formação na prática apenas, como também pela garantia de aligeirar a formação e habilitação para formação inicial.

Fundamentando as BNC-Formação nas orientações dos organismos de forma unilateral cujos entendimentos determinam convencionalmente os conceitos e concepções da formação nacional brasileira de professores, bem como é constituído por orientações de instituições financiadoras de pesquisas e políticas de maneira a apresentar dados referentes aos índices avaliativos negativos nas proficiências nas disciplinas de matemática e português.

Por fim, estabelece o limite de dois para adequação das novas diretrizes para formação dos profissionais do magistério no âmbito inicial dos cursos formadores de licenciaturas nas mais diferentes áreas de conhecimento, como também nos cursos de pedagogia para anos iniciais, gestão, orientação.

5.5 BASE NACIONAL COMUM PARA FORMAÇÃO CONTINUADA: BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA

A BNC-Formação continuada retoma a BNC-Formação e se alicerça aos entendimentos que pautam e direcionam a formação a partir da BNCC (BRASIL, 2017b), para pontuar os princípios norteadores da formação continuada no alicerce das competências e habilidades, bem como os princípios e valores da BNC-Formação combinados e repetidos na BNC-Formação continuada de professores como, por exemplo, os eixos/dimensões estruturantes, habilidades e competências gerais e específicas.

Sabendo-se disso, certificar-se que se mantém estruturada por meio da BNCC (BRASIL, 2017) e BNC-Formação (BRASIL, 2019c), que se organizam em competências e habilidades exigidas pelo mundo do trabalho no século XXI.

As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, tem três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. Parágrafo único. Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes (BRASIL, 2020b, p. 02).

A concepção de formação se institui pelo que se constitui pelo essencial ou prioritário à urgência de adequação das políticas para formação de professores na promoção da ressignificação de princípios que configuram os sujeitos às competências e habilidades práticas da formação. Havendo um traço muito claro que define a contribuição da formação continuada ao entender que é preciso reduzir a formação a esses eixos a que se reduz a prática pedagógica para ensinar e valorizar a docência.

A necessidade premente de reconhecimento e de valorização dos professores está intrinsecamente ligada à sua profissionalização e, nesse sentido, é fundamental a constatação de que determinados tipos de conhecimentos e práticas são essenciais ao exercício da docência, sabendo-se que o professor não adquire tais competências e habilidades de forma espontânea, mas ao contrário, a ação docente envolve tarefas complexas e específicas (BRASIL, 2020b, p. 1).

Estas compreensões constituem a docência como um lugar de profissionalização como postura essencial ao desenvolvimento da formação prática que estão ensejadas na BNC-Formação continuada. No entanto, não podemos reduzir a valorização de professores aos esforços individuais que apontam para o sucesso de um bom profissional, pois se supõe que é um projeto de sociedade, pautado na responsabilização social individual como interesse coletivo, que, embora o dispositivo reconheça a valorização da docência a partir das leis que concebem planos de cargos, remuneração e carreira, há a redução na concepção de profissionalização a um projeto individual contraditoriamente.

Justifica-se a feitura dos entendimentos para formação continuada por apontar que são necessários referenciais que pontuem de forma diretiva o que é necessário o licenciando dos cursos de formadores saber fazer, como exigências na profissão, garantido assim a capacidade para o fazer da docência ou ensino. É o desafio da formação continuada para nivelar e condicionar a práticas dos professores de forma unificada e basilar na tarefa de ensinar. Conceituando em linhas gerais como aprendizado a longa vida e fatores críticos de sucesso, ensejando que a prática na educação básica é para comportar o sucesso educacional e social, por isso se deve individualmente garantir tais perspectivas, para orientar para o sucesso pela condição individual e não coletiva (BRASIL, 2020b) (grifo nosso).

Os referenciais profissionais docentes, também chamados de matriz de competências ou padrões profissionais, embasam tanto a formação inicial quanto a continuada de professores e são utilizados pela grande maioria de países cujos resultados de aprendizagem se destacam positivamente. Além de definirem o que se espera da atuação do professor, são a base de diversos

documentos, inclusive os relacionados à avaliação e certificação de professores, planos de carreira e até mesmo de acreditação de instituições provedoras de formação inicial e continuada, na medida em que elas devem garantir que seus processos educativos entreguem profissionais que atendam aos padrões pré-definidos. Para este fim, a estruturação de programas destinados à formação em serviço é essencial, visto que a oportunidade de aprender em seu contexto de atuação, junto a seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), é uma das medidas mais eficazes para formação de professores (BRASIL, 2020b).

Cria-se, para isso, a figura de profissionais experientes, tutores ou mentores para o sucesso profissional na medida em que ensinam padrões pré-definidos no que concerne aos saberes e fazeres da docência, tanto quanto às instituições credenciadas à entrega deste serviço para formação para professores que atuam na educação básica.

Os mentores ou tutores são ainda chamados de profissionais protagonistas ou mais experientes, sendo uma espécie de protótipo de casos que remontam a experiências educacionais exitosas, com base nas “metodologias ativas”, que são estratégias relacionadas a tecnologias que garantem o protagonismo do aluno ou entendem o aluno como foco do ensino. Por outro lado, cria a figura deste professor sênior na educação básica, embora não haja nenhuma referência ao seu escopo de trabalho a não ser a partilha no comum de suas experiências para contribuir na formação continuada.

É igualmente importante o uso de metodologias ativas para a formação de professores na perspectiva de formar sujeitos autônomos em sala de aula, já que adultos aprendem melhor quando são ativos no processo de aprendizagem, em vez de meros receptores de conceitos (BRASIL, 2020b, p. 7).

São essas condições de trabalho apregoadas pela BNC-formação continuada: o sucesso e os casos de sucessos. Para retoricamente garantir os intentos de profissionais responsáveis por atividades escolares de ensino que se profissionalizarão como forma de valorização e reconhecimento social de sua profissão, ou seja, uma formação continuada incumbida de imbuir nos profissionais da educação em serviço responsabilidades individuais sem que sejam capazes de se relacionar e interagir com o ambiente social que é o espaço escolar.

Por um lado, concede à União a responsabilidade central para fazer com que os casos de sucessos sejam vistos, bem como podem as redes de ensino de educação básica da federação possam se responsabilizar por tal identificação de tais profissionais (BRASIL, 2020b), ou seja, não há clareza sobre os aspectos funcionais dos professores mais experientes.

Por outro lado, aponta para uma coerência sistêmica quando define a responsabilidade com a prática e por apresentar que adultos aprendem melhor quando estão praticando e não

teorizando. Define tipos de formação continuada e obrigatoriedade com diferentes especificidades a partir do que determina. Apresenta princípios norteadores e aplicáveis para formação e atuação dos profissionais do magistério por meio de premissas que promovem a valorização, reconhecimento social da dedicação de professores como intrínseco ao direito do aluno de ter uma educação de qualidade, submissão a valores éticos, bem como a contribuição das famílias dos alunos à educação formal por meio de competências e habilidades e pelo reconhecimento de diversos atores na escola como voluntários e demais profissionais (BRASIL, 2020b, p. 11).

Por fim, estabelece com o BNC-formação um prazo de dois para implementação dos cursos que são considerados no bojo da formação de professores continuidade à base curricular a partir de habilidades e competências que são conceitos que permeiam as novas diretrizes no percurso no corrente ano em que este trabalho é escrito.

5.6 A FORÇA DA RESISTÊNCIA: UM OBSERVATÓRIO PARA A LUTA

Estamos acompanhando um movimento frente às novas caracterizações políticas para formação docente que anularam a Resolução nº 02/2015 (BRASIL, 2015b), que tem se constituído pelas críticas às novas perspectivas, tanto quanto pelo valor democrático que as Diretrizes Nacionais para formação dos profissionais do magistério se propunham, como também por muitas instituições de ensino superior estarem implementando a Resolução nº 02/2015, revogada pela Resolução nº 01/2019 (BRASIL, 2019b).

Este cenário contribuiu para que diversas entidades de professores, instituições formadoras e fóruns unissem forças para recorrer das decisões autocráticas do Conselho Nacional de Educação, como podemos conferir na citação abaixo:

As entidades nacionais abaixo relacionadas vêm a público se manifestar contra a proposta de Reformulação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 elaborada pela Comissão Bicameral de Formação Inicial e Continuada de Professores do Conselho Nacional de Educação. que consideramos danosa à elevação da qualidade da educação brasileira. Como manifesto por diversas entidades na Audiência Pública realizada em 08 de outubro destinada a colher subsídios e contribuições para deliberação da matéria pelo Colegiado Pleno do CNE, solicitamos a retirada de pauta e arquivamento do Parecer apresentado pelo CNE e que este tome as providências necessárias para a imediata implementação da Resolução n.02/ de 01 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (ANFOPE; FNPE; FORUMDIR; ANPED; ABDC, 2019, p. 596).

Esta luta tem encontrado caminhos que têm mobilizado diferentes atores das instituições diversas como força contra o desmonte como vêm sendo cunhadas as novas políticas para formação de professores, até mesmo por estar sobrepondo uma política a outra. A não aceitabilidade das novas resoluções nº 01/2020 e nº 02/2019, que versam respectivamente sobre a formação continuada e formação inicial se reduz de forma imediata a uma formação reducionista e de caráter mercantilista ao propor uma formação em habilidades e competências do século vigente, como argumenta a BNCC, o alicerce para as novas diretrizes para formação de professores.

A luta como observatório é, sem dúvida, um caminho que favorece e direciona o que representa a Resolução nº 02/2015 no que diz respeito a um forte processo de luta, reivindicação e afirmação do que preconiza, pois seu referencial corrobora de forma mais imediata a um movimento histórico de lutas e resistências que passam a conotar os esforços e entendimentos que carregam as Diretrizes, como o Parecer nº 02/2015 apresenta, em especial, pela valorização docente na compreensão da abrangência no tocante à carreira, à formação, aos salários e às condições de trabalho, que a tornavam importante para diferentes entidades e instituições de formação de professores e de representação sindical.

O intento de superar a dicotomia entre teoria e prática, de garantir a autonomia pedagógica, o respeito à pluralidade por ser uma Diretriz definida pela diversidade nacional e pelo encontro como uma forma de ver a docência a partir de um prisma amplo nos âmbitos iniciais e continuados, por projetar a formação de uma instituição permanente e sem encerramento.

A versão 3 da Proposta de Reformulação da Resolução, apenas agora disponibilizada pelo CNE, apresenta proposições que: destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução 02/2015. Repudiamos, também a proposta de institucionalização de institutos superiores de educação, assim como a proposição de referenciais docentes de caráter meritocrático para a valorização do professor (formação, carreira, salário e condições de trabalho), entre tantas outras impropriedades (ANFOPE; FNPE; FORUMDIR; ANPED; ABDC, 2019, p. 596).

