

FACULDADE DE INHUMAS
COORDENAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO

Cassia Regina Vicco Jurca

A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
NO BRASIL: da organização estrutural às proposições legais.

Inhumas - Goiás
2021

Cassia Regina Vicco Jurca

**A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
NO BRASIL: da organização estrutural às proposições legais.**

Dissertação apresentada ao Programa De Pós-graduação em Educação Mestrado Acadêmico da Faculdade de Inhumas, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação e Formação Humana.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Teoria e Processos pedagógicos

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Manzi Filho

**Inhumas - Goiás
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
BIBLIOTECA CORA CORALINA - FACMAIS

J95f

JURCA, Cassia Regina Vicco
A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: da organização estrutural às
proposições legais. / Cassia Regina Vicco Jurca. – Inhumas: FacMais, 2021.
68p.; il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas -
FacMais, Mestrado em Educação, 2021.

“Orientação: Dr. Ronaldo Manzi Filho”.

1. Políticas Públicas Educacionais. 2. Formação continuada. 3.
Docência. I. Título.


CDU: 37

FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS COORDENAÇÃO
DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO


**A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
NO BRASIL:** da organização estrutural às proposições legais

**Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da
Faculdade de Inhumas – PPGE/FACMAIS, aprovada em 12 de agosto de 2021**


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 Ronaldo Manzi Filho
Data: 27/08/2021 15:27:37-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. Ronaldo Manzi Filho
Presidente da Banca Faculdade
de Inhumas - FacMais

Documento assinado digitalmente
 Selma Regina Gomes
Data: 20/09/2021 09:06:48-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. Selma Regina Gomes
Membro Convidado Interno Faculdade
de Inhumas- FacMais

Documento assinado digitalmente
 Rodrigo Vieira Marques
Data: 20/09/2021 08:46:03-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. Rodrigo Vieira Marques Membro
Convidado Externo Universidade Federal
de Goiás – UFG

DEDICATÓRIA

A Deus, sem sua presença e luz nada seria possível.

Ao Professor Dr. Marcelo, pelo paciente e competente auxílio e incentivo, nas formulações argumentativas durante todo o processo de desenvolvimento desse estudo.

As minhas filhas, Aline Juliana e Mariana pelo incentivo e por corroborarem nos meus projetos e sonhos.

Às amigas Vanessa e Sonellaine pela incondicional companheirismo e colaboração, essenciais para a conclusão deste trabalho, em especial a adequação de agendas de trabalho sem as quais e compreensão de todos, nada disso seria possível.

À minha querida mãe Luzia (in memoriam), cujo empenho em me educar veio em primeiro lugar. Aqui estão todos os resultados dos seus esforços. Com muita gratidão.

Aos meus irmãos Ângelo e Zilda, e a todos da minha família pelo apoio incondicional.

E com singular gratidão às minhas amigas Nerds pela ajuda, cumplicidade e carinho pelos momentos compartilhados nestes dois anos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Ronaldo Manzi Filho, pelo acompanhamento e orientação.

Ao Colegiado do curso de Pós-Graduação em Educação Mestrado Acadêmico da Faculdade de Inhumas.

Aos Professores Dr. Rodrigo Marques e Profa. Dra. Selma Regina Gomes, pelas contribuições e sugestões para as adequações e reformulações desta Dissertação.

Aos servidores desta conceituada instituição, na pessoa da Katielly Vila Verde Araújo Soares, sempre posta à colaborar.