Não podemos afirmar que a luta histórica não foi frustrada pelo retrocesso ou descaracterização da formação, como bem apontamos, com esforços dos atores da resistência,

mas pelo anseio da luta perene e democrática, que reuniu a diversidade nacional de entidades para continuar lutando e reafirmando os valores sociais, políticos e filosóficos que a Resolução nº 2/2015 assume ao ser uma grande força e construto que tem como intuito uma formação fortalecida pela valorização da docência na sua compreensão maior, que não é apenas ensinar, pois ensinar é apenas uma das facetas da docência.

Reafirmamos nossa posição em defesa da Resolução CNE nº 02/2015, pois esta fortalece uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores para formação, carreira e condições de trabalho e representa um consenso educacional sobre uma concepção formativa da docência que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva, defendida pelas entidades acadêmicas do campo da educação. Assim nos manifestamos pela manutenção sem alterações e pela imediata implementação da Resolução 02/2015 (ANFOPE; FNPE; FORUMDIR; ANPED; ABDC, 2019, p. 596).

As diferentes entidades não deixam de carecer uma formação docente que se posiciona em movimento para construção de uma formação que seja transformadora e não incauta de reflexão crítica e criativa na articulação entre teoria e prática em uma compreensão de mundo, de formação e de docência e de democracia, que fortalece a educação de qualidade e direito para todos. A reafirmação para reestabelecimento da Resolução nº 02/2015 sem alterações e sua implementação se faz necessário e fundamental para docência.

Em um parecer mais claro as entidades evidenciam os seguintes pontos como sem a possibilidade de recusar e aceitabilidade das novas políticas educacionais:

- Dissociar os marcos teórico-epistemológicos e a articulação proposta na Resolução CNE/CP nº 2/2015 entre formação inicial e formação continuada;
- Romper com a concepção ampla e contextualizada, presente na Resolução CNE/CP nº 2/2015, a qual define que a Formação Continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e dos valores [...];
- Dissociar a formação continuada da valorização dos profissionais da educação e da construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da instituição de educação básica, ao prever a “autonomia dos professores para serem responsáveis por seu próprio desenvolvimento profissional”;
- Propor de forma reducionista a “integração entre teoria e prática” tendo por centralidade a prática restrita ao planejamento, a regência e a avaliação de aulas [...];
- Negar a necessidade de uma sólida formação teórica e interdisciplinar e seguir a opção por ênfase meramente tecnicista, ou seja, uma perspectiva de conhecimento restrita ao saber fazer [...];
- Sugerir o “estabelecimento de parcerias formalizadas entre escolas, redes ou sistemas de ensino e instituições locais para planejamento, execução e avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação continuada do professor” [...];
- Abordar o trabalho cooperativo entre pares, de forma equivocada, apresentando a figura de tutoria ou de mentoria, que acompanha e orienta o trabalho docente, induzindo processos de discriminação salarial,

padronização e controle da atuação docente [...];• Enfatizar a flexibilização curricular, a Formação Continuada como formação em serviço, o estabelecimento de matriz de competências e a vinculação com as avaliações educacionais (ANFOPE; FNPE; FORUMDIR; ANPED; ABDC, 2019, s/n).

Dessa forma, a disputa e tensões são mais clarificadas na medida em que podemos notar a fragilidade que adquire a formação e a docência. Contudo, não é acidental, mas se apresenta como um primeiro passo ao processo de privatização da formação de professores no país, em especial, na formação continuada que estabelece sem clareza a possibilidade de parcerias para contribuir para formação de professores sem ser contínua desde o processo inicial, pois com as bases da formação, melhor detalhada à frente, há separação destes processos sendo entendidos separadamente e de formas distintas.

Para tanto, a luta continua e persiste na necessidade de atenção observando e se mobilizando em torno do bem comum e coletivo de um projeto societário inclusivo e democrático.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconheço a partir de agora, neste trabalho, não só as palavras finais – mas o resgate histórico a que devemos recorrer não só pelos elementos das disputas e tensionamentos em torno do tempo na elaboração das leis para formação de professores nas políticas educacionais, e sim por um dos pontos máximos de nossa história contemporânea e ainda viva como essencial a ser retomada, pois não foi efêmero na sua constituição que operacionalizou a destituição da presidente Dilma Rousseff, em 2016. Não foi efêmero por ser a representação concreta e material das disputas entre forças político-partidárias que em vários outros capítulos de nossa história tem sido autocrática, ditatorial e antidemocrática ao romper não só com valores políticos republicanos e democráticos, como também humanos, sociais e de enfrentamento às desigualdades e à pobreza nos rincões do Brasil.

Reconhecemos como mais um golpe em nossa história. História da educação, da formação humana e de professores, história da categoria de trabalhadores e da escola brasileira. Estes furtos são posições que equalizam as disputas e tensionamentos atuais em torno das políticas educacionais para docência. Por isso, não podemos deixar de retomar pelo foco que demos na análise dos documentos, contexto das forças da globalização e da movimentação das forças em torno das concepções de formação de professores.

Estes fatos representam materialmente não o início, mas um fato decisivo para nós pensarmos as tensões e disputas com concepções humanas, políticas, sociais e de mundo tão distintas sem um processo que garanta aos anseios comuns o devido *status* para formação de uma sociedade capaz de fazer as mudanças que precisamos realizar na promoção da justiça social. E não será possível se não for por uma concisa união das forças no sentido democrático e progressista do que é bem comum, de que não se pode desistir. No entanto, lutar e lutar.

A docência não só é, para este trabalho, uma interface abrangente e complexa entre as atividades humanas, mas uma composição entre formação, salários, condições de trabalho e relação didático-pedagógica com o ensino e a aprendizagem, de forma que se relacionam as concepções e se traduzem no que é a docência, que a partir de agora passamos a esmiuçar e apresentar os apontamentos que nos ajudam a nos posicionarmos, para que o ser em movimento que se conjuga com necessidades de formação reais e múltiplas seja condizente com as necessidades das comunidades escolares e não fictícias por serem projeções diversas e, por isso, a extrema necessidade de fazer da formação ampla teoricamente com oportunidade para pensar os desafios teóricos que se impõem na prática da sala de aula e dos corredores da escola.

A formação deve prover em suas possibilidades caminhos que encontram a diversidade teórica, pedagógica, sociológica e filosófica. O encontro com a diversidade da própria turma em formação deve ser ponto que se relaciona com as teorias pedagógicas para ensinar e não pela imposição dos conteúdos a serem ensinados. Contudo se estabelece um sentido relacional para pensar as aprendizagens a serem consideradas com a vida dos estudantes, suas histórias e percepções de mundo no encontro com o que nos transforma coletivamente a fazer força e movimento social do que é urgente para nossa sociedade no âmbito formativo da docência como experiência primeira e, especialmente, nos anseios do projeto político e pedagógico da escola que orienta ação educacional de todos os agentes comunitários nas diferentes funções escolares.

A carreira como um conjunto de apontamentos que concedem à docência qualidade social, como profissão valorizada pelo rigor científico exigido, tanto quanto pelo que não pode deixar de ser neutralizado e/ou silenciado como um bem social nas diferentes direções da ação docente, tendo em vista seu valor formativo para um sociedade cada vez mais humana, solidária e de equidade social para as diversidades e suas necessidades.

O caminho docente precisa ser mais bem delineado no tocante aos profissionais do magistério, para que possam, no decorrer da vida profissional, contribuir com o crescimento individual e coletivo na permanente relação com a aprendizagem e no aperfeiçoamento profissional no movimento de interações que tornam a docência cada vez mais viva e pertencente ao que representa socialmente, politicamente e humanamente no espaço escolar. Para isso, é preciso validar estes caminhos em torno do que a carreira docente exige no sentido legal e de valorização social, tornando claro o seu percurso e o que atribui qualidade à sua tarefa de ensinar de forma efetiva para a coletividade.

Salários compõem a docência pela dignidade profissional, tanto quanto pelo valor social do trabalho realizado não só como reconhecimento, mas como dever social no cuidado com a formação dos profissionais do magistério de tantas outras profissões em nossa sociedade, ou seja, é uma valorização social que dignifica e a torna um lugar de muitas descobertas e permanência na profissão por prover as necessidades de existência social, fazendo da docência uma valorização que concorda com a importância também social a ela atribuída no reconhecimento da potência que é no processo de transformação social contras as desigualdades e injustiças, condições de trabalho para a docência ser possível no que concerne aos recursos físicos, estruturais, financeiros e humanos que tornam a escola possível de funcionar.

É preciso observar que a docência em si não pode ser o que desejamos coletivamente para a prática professoral e para nossa sociedade, mas com ela será possível fazer da escola um lugar em que se investe para transformar e fazer com que as vidas sociais e humanas tenham

iguais oportunidades em uma escola que concede apoio para aprender, não só pela acesso à escola de qualquer forma, e sim pela permanência escolar por ser um conjunto organizado de necessidades que oferecem condições a todos que são e fazem da escola um lugar de acolhimento para transformação do que somos e podemos ser nas relações e interações sociais com o ensino e aprendizagem.

A docência não pode ser pensada ou vista como um problema social com diferentes soluções para visões de mundo distintas, mas deve ser concebida a partir diversidade de pensamento. Deve ser um compromisso democrático e diplomático de construções mútuas e com um olhar abrangente para o movimento que desvela e impulsiona transformações sociais que historicamente são indelévels no que herdamos como sujeitos de nosso tempo histórico, social e político para visionar na esperança de que a docência seja, no conjunto de concepções que a organiza e a torna possível, um ponto de partida na construção democrática e coletiva de uma sociedade aberta e capaz de entender o seu movimento no mundo para promoção de justiça social e equidade para todos/as/es.

Por conseguinte, a condensação, na ambiência das políticas educacionais, de disputas e tensionamentos, faz da docência um lugar de resistência frente às visões de mundo que nos equacionam a uma existência puramente mercadológica, deve ser combatida, para alçar um caminho de transformação social que rege e comunga com a diversidade democrática como bem coletivo.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Luiz Fernando. **Formação de professores no Brasil**: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança. São Paulo: Editora Moderna, 2016.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107–116, jan./jun. 2009.

ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319–1335, out./dez. 2010.

ALVES, Giovanni. Marxismo, a alienação e o tempo histórico da barbárie social do capital. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 57–62, jan./jun. 2013.

ANDRÉ, Marli. Formar Professor Pesquisador para um Novo Desenvolvimento Profissional. In: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016. p. 05–25.

ANFOPE; FNPE; FORUMDIR; ANPED; ABDC. Documento Contra a Descaracterização da Formação de Professores. Nota das Entidades Nacionais em defesa da Resolução 02/2015. **Revista da ANFOPE Formação em Movimento**, v. 1, n. 2, p. 595–598, jul./dez. 2019.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

APPLE, Michael. Podem as Pedagogias Críticas Sustar as Políticas de Direita. Tradução: Maria Lucia Gomes, Regina Thompson e Vera Luiza Visdockis Macedo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 107–142, jul. 2002.

APPLE, Michael. **Política e cultural e educação**. Tradução: Maria José do Amaral Ferreira. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; RODRIGUES, Janine Marta Coelho; ARAGÃO, Wilson Honorato. O (des) lugar da pedagogia e da didática na formação dos professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 01, p. 215–226, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9534>. Acesso em: 01 nov. 2017.

ASSIS, M. de. **Helena**. Biografia, introdução e notas de M. Cavalcanti Proença. Rio de Janeiro: Ediouro, 1988.

BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez. 2011. **Primeira e última página do capítulo.**

BIRGIN, Alejandra; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Questões atuais da profissão docente: formação, carreira e condições de trabalho. **Revista da ANFOPE Formação em Movimento**, v. 2, a. 2, n. 4, p. 395–415, jul./dez. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2014a.

BRASIL. 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.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 2/2015**, aprovado em 9 de junho de 2015 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: CNE, 2015a.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 10/2017**, aprovado em 10 de maio de 2017 – 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. Brasília: CNE, 2017a.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 7/2018**, aprovado em 3 de julho de 2018a – Solicitação de prorrogação do prazo estabelecido na Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017, que alterou o artigo 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Brasília: CNE, 2018a.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 7/2019**, aprovado em 4 de junho de 2019a – Alteração do prazo previsto no Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º julho de 2015, que 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. Brasília: CNE, 2019a.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 22/2019**, aprovado em 7 de novembro de 2019b – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: CNE, 2019b.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 14/2020**, aprovado em 10 de julho de 2020 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: CNE, 2020a.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9**, de 8 de maio de 2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2001a.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 21**, de 6 de agosto de 2001 – Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2001b.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 27**, de 2 de outubro de 2001 – Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2001c.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 28**, de 2 de outubro de 2001 – Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2001d.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 4**, de 6 de julho 2004 – Adiamento do prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2004a.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 197**, de 7 de julho de 2004 – Consulta, tendo em vista o art. 11 da Resolução CNE/CP 1/2002, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2004b.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 228**, de 4 de agosto de 2004 – Consulta sobre reformulação curricular dos Cursos de Graduação. Brasília: CNE, 2004c.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 15**, de 2 de fevereiro de 2005 – Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP n.º 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília: CNE, 2005a.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 4**, de 13 de setembro de 2005 – Aprecia a Indicação CNE/CP nº 3/2005, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores fixadas pela Resolução CNE/CP nº 1/2002. Brasília: CNE, 2005b.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 5**, de 13 de dezembro de 2005 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: CNE, 2005c.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 3**, de 21 de fevereiro de 2006a – Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: CNE, 2006a.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 5**, de 4 de abril de 2006 – Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. Brasília: CNE, 2006b.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9**, de 5 de dezembro de 2007 – Reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica. Brasília: CNE, 2007.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 8/2008**, aprovado em 2 de dezembro de 2008 – 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. Brasília: CNE, 2008.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 8/2009**, aprovado em 2 de junho de 2009 – Consulta sobre o conceito da figura de “formados por treinamento em serviço” constante do parágrafo 4º do artigo 87 da LDB. Brasília: CNE, 2009a.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 15/2009**, aprovado em 4 de agosto de 2009 – Consulta sobre a categoria profissional do professor de curso livre e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com base no Plano Nacional de Educação. Brasília: CNE, 2009b.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 5/2010**, aprovado em 10 de março de 2010 – Consulta sobre a aplicabilidade do artigo 62 da Lei nº 9.394/96 (LDB). Brasília: CNE, 2010.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 8/2011**, aprovado em 9 de novembro de 2011 – Aprecia a proposta de alteração do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC. Brasília: CNE, 2011a.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 6/2014**, aprovado em 2 de abril de 2014 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Brasília: CNE, 2014b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 7 de janeiro de 2015 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília: CNE, 2015b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 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. Brasília: CNE, 2015c.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 9 de agosto de 2017 – Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que 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. Brasília: CNE, 2017b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 3**, de 3 de outubro de 2018 – Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que 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. Brasília: CNE, 2018b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 2 de julho de 2019 – Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que 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. Brasília: CNE, 2019c.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019 – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e

institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: CNE, 2019d.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 27 de outubro de 2020 – Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: CNE, 2020b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2002a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 19 de fevereiro de 2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: CNE, 2002b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 27 de agosto de 2004 – Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2004d.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 17 de novembro de 2005 – Altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena. Brasília: CNE, 2005d.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006c – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE, 2006c.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 11 de fevereiro de 2009 – 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. Brasília: CNE, 2009c.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de março de 2011 – Estabelece diretrizes para a obtenção de uma nova habilitação pelos portadores de Diploma de Licenciatura em Letras. Brasília: CNE, 2011b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 3**, de 7 de dezembro de 2012 – Altera a redação do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que 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. Brasília: CNE, 2012.

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

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

CARDOSO, Nilson de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Qual o conceito de docência? Entre resistências e investigações. **Revista da ANFOPE Formação em Movimento**, v. 2, i.2, n. 4, p. 395–415, jul./dez. 2020

CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 5–15. set./out./nov./dez. 2003.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Cultura e Democracia**: o discurso competente e outras falas. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Série Educação).

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245–258, mar. 2016.

CONAE – Conferência Nacional da Educação. **Construindo o sistema nacional de articulação de educação**: o PNE, diretrizes e estratégias de ação. Relatório. Documento Final. Brasília: Ministério da Educação, 2010. .

CONAE – Conferência Nacional da Educação. **O PNE na articulação do sistema nacional de educação**: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração. Relatório. Documento Final. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168–200, set. 2002.

DINIZ, Margareth *et al.* A formação e a condição docente num contexto de complexidade e diversidade. **Revista brasileira de pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 13–22, jan./jul. 2011.

DOCUMENTO ANPOFE *et al.* Contra a Descaracterização da Formação de Professores Nota das Entidades Nacionais em defesa da Resolução 02/2015. **Revista da ANFOPE Formação em Movimento**, v. 1, n. 2, p. 595–598, jul./dez. 2019.

DOURADO, Luiz Fernando. Estado, educação e democracia no brasil: retrocessos e resistências. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, 2019.

DOURADO, Luiz Fernando (org.). **Plano Nacional de Educação (2011–2020)**: avaliação e perspectivas. Goiânia: Editora: Editora UFG; Belo horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. PNE, Políticas e Gestão da Educação: Novas Formas de Organização e Privatização. *In*: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **PNE, políticas e gestão da educação**: novas formas de organização e privatização. Brasília: Anpae, 2020. p. 10–35.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). [Livro Eletrônico]. **A BNCC na contramão do PNE 2014–2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 38–45.

DOURADO, Luiz Fernandes; TUTTMAN, Malvina Tania. Formação do magistério da educação básica nas universidades brasileiras: institucionalização e materialização da Resolução CNE CP Nº 2/2015. **Revista da ANFOPE Formação em Movimento**, v. 1, n. 2, p. 197–217, jul./dez. 2019.

FERREIRA, Alexandre de Oliveira; ARAGAO, W. H.; ANDRADE, W. M. L. L. **As políticas para formação docente**: o que conquistamos? práxis educacional (*online*), v. 15, p. 352–371, 2019.

FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: BASUALDO, Eduardo M.; ARCEO, Enrique. **Neoliberalismo y sectores dominantes**. Tendencias globales y experiencias nacionales. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2006. p. 179–206.

FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio pragmático. In: FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. **Primeira e última página do capítulo.**

FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Formação de professores em tempos de BNCC: um olhar a partir do campo do currículo. **Revista da ANFOPE Formação em Movimento**, v. 2, ano 2, n. 4, p. 395–415, jul./dez. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136–167. 2002.

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, jul./dez. 2014.

GAMBOA, Sílvia Sanches. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007. **Primeira e última página do cap.**

GATTI, Bernadete. A formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191–204, jul. 2003.

GATTI, Bernadete. A formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernadete. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: SP: Papirus, 2016. **Primeira e última página do capítulo.**

GATTI, Bernadete Angerline; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado de arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI *et al.* **Políticas Docentes no Brasil**: um estado de arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIANFALDONI, M. H. T. A.; MOROZ, M. **O processo de pesquisa**: Iniciação. Brasília: Editora Plano, 2002.

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

GURGEL, Rogério Fernandes; SOUSA JÚNIOR. Uma análise de planos de cargos, carreira e remuneração do magistério da educação básica pública no Brasil. **Revista financiamento da educação**, v. 3, n. 10, p. 1–19, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. 13. ed.: Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 2020. v. 1.

HABERMAS, Jurgten. Teoria Analítica da Ciência Dialética. Tradução: Nuria Lopez. In: ADORNO, Theodor W. (org.). **A disputa do positivismo na sociologia alemã**. 1. ed. São Paulo: Ícone, 2014. **Primeira e última página do capítulo.**

JESUS, Wellington Ferreira. Alto lá! Uma nova ordem é possível: contribuições do materialismo histórico à pesquisa e às políticas em educação. In: CUNHA, Célio *et al.* (org.). **O método dialético na pesquisa social em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. **Primeira e última página do capítulo.**

KOSIK, Karel. **A dialética do Concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEHER, Roberto. Reforma do Estado: o Privado Contra o Público. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 2, p. 203–228, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUZANDO, Paula *et al.* Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543–568, set./dez. 2010.

LUKÁCS, George. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. Tradução: Rodnei Nascimento, 3. ed. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2018.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? *In: A BNCC na contramão do PNE 2014–2024*: avaliação e perspectivas. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p. 28–34.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã**. Tradução: Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **Manifesto comunista**. Tradução: Ridendo Castigat Mores. São Paulo: Rocket Edition, 1999.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MÉSZÁROS, I. **A Teoria da Alienação em Marx**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

MØLSTAD, Christina Elde; PETTERSON, Daniel; Tine S. PRØITZ. Infusão Suave: a construção dos professores no âmbito do Pisa. *In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al.* (org.). **Políticas Educacionais e a Reestruturação da Profissão do Educador**: perspectivas globais comparativa. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019. p. 21–39.

NETTO, José Paulo. **O que é Marxismo**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

NETTO, José Paulo. **O que é marxismo?** 1. ed. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2006.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Pesquisa Internacional do Ensino e Aprendizagem**: Relatório Nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio de Teixeira, 2014.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Pesquisa internacional do ensino e aprendizagem**: relatório nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura: Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio de Teixeira.

OLIVEIRA, D. A. 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, jul./dez. 2014.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 17–35, 2010.

PATTO, Maria Helena Souza. O ensino a distância e a falência da educação. **Educ. Pesqui.** [conectados], v. 39, n. 2, p. 303–318, 2013.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; MORAES, Raquel de Almeida; TERUYA, Teresa Kazuko (org.). **Educação a distância (EaD): reflexões críticas e práticas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o Professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIZVI, Fazal; LINGARD, Bob. A OCDE e as mudanças globais nas políticas de educação. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; UNTERHALTER, Elaine (org.). **Educação comparada: panorama internacional e perspectiva**. Brasília. UNESCO; CAPES, 2012. p. 531–551.