RESUMO

A formação continuada de professores, no Brasil, tem constituído matéria prima para considerável número de investigações e discussões referentes ao ambiente escolar brasileiro, configurando-se como temática panorâmica dos principais desafios a serem superados em relação à formação docente continuada para educação básica – elemento basilar para a realização de uma escolarização de qualidade. Estamos lidando com a ação de atividades docentes compreendida enquanto continuada para a efetiva oferta de uma escolarização básica consistente, considerando a organização estrutural frente às proposições legais. A presente Dissertação, elaborada a partir de análise qualitativa/bibliográfica, descritiva de alguns teóricos, tem por objetivo analisar a organização estrutural das proposições sobre a formação continuada dos profissionais da educação básica brasileira. O trabalho foi organizado em quatro etapas: uma introdução em que se anuncia as configurações teóricas da problemática e os nossos objetivos; uma segunda, em que se discute a formação continuada de professores no Brasil, tendo como eixo os pressupostos teóricos e filosóficos que sustentam as políticas públicas, a conceitualização teórico filosófica de formação continuada de docentes no Brasil, os procedimentos metodológicos em voga na última década e a historicidade conceitual do termo Formação para Docentes na Escola Básica Brasileira. Focaremos principalmente nas conceitualizações e concepções de Dourado, Frauches, Fagundes, García, Gatti, Gadotti, Pérez, Saviani, Kuenzer, Krawczyk dentre outros; numa terceira etapa, discute-se as teorizações conceituais do Sistema Nacional de Ensino, a configuração da formação continuada no Brasil e as Reformas Educacionais atual como resposta à indagação de quais seriam as implicações da formação continuada para docentes da educação básica no Brasil. Finalmente, reflete-se sobre a inconsistência entre os planos educacionais e o que realmente ocorre na prática: o que de fato ocorre põe em xeque o cumprimento das pretensões descritas nos documentos legais que constituem o cabedal da formação docente, emergindo os velhos e conhecidos problemas do cumprimento das políticas públicas educacionais.

Palavras chave: Políticas Públicas Educacionais. Formação continuada. Docência.

ABSTRACT

CONTINUING EDUCATION FOR BASIC EDUCATION TEACHERS IN BRAZIL: from structural organization to legal propositions.

The continuing education for teachers in Brazil has been the raw material for a considerable number of investigations and discussions regarding the Brazilian school environment, configuring itself as a panoramic theme of the main challenges to be overcome about the ongoing education of teachers in primary education, a crucial element for the achievement of quality schooling. We are dealing with a set of teaching activities acknowledge as continuous for the effective offer of consistent primary schooling, considering the structural organization in the face of legal propositions. This dissertation, elaborated from a qualitative/bibliographic analysis, descriptive of some theorists, aims to analyze the structural organization of the propositions about the continuing education of professionals in primary education in Brazil. The work was organized in four stages: an introduction in which the theoretical setting of the problem and our objectives are announced; a second, in which the continuing education of teachers in Brazil is discussed, having as its axis the theoretical and philosophical assumptions that support public policies, the theoretical philosophical conceptualization of ongoing training for teachers in Brazil, the methodological procedures in vogue in the last decade and the conceptual historicity of the term Teacher Education in the Brazilian Basic School. We will focus mainly on the conceptualizations and conceptions of Dourado, Frauches, Fagundes, García, Gatti, Gadotti, Pérez, Saviani, Keunzer, Krawczyk, among others; in a third stage, the conceptual theorizations of the National Education System, the setting of continuing education in Brazil and the current Educational Reforms are discussed in response to the question of what would be the implications of continuing education for teachers of basic education in Brazil. To sum up, it reflects on the inconsistency between educational plans and what occurs in practice: what happens calls into question the fulfilment of the claims described in the legal documents that constitute the foundation of Teacher Training, with old and well-known problems emerging compliance with public educational policies.

Keywords: Educational Public Policies. Continuing training. Teaching.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 11 |
| 1.2 Objetivos | 15 |
| 1.2.1 Objetivo Geral..... | 16 |
| 1.2.2 Objetivos Específicos | 16 |
| 2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E filosóficos..... | 17 |
| 2.1 As políticas públicas e a conceitualização teórico filosófica de formação continuada de docentes no Brasil..... | 19 |
| 2.2 Os procedimentos metodológicos para a formação continuada de docentes nos Brasil na última década..... | 22 |
| 2.3 O ensino médio brasileiro: configuração e concepções teórico-filosóficas. | 25 |
| 2.4 Historicidade conceitual do termo Formação para Docentes na Escola Básica Brasileira | 27 |
| 2.4.1 Conceitualização e concepção sob a visão de García (1999)..... | 27 |
| 2.4.2 Considerações sobre a formação de professores segundo Gatti..... | 30 |
| 2.4.3 A formação de professores da educação básica no Brasil segundo Demerval Saviani..... | 34 |
| 2.4.4 Congruências argumentativas: intencionalidades, processos e procedimentos para a formação de professores no Brasil contemporâneo | 38 |
| 3 TEORIZAÇÕES CONCEITUAIS DE SISTEMA NACIONAL DE ENSINO E A CONFIGURAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL..... | 40 |
| 3.1 Proposições conceituais nas perspectivas de Saviani | 40 |
| 3.1 A Formação Continuada de Professores e as Reformas Educacionais no | |

| | |
|----------------------------------|-----------|
| Brasil Atual..... | 45 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 60 |
| REFERÊNCIAS..... | 64 |

1 INTRODUÇÃO

Já há duas décadas e meia da publicação da Lei n.º 9.394 de 1996 – lei que impôs ao ensino médio *status* de etapa conclusiva do ciclo de formação escolar em que se inclui a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, na perspectiva de que, a partir de então, o país estabelecesse parâmetros legais para a garantia de uma escolarização elementar que pudesse garantir a efetiva participação inicial para uma coletividade produtiva.

Segundo Machado Costa (2014), embora aquele texto legal determinasse que essa etapa de formação escolar constituísse a base legal para a escolarização da sociedade brasileira, enquanto direito de todos, é inegável a deficiência apresentada nas políticas públicas direcionadas a garantir o direito à educação escolar básica que só se completa com a conclusão do ensino médio.

Ao menos dois desafios articulados são ainda prementes à escola brasileira para os próximos anos. O primeiro deles é garantir a continuidade do processo de oferta do ensino médio no Brasil, ainda que seja nos moldes expansionista experimentado no final do século XX; e, em outra frente, buscar permanentemente a universalização dessa modalidade de escolarização com qualidade social, conforme preconiza Machado Costa (2014).

Ainda que reconheça os avanços pós promulgação da Lei n.º 9394/96, a denominada Lei Senador Darcy Ribeiro, ou simplesmente a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não é possível negar que garantir *acesso e permanência*¹ dos jovens e adultos é o grande desafio segundo Kuenzer (2010, p. 855), uma vez que isto representa “[...] propiciar a todo e qualquer cidadão, respeitando a diversidade, a formação considerada como o mínimo necessário à participação na vida social e produtiva [...]”

Essa proposição e garantia, tendo em conta a universalização da oferta dessa última etapa da escolarização básica, requer constituir alvos, em especial os pertinentes à infraestrutura física e pedagógica das unidades escolares espalhadas pelo país, indistintamente de sua localização geopolítica.

¹ Grifo nosso – aqui entendido como a entrada e a continuidade até a conclusão com êxito daquela etapa de escolarização, como a última fase da educação básica no Brasil.

Na concepção de Machado Costa (2014, p. 180), esses alvos precisam, permanentemente, estarem alinhados “[...] com a profissionalização da atividade docente, com destaque para a valorização econômica e a formação do professor. [...]”

Argumentam Alves e Pinto (2011) que, ao se falar em escolarização de qualidade, variáveis pertinentes ao exercício da docência, a exemplo do processo de formação e desenvolvimento de habilidade e competências profissionais, estruturalismo de carreira, jornada de trabalho e remuneração, figuram com considerável peso quanto ao estabelecimento de políticas públicas pretendidas como norte na docência.

Machado Costa (2014, p. 180) afirma que no atual contexto as “[...] questões relacionadas à natureza da matrícula do ensino médio e ao trabalho docente, e que estão imbricadas com a qualidade da educação oferecida aos alunos que frequentam as escolas públicas de ensino médio”, sem dúvida alguma, se sustentam por iniciativas que visam compreender a historicidade e as intencionalidades futuras desse nível de escolarização no país.

Portanto, para discutir o ingresso, permanência, e os consequentes indicadores educacionais, há que substancialmente focar o trabalho docente no ensino médio, frente às proposições intencionadas e sustentadas pelos textos legais que estruturalizam as políticas educacionais no país. Por exemplo: o Plano Nacional de Educação.

Sabemos que, segundo Costa e Oliveira (2011, p. 728), “A escola aparece hoje como uma instituição frequentada pela quase totalidade da população brasileira de 6 a 14 anos. A ampliação do acesso à educação básica em todas as suas etapas tem sido um fato significativo nos últimos anos.” Assim, as políticas públicas para a educação escolar básica no Brasil nas últimas décadas do século XX e nas primeiras deste século nos trazem como um de seus princípios fundamentais, segundo ainda Costa e Oliveira (2011), a incondicional busca pela equidade social como a principal medida para a universalização dos níveis de escolarização considerada fundamental para a concretização da ampliação do acesso à escola no país.