ROCHA, Deise Ramos da. Pesquisas Brasileiras sobre Professores Iniciantes na Carreira: Contribuições para o Campo da Formação de Professores. **Revista da ANFOPE Formação em Movimento**, v. 2, ano 2, n. 4, p. 537–555, jul./dez. 2020.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. Pesquisa social: contribuições do método materialistas histórico-dialético. In: CUNHA, Célio *et al.* (org.). **O método dialético na pesquisa social em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Crise Estrutural, Conjuntura Nacional, Coronavírus e Educação: O Desmonte da Educação Nacional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, p. 01–25, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

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. p. 29–49.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, João Valdir Alves; DINIZ, Margareth; OLIVEIRA, Míria Gomes de (org.). **Formação de professores (as)**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

SPRING, Joel. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Trad.: Ana Júlia Galvan. Campinas: Vide Editorial, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da Condição Docente: Primeiras Aproximações Teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426–443, maio/ago. 2007.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário brasileiro da educação básica 2020**. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 10 jan. 2021.

TRIVINIOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas: 1990.

TESES

ABEGG, Fabiano Hanauer. **Docência em cena: experiências de formação continuada e práticas teatrais na escola**. 2018. 129 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

ALBUQUERQUE, Maria Ozita de Araújo. **Um voo emancipatório de formação: o processo colaborativo crítico-reflexivo e a prática pedagógica dos docentes da educação superior**. 2015. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

ALMEIDA, Denise. **Narrativas de experiências no processo formativo em licenciaturas em EAD: habilidades e competências na prática pedagógica**. 2017. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.

ALVES, Carmen Lucia Rodrigues. **A formação docente na contemporaneidade: do sintoma à possibilidade**. 2018. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2018

BARBOSA, Rita Cristiana. **Mulheres e formação docente em tempos de TIC: narrativas de experiências de inclusão, competências e empoderamento na UFPB virtual**. 2015. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

BATISTA, Suênya Marley Mourão. **A formação continuada de professores do curso de direito e as possibilidades de desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica**. 2017. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

CARVALHO, Wirla Risany Lima. **Tessituras da formação em avaliação educacional: os desafios à cultura de avaliação e a busca por uma educação crítico-reflexiva**. 2016. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

CREPALDI, Elaise Mara Ferreira. **O projeto político pedagógico/2007 e a construção das identidades no curso de pedagogia da Universidade Estadual do Paraná-Campus de Campo Mourão**. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2015.

CORRÊA, Cintia Chung Marques. **Trabalho docente e reformulação curricular: um estudo de caso de uma escola da Rede Municipal de Petrópolis**. 2016. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, 2016.

DELAIA, Maria Margarete. **Constituição do professor universitário iniciante no contexto de uma instituição em implantação: envolvimento e responsabilidade individual e institucional**. 2018. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, 2018.

ESTRELA, Simone da Costa. **Política das licenciaturas na educação profissional: o ETHOS docente em (des)construção**. 2016. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

FONTINELES, Isabel Cristina da Silva. **Artífices de Seu Ofício: A relação entre a formação e a remuneração dos professores das redes públicas piauienses (1996–2016)**. 2017. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

FRANÇA, Marileize. **Da política de criação à política em ação: uma análise da oferta de ações formativas pelo Centro de Estudos de Línguas de Rio Branco – Acre**. 2016. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

LIMA, Eduardo Luis Figueiredo de. **A formação docente a distância: uma investigação sobre o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação e suas implicações**. 2016. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **Gênero e raça na educação a distância: há outras epistemologias na prática educativa e de formação docente?** 2015. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

MACHADO, Viviane Guidotti. **Práticas pedagógicas no curso de pedagogia: para uma relação entre teoria e prática**. 2017. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MAIA, Sidclay Ferreira. **Aprendizagens Docentes no Ensino Superior: narrativas de professores de Língua Inglesa**. 2015. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

MOURA, Ingrid Loubach de Castro. **A didática como campo teórico-prático: percepções de pedagogos em formação e em atuação**. 2015. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do. **As dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica na formação e no desenvolvimento profissional dos professores no Brasil e em Portugal**. 2015. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

PIEROTE, Eliene Maria Viana de Figueirêdo. **Sentidos de aprendizagem da docência de coordenadores e alunos do PIBID/UESPI**: ressignificados da formação inicial. 2016. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

ROCHA, Helianane Oliveira. **Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI no Maranhão**: necessidades formativas de professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras em escolas públicas de São Luís. 2016. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

SANTOS, Francisca das Chagas Cardoso do Nascimento. **Formação e prática docente alfabetizadora**: contextos de reelaboração do letramento de professores. 2017. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

SANTOS, Laura Marcia Rosa dos. **Política de educação superior e ações afirmativas**: o Projeto Negraeva no estado de Mato Grosso do Sul (2002–2004), 2015. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

SILVA, Erineusa Maria da. **Os movimentos das professoras da educação básica do Espírito Santo em face às políticas públicas de gênero para a educação**. 2017. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

SILVA, Fabrício Oliveira da. **Formação docente no PIBID**: Temporalidades, Trajetórias e Constituição Identitária. 2017. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

SILVA, Magna Jovita Gomes de Sales e. **Formação inicial de professores e oferta educacional**: desafios para garantir docentes para as diversas áreas do conhecimento na educação básica do Piauí. 2015. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

SILVA, Maria de Jesus Assunção e. **Formação continuada de professores da educação infantil e suas relações com reelaboração da prática docente**. 2017. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Piauí, Teresina, 2017.

SOUSA, Ana Cláudia Gouveia de. **Formação docente e letramento**: conhecimentos mobilizados em um grupo interdisciplinar de professores que ensinam matemática e ciências. 2017. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

SOUSA, Francisco Waldílio da Silva. **Vidas matáveis**: juventudes e narcoeconomia em debate na formação continuada de docentes. 2017. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

SOUZA, Michelle Borges de. **A política de valorização docente na rede pública de ensino do estado do Pará (2007–2016)**: o caso PARFOR. 2017. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

URIARTE, Mônica Zewe. **O PIBID como espaço de mediação cultural**: uma sinfonia. 2015, 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, 2015.

VASCONCELLOS, Vanessa Alves da Silveira de. **O imaginário e a formação docente:** reflexões sobre a docência universitária a partir de uma cultura colaborativa. 2017. 170 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

DISSERTAÇÕES

ARAUJO, Rafaela Santos Venâncio de. **Globalização e política de cotas para ingresso na educação superior:** análise da normativa de direitos humanos e de documentos Internacionais. 2016. 118p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

ASSIS, Valdegil Daniel de. **Valorização docente no município de João Pessoa:** O papel do Sindicato dos Trabalhadores em Educação (2007–2017). 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

AUGUSTO, Fernanda Aparecida. **Políticas de formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva:** uma abordagem reflexiva dos docentes do ensino fundamental I. 2019. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2019.

BEZERRA, Adriana Mamede de Carvalho. **A Formação de professores no Brasil:** um estudo das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos professores (2002–2015). 2017. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

CORNELO, Camila Santos. **O PIBID enquanto política pública para a formação de professores no curso de pedagogia – UNICENTRO/I:** ações e efeitos. 2019. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2019.

CRUZ, Mirian Margarete Pereira da. **Formação continuada de professores alfabetizadores:** análise do pacto nacional pela alfabetização na idade certa. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

FERNANDES, Flavia da Conceição Ramos. **Políticas curriculares para o curso normal na rede estadual do Rio de Janeiro:** o currículo mínimo e suas implicações para a formação docente. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

FERREIRA, Alexandre de Oliveira. **Formação inicial de professores e a ideologia:** um campo de disputas e manutenção da ordem. 2018. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

GRISI, Eloide Teles Silva. **Políticas e práticas sociais no processo formativo do trabalhador da educação de jovens e adultos:** o presente, o vivido. 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

LOPES, Sawana Araujo. **Relações étnico-raciais nas políticas educacionais e nos projetos político pedagógicos:** desafios. 2016. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

MARCELINO, Angélica de Cássia Gomes. **Políticas públicas de formação continuada dos professores do ensino médio: um estudo da rede estadual de Pernambuco.** 2015. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MARTINS, Rosilene Aparecida Barreto. **Políticas educacionais para a formação continuada de professores da educação do campo: um estudo de caso do município de Itapetinga–Ba (2008–2018).** 2020. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

MUELLER, SIBELE. **Implicações do sistema Professor Online para a gestão escolar no extremo oeste de Santa Catarina: uma discussão em políticas públicas para educação.** 2019. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2019.

NEVES, Maria Leticia. **(Des) caminhos da valorização docente: o estágio não obrigatório na educação infantil em redes municipais de educação da microrregião de Irati-Paraná.** 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2019.

PEREIRA, Agnaldo Damasceno. **As políticas educacionais em Minas Gerais e seu impacto no plano de carreira dos trabalhadores em educação (2013–2014).** 2015. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

POISKI, Renata Beatriz Zenere. **A Formação Inicial nos Cursos de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (Brasil) e na Universidade Nacional de Córdoba – UNC (Argentina) para o Trabalho com o Estudante com Deficiência.** 2020. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Santa Catarina, 2020.

PORTO, Sandra Valéria de Almeida. **Políticas educacionais e currículo: concepções e vivências de professoras inseridas no sistema municipal de educação de Cabedelo/PB.** 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

ROQDRIGUES, Adriège Matias. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação inicial de professores: análise do Curso de Pedagogia do CCHSA/UFPB a partir do ciclo de políticas de Stephen Bal.** 2020. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SANTOS, Maria de Fátima Ricardo dos. **A Mediação De Conflitos: Uma Possibilidade Para Formação Continuada De Professores Na Perspectiva Da Educação Em Direitos Humanos.** 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

SANTOS, Priscila Morgana Galdino dos. **Análise Das Práticas Pedagógicas Dos Professores da Eja, à Luz das Políticas Educacionais em um Contexto Sociocultural.** 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa–PB, 2018.

SILVA, Carmen Damares da. **Políticas curriculares no ensino médio e suas implicações no trabalho dos professores: o caso da Escola Estadual Bom Conselho, Silveira Martins/RS.**

2017. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

SILVA, Iranir Pontes. **Formação e prática de um professor de matemática no contexto da educação de surdos**: um estudo de caso. 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa–PB, 2019.

SILVA, Josiane Ferreira de Lima. **Avanços e desafios das políticas públicas de formação de professores das escolas do campo na Paraíba**. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVA, Vanusa Daniel da. **Formação Continuada de Professores Alfabetizadores**: Um Estudo Do Pnaic No Município De Crato/Ce. 2018. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa–PB, 2018.

SOUZA, Maria das Vitórias Belarmino de. **A política curricular de ciclos no município de Campina Grande**: análise dos sentidos e efeitos da avaliação no contexto da prática. 2016. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

TOLEDO, Ringson Gray Monteiro de. **Plano Estadual de Educação**: formação docente e pertinência dos direitos humanos na escola. 2020. 151. f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

ANEXO A – Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO****RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015^{7 8 9}**

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.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, observados os preceitos dos artigos 61 até 67 e do artigo 87 da Lei nº 9.394, de 1996, que dispõem sobre a formação de profissionais do magistério, e considerando o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, as Resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, CNE/CP nº 3, de 15 de junho de 2012, e as Resoluções CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, e CNE/CEB nº 2, de 25 de fevereiro de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, bem como o Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015, homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação publicado no Diário Oficial do União de 25 de junho de 2015, e

CONSIDERANDO que a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade;

CONSIDERANDO que a concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, sob relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais;

CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade

⁷ Resolução CNE/CP 2/2015. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – p. 8-12.

⁸ Alterada pelas Resoluções CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017, nº 3, de 3 de outubro de 2018, e nº 1, de 2 de julho de 2019.

⁹ Revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino;

CONSIDERANDO que as instituições de educação básica, seus processos de organização e gestão e projetos pedagógicos cumprem, sob a legislação vigente, um papel estratégico na formação requerida nas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica;

CONSIDERANDO a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;

CONSIDERANDO a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa;

CONSIDERANDO a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;

CONSIDERANDO o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho;

CONSIDERANDO a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição;

CONSIDERANDO que a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;

CONSIDERANDO a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho;

CONSIDERANDO o trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado,

Resolve:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a

Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

§ 1º Nos termos do § 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

§ 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

§ 3º Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional.

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de

garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

§ 1º Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura.

§ 2º Para fins desta Resolução, a educação contextualizada se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica.

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

§ 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

- I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;
- II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;
- III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;
- IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;
- V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;
- VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;
- VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;

X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;

XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais.

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;

II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;

III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;

IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;

V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);

VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

§ 7º Os cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica para a educação escolar indígena, a educação escolar do campo e a educação escolar quilombola devem reconhecer que:

I - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar indígena, nos termos desta Resolução, deverá considerar as normas e o ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;

II - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, nos termos desta Resolução, deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade.

Art. 4º A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Parágrafo único. Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o plano institucional, o projeto político-pedagógico e o projeto pedagógico de formação continuada.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA: BASE COMUM NACIONAL

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base

comum nacional, 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, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho;

II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa;

III - ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica;

IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia;

V - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento;

VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes;

VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade; VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças,

reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras;

IX - à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições.

Art. 6º A oferta, o desenvolvimento e a avaliação de atividades, cursos e programas de formação inicial e continuada, bem como os conhecimentos específicos, interdisciplinares, os fundamentos da educação e os conhecimentos pedagógicos, bem como didáticas e práticas de ensino e as vivências pedagógicas de profissionais do magistério nas modalidades presencial e a distância, devem observar o estabelecido na legislação e nas regulamentações em vigor para os respectivos níveis, etapas e modalidades da educação nacional, assegurando a mesma carga horária e instituindo efetivo processo de organização, de gestão e de relação estudante/professor, bem como sistemática de acompanhamento e avaliação do curso, dos docentes e dos estudantes.

CAPÍTULO III

DO(A) EGRESSO(A) DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Art. 7º 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:

- I - o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania;
- II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica;
- III - a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica.

Parágrafo único. O PPC, em articulação com o PPI e o PDI, deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais:

- I - estudo do contexto educacional, envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês, secretarias;
- II - desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o ensino e o processo de ensino-aprendizagem;
- III - planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (instituições de educação básica e de educação superior, agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do estudante em formação;
- IV - participação nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas e órgãos colegiados;
- V - análise do processo pedagógico e de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos e pedagógicos, além das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;
- VI - leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para a compreensão e a apresentação de propostas e dinâmicas didático-pedagógicas;
- VII - cotejamento e análise de conteúdos que balizam e fundamentam as diretrizes curriculares para a educação básica, bem como de conhecimentos específicos e pedagógicos, concepções e dinâmicas didático-pedagógicas, articuladas à prática e à experiência dos professores das escolas de educação básica, seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;
- VIII - desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas;
- IX - sistematização e registro das atividades em portfólio ou recurso equivalente de acompanhamento.

Art. 8º O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

- II - compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- III - trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica;
- IV - dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem;
- VI - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;
- VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;
- IX - atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais;
- X - participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- XI - realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;
- XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos;
- XIII - estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério.

Parágrafo único. Os professores indígenas e aqueles que venham a atuar em escolas indígenas, professores da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, dada a particularidade das populações com que trabalham e da situação em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

- I - promover diálogo entre a comunidade junto a quem atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios da cultura local;
- II - atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes.

CAPÍTULO IV

DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR

Art. 9º Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem:

- I - cursos de graduação de licenciatura;
- II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III - cursos de segunda licenciatura.

§ 1º A instituição formadora definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à base comum nacional explicitada no capítulo II desta Resolução.

§ 2º A formação inicial para o exercício da docência e da gestão na educação básica implica a formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação.

§ 3º A formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural.

Art. 10. A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino.

Parágrafo único. As atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino, englobando:

- I - planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas;
- II - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional.

Art. 11. A formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes, garantindo:

- I - articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas;
- II - efetiva articulação entre faculdades e centros de educação, institutos, departamentos e cursos de áreas específicas, além de fóruns de licenciatura;
- III - coordenação e colegiado próprios que formulem projeto pedagógico e se articulem com as unidades acadêmicas envolvidas e, no escopo do PDI e PPI, tomem decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;
- IV - interação sistemática entre os sistemas, as instituições de educação superior e as instituições de educação básica, desenvolvendo projetos compartilhados;
- V - projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias;
- VI - organização institucional para a formação dos formadores, incluindo tempo e espaço na jornada de trabalho para as atividades coletivas e para o estudo e a investigação sobre o aprendizado dos professores em formação;
- VII - recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação, com qualidade e quantidade, nas instituições de formação;

VIII - atividades de criação e apropriação culturais junto aos formadores e futuros professores.

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:

- a) princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares, os fundamentos da educação, para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
- b) princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática;
- c) conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
- d) observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas;
- e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial;
- f) diagnóstico sobre as necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-los nos planos pedagógicos, no ensino e seus processos articulados à aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;
- g) pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo;
- h) decodificação e utilização de diferentes linguagens e códigos linguístico- sociais utilizadas pelos estudantes, além do trabalho didático sobre conteúdos pertinentes às etapas e modalidades de educação básica;
- i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;
- j) questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;
- l) pesquisa, estudo, aplicação e avaliação da legislação e produção específica sobre organização e gestão da educação nacional.

II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

- a) investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional;
- b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
- c) pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo.

d) Aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural;

III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição;

b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional,

assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC;

d) atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social.

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR: ESTRUTURA E CURRÍCULO

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

§ 1º Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-

racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

§ 4º Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, como previsto no artigo 12 desta Resolução.

§ 5º Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

Art. 14. Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida.

§ 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:

- I - quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 (mil) horas;
- II - quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas;
- III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;
- IV - deverá haver 500 (quinhentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso I deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
- V - deverá haver 900 (novecentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso II deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
- VI - deverá haver 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12, consoante o projeto de curso da instituição;

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

§ 3º Cabe à instituição de educação superior ofertante do curso verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a habilitação pretendida.

§ 4º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

§ 5º A oferta dos cursos de formação pedagógica para graduados poderá ser realizada por instituições de educação superior, preferencialmente universidades, que ofertem curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória realizada pelo Ministério da Educação e seus órgãos na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.

§ 6º A oferta de cursos de formação pedagógica para graduados deverá ser considerada quando dos processos de avaliação do curso de licenciatura mencionado no parágrafo anterior.

§ 7º No prazo máximo de 5 (cinco) anos, o Ministério da Educação, em articulação com os sistemas de ensino e com os fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente, procederá à avaliação do desenvolvimento dos cursos de formação pedagógica para graduados, definindo prazo para sua extinção em cada estado da federação.

Art. 15. Os cursos de segunda licenciatura terão carga horária mínima variável de 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura.

§ 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:

- I - quando o curso de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 800 (oitocentas) horas;
- II - quando o curso de segunda licenciatura pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.200 (mil e duzentas) horas;
- III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas)

horas;

§ 2º Durante o processo formativo, deverá ser garantida efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

§ 3º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento e/ou interdisciplinar, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 4º Os cursos descritos no *caput* poderão ser ofertados a portadores de diplomas de cursos de graduação em licenciatura, independentemente da área de formação.

§ 5º Cabe à instituição de educação superior ofertante do curso verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a habilitação pretendida.

§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

§ 7º Os portadores de diploma de licenciatura com exercício comprovado no magistério e exercendo atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 100 (cem) horas.

§ 8º A oferta dos cursos de segunda licenciatura poderá ser realizada por instituição de educação superior que ofereça curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo MEC na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.

§ 9º A oferta de cursos de segunda licenciatura deverá ser considerada quando dos processos de avaliação do curso de licenciatura mencionado no parágrafo anterior.

§ 10. Os cursos de segunda licenciatura para professores em exercício na educação básica pública, coordenados pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizados por instituições públicas e comunitárias de educação superior, obedecerão às diretrizes operacionais estabelecidas na presente Resolução.

CAPÍTULO VI

DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

- I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;
- II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;
- III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;
- IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa.

Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação.

§ 1º Em consonância com a legislação, a formação continuada envolve:

- I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;
- II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;
- III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;
- IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;
- V - cursos de especialização *lato sensu* por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;
- VI - cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;
- VII - curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes.

§ 2º A instituição formadora, em efetiva articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica, definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, articulando-as às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino.

CAPÍTULO VII

DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO E SUA VALORIZAÇÃO

Art. 18. Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação

vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação, segundo o PDI, PPI e PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica.

§ 1º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, como definido no artigo 3º, § 4º, desta Resolução;

§ 2º No quadro dos profissionais do magistério da instituição de educação básica deve constar quem são esses profissionais, bem como a clara explicitação de sua titulação, atividades e regime de trabalho.

§ 3º A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, tais como:

- I - preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas;
- II - participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa;
- III - orientação e acompanhamento de estudantes;
- IV - avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas; V - reuniões com pais, conselhos ou colegiados escolares;
- VI - participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola;
- VII - atividades de desenvolvimento profissional;
- VIII - outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional.

Art. 19. Como meio de valorização dos profissionais do magistério público nos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de ensino, deverá ser garantida a convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo, formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho com a participação dos pares, asseverando-se:

- I - acesso à carreira por concurso de provas e títulos orientado para assegurar a qualidade da ação educativa;
- II - fixação do vencimento ou salário inicial para as carreiras profissionais da educação de acordo com a jornada de trabalho definida nos respectivos planos de carreira no caso dos profissionais do magistério, com valores nunca inferiores ao do Piso Salarial Profissional Nacional, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de educação e de ensino de atuação;
- III - diferenciação por titulação dos profissionais da educação escolar básica entre os habilitados em nível médio e os habilitados em nível superior e pós-graduação *lato sensu*, com percentual compatível entre estes últimos e os detentores de cursos de mestrado e doutorado;
- IV - revisão salarial anual dos vencimentos ou salários conforme a Lei do Piso;
- V - manutenção de comissão paritária entre gestores e profissionais da educação e os demais setores da comunidade escolar para estudar as condições de trabalho e propor políticas, práticas e ações para o bom desempenho e a qualidade dos serviços prestados à sociedade;
- VI - elaboração e implementação de processos avaliativos para o estágio probatório dos profissionais do magistério, com a sua participação;

VII - oferta de programas permanentes e regulares de formação e aperfeiçoamento profissional do magistério e a instituição de licenças remuneradas e formação em serviço, inclusive em nível de pós-graduação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica.

Art. 20. Os critérios para a remuneração dos profissionais do magistério público devem se pautar nos preceitos da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional, e no artigo 22 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que dispõe sobre a parcela da verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb), destinada ao pagamento dos profissionais do magistério, bem como no artigo 69 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define os percentuais mínimos de investimento dos entes federados na educação, em consonância com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE).

Parágrafo único. As fontes de recursos para o pagamento da remuneração dos profissionais do magistério público são aquelas descritas no artigo 212 da Constituição Federal e no artigo 60 do seu Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, além de recursos provenientes de outras fontes vinculadas à manutenção e ao desenvolvimento do ensino.

Art. 21. Sobre as formas de organização e gestão da educação básica, incluindo as orientações curriculares, os entes federados e respectivos sistemas de ensino, redes e instituições educativas deverão garantir adequada relação numérica professor/educando, levando em consideração as características dos educandos, do espaço físico, das etapas e modalidades da educação e do projeto pedagógico e curricular.

CAPÍTULO VIII

DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 22. Os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação.

Parágrafo único. Os pedidos de autorização para funcionamento de curso em andamento serão restituídos aos proponentes para que sejam feitas as adequações necessárias.

Art. 23. Os processos de avaliação dos cursos de licenciatura serão realizados pelo órgão próprio do sistema e acompanhados por comissões próprias de cada área.

Art. 24. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas interdisciplinares, serão objeto de regulamentação suplementar.

Art. 25. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, e a Resolução nº 3, de 7 de dezembro de 2012.

Gilberta Gonçalves Garcia

ANEXO B – Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO**

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019¹⁰

Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCC-Formação).

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e regulamentares, tendo em vista o disposto no § 1º do art. 9º e no art. 90 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB); no § 1º do art. 6º e no § 1º do art. 7º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995; e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019, homologado pela Portaria MEC nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019, publicada no DOU de 20 de dezembro de 2019, Seção 1, pág. 142,

CONSIDERANDO que:

O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica);

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 11, estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC-Educação Básica, para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente;

O § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, entre outras disposições, estabelece que a BNCC-Educação Básica deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores;

As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores;

O Ministério da Educação (MEC) elaborou, em 2018, a “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, encaminhada ao Conselho Nacional da Educação (CNE) para análise e emissão de parecer e formulação da resolução regulamentando a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica;

Resolve:

¹⁰ Resolução CNE/CP 2/2019. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, p. 46-49.

CAPÍTULO I DO OBJETO

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente.

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.

Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação.

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e
III - engajamento profissional.

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e
IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e
IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e
IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

CAPÍTULO II

DOS FUNDAMENTOS E DA POLÍTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Art. 5º A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como fundamentos:

- I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e
- III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação.

Parágrafo único. A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento.

Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes:

- I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes;
- II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão;
- III - a colaboração constante entre os entes federados para a consecução dos objetivos previstos na política nacional de formação de professores para a Educação Básica;
- IV - a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;
- V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;
- VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;
- VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;
- VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;
- IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; e
- X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

CAPÍTULO III

DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS SUPERIORES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Art. 7º A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para

a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores:

- I - compromisso com a igualdade e a equidade educacional, como princípios fundantes da BNCC;
- II - reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado;
- III - respeito pelo direito de aprender dos licenciandos e compromisso com a sua aprendizagem como valor em si mesmo e como forma de propiciar experiências de aprendizagem exemplares que o professor em formação poderá vivenciar com seus próprios estudantes no futuro;
- IV - reconhecimento do direito de aprender dos ingressantes, ampliando as oportunidades de desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes indispensáveis para o bom desempenho no curso e para o futuro exercício da docência;
- V - atribuição de valor social à escola e à profissão docente de modo contínuo, consistente e coerente com todas as experiências de aprendizagem dos professores em formação;
- VI - fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional;
- VII - integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado;
- VIII - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).
- IX - reconhecimento e respeito às instituições de Educação Básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino;
- X - engajamento de toda a equipe docente do curso no planejamento e no acompanhamento das atividades de estágio obrigatório;
- XI - estabelecimento de parcerias formalizadas entre as escolas, as redes ou os sistemas de ensino e as instituições locais para o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação do licenciando;
- XII - aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros;
- XIII - avaliação da qualidade dos cursos de formação de professores por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências deste Parecer e os dados objetivos das avaliações educacionais, além de pesquisas científicas que demonstrem evidências de melhoria na qualidade da formação; e
- XIV - adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira.

Art. 8º Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos:

- I - o desenvolvimento de competência de leitura e produção de textos em Língua Portuguesa e domínio da norma culta;
- II - o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma

abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas;

III - a conexão entre o ensino e a pesquisa com centralidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento;

IV - emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo;

V - avaliação como parte integrante do processo da formação, que possibilite o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso que se fizerem necessárias;

VI - apropriação de conhecimentos relativos à gestão educacional no que se refere ao trabalho cotidiano necessário à prática docente, às relações com os pares e à vida profissional no contexto escolar;

VII - reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa;

VIII - compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; e

IX - decisões pedagógicas com base em evidências.

Art. 9º Deve-se garantir aos estudantes um ambiente organizacional que articule as ofertas de licenciaturas aos demais cursos e programas da formação docente, por meio da institucionalização de unidades integradas de formação de professores, para integrar os docentes da instituição formadora aos professores das redes de ensino, promovendo uma ponte orgânica entre a Educação Superior e a Educação Básica.

§ 1º O ambiente organizacional de que trata o caput deverá ser organizado por iniciativa da Instituição de Ensino Superior (IES) em formato a ser definido no âmbito da sua autonomia acadêmica.

§ 2º O Ministério da Educação definirá, em instrumento próprio a ser elaborado, as formas de acompanhamento do estabelecido no caput.

CAPÍTULO IV DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução.

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

- a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e
 - b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.
- Parágrafo único. Pode haver aproveitamento de formação e de experiências anteriores, desde que desenvolvidas em instituições de ensino e em outras atividades, nos termos do inciso III do Parágrafo único do art. 61 da LDB (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009).

Art. 12. No Grupo I, a carga horária de 800 horas deve ter início no 1º ano, a partir da integração das três dimensões das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais – como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica para as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Parágrafo único. No Grupo I, devem ser tratadas ainda as seguintes temáticas: I - currículos e seus marcos legais:

- a) LDB, devendo ser destacado o art. 26-A;
- b) Diretrizes Curriculares Nacionais;
- c) BNCC: introdução, fundamentos e estrutura; e
- d) currículos estaduais, municipais e/ou da escola em que trabalha. II - didática e seus fundamentos:

- a) compreensão da natureza do conhecimento e reconhecimento da importância de sua contextualização na realidade da escola e dos estudantes;
- b) visão ampla do processo formativo e socioemocional como relevante para o desenvolvimento, nos estudantes, das competências e habilidades para sua vida;
- c) manejo dos ritmos, espaços e tempos para dinamizar o trabalho de sala de aula e motivar os estudantes;
- d) elaboração e aplicação dos procedimentos de avaliação de forma que subsidiem e garantam efetivamente os processos progressivos de aprendizagem e de recuperação contínua dos estudantes;
- e) realização de trabalho e projetos que favoreçam as atividades de aprendizagem colaborativa; e
- f) compreensão básica dos fenômenos digitais e do pensamento computacional, bem como de suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade.

III - metodologias, práticas de ensino ou didáticas específicas dos conteúdos a serem ensinados, devendo ser considerado o desenvolvimento dos estudantes, e que possibilitem o domínio pedagógico do conteúdo, bem como a gestão e o planejamento do processo de ensino e de aprendizagem;

IV - gestão escolar com especial ênfase nas questões relativas ao projeto pedagógico da escola, ao regimento escolar, aos planos de trabalho anual, aos colegiados, aos auxiliares da escola e às famílias dos estudantes;

V - marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais;

VI - interpretação e utilização, na prática docente, dos indicadores e das informações presentes nas avaliações do desempenho escolar, realizadas pelo MEC e pelas secretarias de Educação;

VII - desenvolvimento acadêmico e profissional próprio, por meio do comprometimento com a escola e participação em processos formativos de melhoria das relações interpessoais para o aperfeiçoamento integral de todos os envolvidos no trabalho escolar;

VIII - conhecimento da cultura da escola, o que pode facilitar a mediação dos conflitos;

IX - compreensão dos fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos; das ideias e das

práticas pedagógicas; da concepção da escola como instituição e de seu papel na sociedade; e da concepção do papel social do professor;

X - conhecimento das grandes vertentes teóricas que explicam os processos de desenvolvimento e de aprendizagem para melhor compreender as dimensões cognitivas, sociais, afetivas e físicas, suas implicações na vida das crianças e adolescentes e de suas interações com seu meio sociocultural;

XI - conhecimento sobre como as pessoas aprendem, compreensão e aplicação desse conhecimento para melhorar a prática docente;

XII - entendimento sobre o sistema educacional brasileiro, sua evolução histórica e suas políticas, para fundamentar a análise da educação escolar no país, bem como possibilitar ao futuro professor compreender o contexto no qual exercerá sua prática; e

XIII - compreensão dos contextos socioculturais dos estudantes e dos seus territórios educativos.

Art. 13. Para o Grupo II, que compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento, a carga horária de 1.600 horas deve efetivar-se do 2º ao 4º ano, segundo os três tipos de cursos, respectivamente destinados à:

I - formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil;

II - formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e

III - formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

§ 1º Dos estudos comuns a esses três cursos, devem ser incluídas, nas 1.600 horas, as seguintes habilidades:

I - proficiência em Língua Portuguesa falada e escrita, leitura, produção e utilização dos diferentes gêneros de textos, bem como a prática de registro e comunicação, levando-se em consideração o domínio da norma culta;

II - conhecimento da Matemática para instrumentalizar as atividades de conhecimento, produção, interpretação e uso das estatísticas e indicadores educacionais;

III - compreensão do conhecimento pedagógico do conteúdo proposto para o curso e da vivência dos estudantes com esse conteúdo;

IV - vivência, aprendizagem e utilização da linguagem digital em situações de ensino e de aprendizagem na Educação Básica;

V - resolução de problemas, engajamento em processos investigativos de aprendizagem, atividades de mediação e intervenção na realidade, realização de projetos e trabalhos coletivos, e adoção de outras estratégias que propiciem o contato prático com o mundo da educação e da escola;

VI - articulação entre as atividades práticas realizadas na escola e na sala de aula com as que serão efetivadas durante o estágio supervisionado;

VII - vivência e aprendizagem de metodologias e estratégias que desenvolvam, nos estudantes, a criatividade e a inovação, devendo ser considerada a diversidade como recurso enriquecedor da aprendizagem;

VIII - alfabetização, domínio de seus fundamentos e domínio pedagógico dos processos e das aprendizagens envolvidas, com centralidade nos resultados quanto à fluência em leitura, à compreensão de textos e à produção de escrita das crianças, dos jovens e dos adultos;

IX - articulação entre os conteúdos das áreas e os componentes da BNCC-Formação com os fundamentos políticos referentes à equidade, à igualdade e à compreensão do compromisso do professor com o conteúdo a ser aprendido; e

X - engajamento com sua formação e seu desenvolvimento profissional, participação e comprometimento com a escola, com as relações interpessoais, sociais e emocionais.

§ 2º Para o curso de formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil, as 1.600

horas devem também contemplar:

- I - as especificidades das escolas de Educação Infantil – creche ou pré-escola – seus modos de organização, gestão e rotinas;
- II - as particularidades do processo de aprendizagem das crianças nas faixas etárias da creche e pré-escola;
- III – os princípios didáticos de planejamento, encaminhamento e avaliação de propostas pedagógicas que tenham como referência os eixos estruturantes de brincadeiras e interações das DCNs da Educação Infantil e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC – conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se – para garantir a consecução dos objetivos de desenvolvimento e a aprendizagem organizados nos campos de experiência da Educação Infantil conforme disposto na Base Nacional Comum Curricular:
 - a) o Eu, o Outro e o Nós;
 - b) corpo, gestos e movimentos;
 - c) escuta, fala, pensamento e imaginação;
 - d) traços, sons, cores e formas; e
 - e) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.
- IV - a revisão das áreas e componentes previstos pela BNCC-Educação Básica como um todo, seus conteúdos, unidades temáticas e objetos de conhecimento; e
- V - as competências gerais, por áreas e componentes, e as habilidades a serem constituídas pelos estudantes da Educação Básica.

§ 3º Para o curso de formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as 1.600 horas de aprofundamento nas áreas e nos componentes curriculares da BNCC devem contemplar:

- I - o aprendizado da dimensão prática do conhecimento e o desenvolvimento das competências e habilidades previstas para os estudantes da Educação Básica;
- II - as áreas e os componentes, previstos na BNCC-Educação Básica como um todo, e para os anos iniciais do Ensino Fundamental em particular, seus conteúdos, unidades temáticas e objetos de conhecimento; e
- III - as competências gerais, por áreas e componentes, e as habilidades a serem constituídas pelos estudantes e que devem ser aprendidas e avaliadas pelos licenciandos desses cursos de formação.

§ 4º Para o curso de formação de professores nos anos finais do Ensino Fundamental, e do Ensino Médio, as 1.600 horas, para aprofundar e desenvolver os saberes específicos, podem ser ofertadas, de acordo com a organização curricular, do seguinte modo: componentes curriculares, componentes interdisciplinares ou áreas de estudos, nos termos do respectivo Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

§ 5º Incluem-se nas 1.600 horas de aprofundamento desses cursos os seguintes saberes específicos: conteúdos da área, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento previstos pela BNCC e correspondentes competências e habilidades.

Art. 14. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC), na modalidade Educação a Distância (EaD), deve apresentar para cada disciplina componente dos Grupos I e II, oferecida a distância, a fundamentação técnica que comprove a viabilidade de se desenvolver a distância as competências e habilidades previstas no componente, devendo ainda especificar as medidas adotadas pela IES para que as técnicas ou modelos propostos nas pesquisas que viabilizaram o projeto sejam efetivamente aplicadas nos cursos.

Art. 15. No Grupo III, a carga horária de 800 horas para a prática pedagógica deve estar intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares, e devem ser assim distribuídas: 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em ambiente de ensino e aprendizagem; e 400 horas, ao longo do curso, entre os temas dos Grupos I e II.

§ 1º O processo instaurador da prática pedagógica deve ser efetivado mediante o prévio ajuste formal entre a instituição formadora e a instituição associada ou conveniada, com preferência para as escolas e as instituições públicas.

§ 2º A prática pedagógica deve, obrigatoriamente, ser acompanhada por docente da instituição formadora e por 1 (um) professor experiente da escola onde o estudante a realiza, com vistas à união entre a teoria e a prática e entre a instituição formadora e o campo de atuação.

§ 3º A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa.

§ 4º As práticas devem ser registradas em portfólio, que compile evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência, tais como planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo.

§ 5º As práticas mencionadas no parágrafo anterior consistem no planejamento de sequências didáticas, na aplicação de aulas, na aprendizagem dos educandos e nas devolutivas dadas pelo professor.

§ 6º Para a oferta na modalidade EaD, as 400 horas do componente prático, vinculadas ao estágio curricular, bem como as 400 horas de prática como componente curricular ao longo do curso, serão obrigatórias e devem ser integralmente realizadas de maneira presencial.

Art. 16. As licenciaturas voltadas especificamente para a docência nas modalidades de Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, devem ser organizadas de acordo com as orientações desta Resolução e, por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas, devem estabelecer, para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado, orientado pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Parágrafo único. As licenciaturas referidas no caput, além de atender ao instituído nesta Resolução, devem obedecer às orientações específicas estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada modalidade, definidas pelo CNE.

Art. 17. Os cursos de Educação Superior e de Ensino Médio para a Formação de Professores Indígenas devem atender, também, e no que couber, às Diretrizes Curriculares Nacionais específicas instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015.

Art. 18. Os cursos em Nível Médio, na modalidade Normal, destinados à formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de cumprir as disposições desta Resolução, em especial as competências expressas na BNC-Formação, devem respeitar, no que não a contrariar, as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas instituídas pelas Resoluções CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, e nº 1, de 20 de agosto de 2003.

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO EM SEGUNDA LICENCIATURA

Art. 19. Para estudantes já licenciados, que realizem estudos para uma Segunda Licenciatura, a formação deve ser organizada de modo que corresponda à seguinte carga horária:

- I - Grupo I: 560 (quinhentas e sessenta) horas para o conhecimento pedagógico dos conteúdos específicos da área do conhecimento ou componente curricular, se a segunda licenciatura corresponder à área diversa da formação original.
- II - Grupo II: 360 (trezentas e sessenta) horas, se a segunda licenciatura corresponder à

mesma área da formação original.

III - Grupo III: 200 (duzentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular, que devem ser adicionais àquelas dos Grupos I e II.

Art. 20. O curso de Segunda Licenciatura poderá ser realizado por instituição de Educação Superior desde que ofereça curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo MEC na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.

Parágrafo único. Nos casos em que não haja oferta de primeira licenciatura do curso original, a segunda licenciatura pode ser ofertada desde que haja, na instituição de Educação Superior, um programa de pós-graduação stricto sensu na área de educação, porém, nesse caso, será necessária a emissão de novos atos autorizativos.

CAPÍTULO VI DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA GRADUADOS

Art. 21. No caso de graduados não licenciados, a habilitação para o magistério se dará no curso destinado à Formação Pedagógica, que deve ser realizado com carga horária básica de 760 (setecentas e sessenta) horas com a forma e a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação, instituída por esta Resolução.

II - Grupo II: 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular.

Parágrafo único. O curso de formação pedagógica para graduados não licenciados poderá ser ofertado por instituição de Educação Superior desde que ministre curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo MEC na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.

CAPÍTULO VII DA FORMAÇÃO PARA ATIVIDADES PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO

Art. 22. A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em:

I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e

II - cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB.

§ 1º O aprofundamento de estudos de que trata o inciso I será correspondente a 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia.

§ 2º Para o exercício profissional das funções relativas a essas áreas, a experiência docente é pré-requisito, nos termos das normas de cada sistema de ensino, conforme o disposto no § 1º do art. 67 da LDB.

CAPÍTULO VIII DO PROCESSO AVALIATIVO INTERNO E EXTERNO

Art. 23. A avaliação dos licenciandos deve ser organizada como um reforço em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento das competências.

§ 1º As avaliações da aprendizagem e das competências devem ser contínuas e previstas como parte indissociável das atividades acadêmicas.

§ 2º O processo avaliativo deve ser diversificado e adequado às etapas e às atividades do curso, distinguindo o desempenho em atividades teóricas, práticas, laboratoriais, de pesquisa e de extensão.

§ 3º O processo avaliativo pode-se dar sob a forma de monografias, exercícios ou provas dissertativas, apresentação de seminários e trabalhos orais, relatórios, projetos e atividades práticas, entre outros, que demonstrem o aprendizado e estimulem a produção intelectual dos licenciandos, de forma individual ou em equipe.

Art. 24. As IES deverão organizar um processo de avaliação dos egressos de forma continuada e articulada com os ambientes de aprendizagens.

Art. 25. Caberá ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) elaborar um instrumento de avaliação *in loco* dos cursos de formação de professores, que considere o disposto nesta Resolução.

Parágrafo único. O Inep deverá aplicar o novo instrumento de avaliação *in loco* dos cursos de formação de professores, em até 2 (dois) anos, a partir da publicação desta Resolução.

Art. 26. Caberá ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) elaborar o novo formato avaliativo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de formação de professores, em consonância ao que dispõe esta Resolução.

Parágrafo único. O Inep deverá aplicar o novo formato avaliativo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de formação de professores, em até 2 (dois) anos, a partir da publicação desta Resolução.

CAPÍTULO IX

DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS E FINAIS

Art. 27 Fica fixado o prazo limite de até 2 (dois) anos, a partir da publicação desta Resolução, para a implantação, por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da BNC-Formação, definidas e instituídas pela presente Resolução.

Parágrafo único. As IES que já implementaram o previsto na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, terão o prazo limite de 3 (três) anos, a partir da publicação desta Resolução, para adequação das competências profissionais docentes previstas nesta Resolução.

Art. 28. Os licenciandos que iniciaram seus estudos na vigência da Resolução CNE/CP nº 2/2015 terão o direito assegurado de concluí-los sob a mesma orientação curricular.

Art. 29. As competências gerais docentes, as competências específicas e as respectivas habilidades da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, previstas nesta Resolução, deverão ser revisadas pelo CNE, sempre que houver revisão da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 30. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

Luiz Roberto Liza Cury

ANEXO C – Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020¹¹

Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

A Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e regulamentares, tendo em vista o disposto no § 1º do art. 9º e no art. 90 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB); no § 1º do art. 6º e no § 1º do art. 7º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995; e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 14/2020, homologado pela Portaria MEC nº 882, de 23 de outubro de 2020, publicada no DOU de 26 de outubro de 2020, Seção 1, pág. 57,

CONSIDERANDO que:

O art. 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define as incumbências dos docentes, com destaque para o Inciso III, com a incumbência de “*zelar pela aprendizagem dos alunos*”;

O § 1º do art. 62 da LDB define que “*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*”;

O inciso III do art. 63 da LDB define que “*os Institutos Superiores de Educação manterão (...) programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis*”;

A Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014;

A Meta 16 do PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, define que, nos termos do art. 7º dessa Lei, “*a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração*” para “*formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino*”;

O § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, entre outras disposições, estabelece que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores;

A BNCC prevê aprendizagens essenciais, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal,

¹¹ Resolução CNE/CP 1/2020. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1, pp. 103-106.

reiterado pelo art. 2º da LDB, as quais requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores;

O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos destinados à formação de docentes para a Educação Básica terão por referência a BNCC;

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 11, estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC, para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente;

Resolve:

CAPÍTULO I DO OBJETO

Art. 1º A presente Resolução dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores, que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), constante do Anexo desta Resolução, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação continuada de Professores da Educação Básica.

Art. 2º As presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, articuladamente com a BNC- Formação Continuada, têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica:

I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e

III - engajamento profissional.

Parágrafo único. Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes.

CAPÍTULO II

DA POLÍTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho.

Art. 5º As Políticas da Formação Continuada de Professores para a Educação Básica, de competência dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em consonância com os marcos regulatórios definidos pela LDB e, em especial, pela BNCC e pela BNC-Formação, tem como princípios norteadores:

- I - Respeito aos fundamentos e objetivos da Constituição Federal (artigos 1º e 3º) em sua atuação profissional, honrando os princípios de soberania nacional, cidadania e dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, além do pluralismo político, de forma a contribuir para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que garanta o desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e da marginalização, reduzindo desigualdades sociais e regionais, para promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;
- II - Reconhecimento e valorização, no âmbito da Educação Básica, das instituições de ensino - com seu arcabouço próprio de gestão, e condicionada às autoridades pertinentes - como estrutura preferencial para o compartilhamento e a transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas - para assimilá-lo, transformá-lo e fazê-lo progredir - e a aquisição de competências sociais e emocionais- para fruí-lo plenamente;
- III - Colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da política nacional de formação continuada de professores para a Educação Básica;
- IV - Reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional;
- V - Reconhecimento e valorização da materialização objetiva do direito à educação dos alunos como principal função social da instituição escolar, da atuação profissional e da responsabilidade moral dos docentes, gestores e demais funcionários, de acordo com:
 - a) o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, visando à plena expansão da personalidade humana, o reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais, favorecendo a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos e uma cultura de paz; e
 - b) o Estatuto da Criança e do Adolescente, em particular os artigos 5º, 6º, 15, 16, 17, 18 e 18-A, respeitando explicitamente quanto ao acolhimento, atenção, responsabilidade na valorização da dignidade individual e coletiva dos alunos, respeito às limitações, peculiaridades e diferenças, além das formas adequadas de relacionamento, estímulo ao desenvolvimento integral dos alunos com atenção para seus direitos, deveres e formação ética;
 - c) as diretrizes do Plano Nacional de Educação; e
 - d) a Base Nacional Comum Curricular em vigência.
- VI - Submissão, em sua atuação profissional, a sólidos valores de ética e integridade profissional, explicitados em ações concretas do cotidiano escolar que materializem os princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência na gestão de recursos materiais e na interação interpessoal, além de comportamentos condizentes com a importância social dos profissionais de educação como modelos de comportamento.
- VII - Reconhecimento e valorização das contribuições dos membros das famílias dos alunos, de suas comunidades de origem e da sociedade como importantes coadjuvantes no sucesso escolar deles, conforme o artigo 205 da Constituição Federal, por meio de:
 - a) promoção de um ambiente educacional saudável e propício ao empenho acadêmico; e
 - b) entendimento, respeito e colaboração mútuos, com vista ao pleno desenvolvimento de cada aluno, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

VIII - Reconhecimento e valorização das contribuições de todos os profissionais, assessores, colaboradores e voluntários que participam das atividades e processos conduzidos nas instituições escolares como de fundamental importância para a consecução de seus objetivos institucionais e sociais, por meio da materialização de uma sólida ética profissional, que explicita, em ações concretas no cotidiano escolar, os princípios de cordialidade, assiduidade, pontualidade e apresentação pessoal.

Art. 6º Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial de Professores da Educação Básica, são fundamentos pedagógicos da formação continuada de docentes da Educação Básica:

- I - Reconhecimento das instituições de ensino que atendem à Educação Básica como contexto preferencial para a formação de docentes, da sua prática e da sua pesquisa;
- II- Desenvolvimento permanente das competências e habilidades de compreensão, interpretação e produção de textos de complexidade crescente, pelo menos em língua portuguesa, tendo como base o domínio da norma culta;
- III - Desenvolvimento permanente das competências e habilidades de raciocínio lógico-matemático, ou seja, conhecimento sobre números e operações, álgebra; geometria, grandezas e medidas, e probabilidade e estatística;
- IV - Desenvolvimento permanente tanto do conhecimento dos conceitos, premissas e conteúdos de sua área de ensino, quanto do conhecimento sobre a lógica curricular da área do conhecimento em que atua e das questões didático-pedagógicas (como planejar o ensino, criar ambientes favoráveis ao aprendizado, empregar linguagens digitais e monitorar o processo de aprendizagem por meio do alcance de cada um dos objetivos propostos), mantendo o alinhamento com as normativas vigentes e aplicáveis quanto às expectativas de aprendizagem;
- V - Atualização permanente quanto à produção científica sobre como os alunos aprendem, sobre os contextos e características dos alunos e sobre as metodologias pedagógicas adequadas às áreas de conhecimento e etapas nas quais atua, de forma que as decisões pedagógicas estejam sempre embasadas em evidências científicas que tenham sido produzidas, levando em conta o impacto de cada tipo de determinante nos resultados de aprendizagem dos alunos e das equipes pedagógicas;
- VI - Desenvolvimento permanente da capacidade de monitoramento do aprendizado próprio e dos alunos, como parte indissociável do processo de instrução, a qual, consideradas as expectativas de aprendizagem, possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição de resultado, além das necessárias correções de percurso;
- VII- Desenvolvimento de capacidade gestora (gestão inclusiva e democrática) de equipes, instituições e redes de ensino, de forma a construir e consolidar uma cultura institucionalizada de sucesso e eficácia escolar para todos os alunos e membros das equipes, levando em consideração as características institucionais, as normativas, os costumes, o contexto sociocultural das instituições e das redes de ensino, bem como a sua clientela e o seu entorno;
- VIII - Desenvolvimento pessoal e profissional integral dos docentes e das equipes pedagógicas, por meio da capacidade de autoconhecimento, da aquisição de cultura geral ampla e plural, da manutenção da saúde física e mental, visando a constituição e integração de conhecimentos, experiências relevantes e pertinentes, competências, habilidades, valores e formas de conduta que respeitam e valorizam a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; e
- IX - Fortalecimento permanente da interdependência entre ensino e pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, no desenvolvimento integral de docentes, equipes pedagógicas e alunos, na interação com famílias e comunidades do contexto de ensino e no desenho, implementação, monitoramento e aprimoramento de políticas educacionais de sucesso e eficácia escolar.

Parágrafo único. No referente ao regime de colaboração, como estratégia e prática formativa, devem ser estimulados o intercâmbio e a cooperação horizontal entre diferentes escolas, redes escolares, instituições e sistemas de ensino, promovendo o fortalecimento do regime de colaboração, inclusive mediante, entre outros, o modelo de Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE), em conformidade com o § 7º do artigo 7º da Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE).

Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica:

- I - Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo - pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos de como os estudantes aprendem, no uso de estratégias diferentes para garantir o aprendizado de todos e na ampliação do repertório do professor que lhe permita compreender o processo de aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes;
- II - Uso de metodologias ativas de aprendizagem - as formações efetivas consideram o formador como facilitador do processo de construção de aprendizados que ocorre entre e/ou com os próprios participantes, sendo que entre as diferentes atividades de uso de metodologias ativas estão: a pesquisa-ação, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores;
- III - Trabalho colaborativo entre pares - a formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática, mediados por um com maior senioridade, sendo que comunidades de prática com tutoria ou facilitação apropriada podem ser bons espaços para trabalho colaborativo, principalmente para professores de escolas menores, que não possuem colegas da mesma área de atuação para diálogo.
- IV - Duração prolongada da formação - adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela qual formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores, sendo, assim, a formação em serviço na escola a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor; e
- V - Coerência sistêmica - a formação de professores é mais efetiva quando articulada e coerente com as demais políticas das redes escolares e com as demandas formativas dos professores, os projetos pedagógicos, os currículos, os materiais de suporte pedagógico, o sistema de avaliação, o plano de carreira e a progressão salarial, sendo importante considerar sempre as evidências e pesquisas mais recentes relacionadas com a formação de professores, bem como as orientações do governo federal, de associações especializadas e as inovações do meio educacional, valendo atentar que, quando se trata da formação de professores, a coerência sistêmica alcança também a preparação dos formadores ou dos docentes das licenciaturas, cuja titulação se situa em nível de pós-graduação por exigência legal, uma vez que a docência nesse nível, pautada nos presentes critérios, pode propiciar, aos futuros professores, experiências de aprendizagem análogas àquela que se espera que o professor da Educação Básica propicie a seus alunos.

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

CAPÍTULO III DOS CURSOS E PROGRAMAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Art. 9º Cursos e programas flexíveis, entre outras ações, mediante atividades formativas diversas, presenciais, a distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais, sempre que o processo de ensino assim o recomendar, visando ao desenvolvimento profissional docente, podem ser oferecidos por IES, por organizações especializadas ou pelos órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino, como:

- I - Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas;
- II - Cursos e programas de Extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos;
- III - Cursos de Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas;
- IV - Cursos de pós-graduação *lato sensu* de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, de acordo com as normas do CNE;
- V - Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado, respeitadas as normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Parágrafo único. Os cursos e programas referidos neste artigo devem atender os critérios de qualidade expressos no artigo 7º desta Resolução, bem como a sua adequação às necessidades formativas das unidades e redes escolares, considerando seus diversos contextos. Art. 10 Para garantir a articulação entre os diferentes cursos e programas destinados à Formação Continuada de Professores, e para superar a fragmentação e ausência de articulação dos diferentes saberes, é recomendada às IES a criação de institutos/unidades integradas para a formação de professores, que tenham no seu corpo docente, além daqueles que compõem a instituição formadora, professores experientes das redes escolares de ensino, criando, assim, uma ponte orgânica e contextualizada entre a Educação Superior e a Educação Básica.

CAPÍTULO IV DA FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA

Art. 11 As políticas para a Formação ao Longo da Vida, em Serviço, implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores.

Art. 12 A Formação Continuada em Serviço deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas.

Art. 13 A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB.

Art. 14 A programação da Formação Continuada em Serviço deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional.

CAPÍTULO V

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 15 Fica fixado o prazo limite de até 2 (dois) anos, a partir da publicação desta Resolução, para implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e da anexa BNC-Formação Continuada, como definidas e instituídas pela presente Resolução.

Art. 16 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

MARIA HELENA GUIMARÃES DE CASTRO