Iniciativas como a institucionalização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), têm demonstrado as intencionalidades legais para a sustentação orçamentária desta etapa de ensino

escolar no país. Ainda neste intuito, segundo Assunção e Oliveira (2009), a Carta Magna Brasileira tem os incisos I e IV do artigo 208 alterados a fim de garantir a ampliação da obrigatoriedade da escolarização básica no país, com abrangência desde os primeiros anos de vida da criança (educação infantil-fase inicial de escolarização obrigatória) até os dezessete anos (ensino médio-fase final do período obrigatório).

Segundo Assunção e Oliveira (2009) tem-se associada à busca pela a ampliação de acesso e de permanência nos ambientes de escolarização, em busca da consequente preparação e estruturação técnica da força de trabalho atrelada à distribuição de renda e assistência social, as políticas educacionais que constituíram, ao mesmo tempo, políticas de desenvolvimento e políticas de formação da mão de obra docente. Vale analisar ainda, segundo a afirmação de Costa e Oliveira (2011, p. 728-9), que

A lógica adotada para as mudanças tem sua gênese na reforma do Estado que, a partir de 1990, assume uma forma de gestão baseada nos princípios da descentralização administrativa e financeira. A escola passa a assumir maiores responsabilidades na condução do processo educacional, assim como na captação de recursos para atingir as metas determinadas pelos órgãos centrais. Observa-se um processo contraditório; ao mesmo tempo em que a escola adquire maior autonomia, vê-se constrangida a responder aos processos de avaliação externa e a políticas que são definidas centralmente.

Devido às modificações na Carta Magna do país, a exemplo da Emenda Constitucional número 14, promulgada em 1996, que reordena a divisão de responsabilidades sobre a gestão administrativa da rede de escolarização pública brasileira entre os entes federados, os municípios legalmente passam a responderem prioritariamente pela educação infantil e pela primeira fase do ensino fundamental; os Estados e o Distrito Federal assumem prioritariamente a segunda metade do ensino fundamental e o ensino médio, cabendo assim à União o ensino superior e a responsabilidade pela formação dos docentes do país, em especial quanto às licenciaturas, conforme lembram Costa e Oliveira (2011).

A fim de cumprir tais responsabilidades, os Estados e respectivos municípios, supostamente amparados pelos recursos advindos do FUNDEF, programa criado em 1996, não buscam ampliar o número de matriculados; eles constroem novas unidades escolares e intensificam a utilização de diferentes procedimentos para garantir as

ampliações intencionadas. Associado a tais processos, encontra-se igualmente novas demandas e desafios que dependente de sua localização geográfica, capacidade financeira e conseqüente capitação de mão de obra tecnicamente qualificada.

Para Assunção e Oliveira (2009, p. 351), a desigualdade geopolítica e econômica do Brasil, a sofrível noção de equidade social, o papel estruturante e eficácia do estado assumem preponderâncias e princípios “[...] revelando em certa medida um movimento contraditório: a democratização do acesso à escola dá-se ao custo da massificação do ensino [...].”

Segundo os estudos de Costa e Oliveira (2011, p. 728), a então universalização da escolarização básica no Brasil, fundamentalmente quanto ao ensino médio,

[...] não ocorreu em condições adequadas no que se refere aos recursos econômicos e condições de trabalho e de ensino. A ampliação do número de escolas para atender a um contingente maior de alunos exigiu, como consequência, o aumento do número de docentes. Contudo, com as condições desiguais de financiamento à educação que acontece no Brasil, tal ampliação tem efeitos diretos sobre a remuneração, as condições de trabalho e as funções/tarefas dos professores.

Historicamente, os profissionais que compõe a categoria de docentes no Brasil constituem-se de mulheres e homens que, segundo Antunes e Alves (2004), sobrevivem de sua força de trabalho e fazem parte da categoria de trabalhadores que vivem do seu labor. Para Costa e Oliveira (2011, p. 730),

Tem-se, como hipótese, que as novas regulações educativas atribuem mais responsabilidades aos docentes, que não dispõem, nas escolas públicas, de condições apropriadas para realizar o seu trabalho. A nova regulação da política educacional, centrada na eficácia e na responsabilidade da escola, trouxe sérias consequências para os professores, provocando uma reestruturação de seu trabalho.

Neste sentido, a inquietação que motivou esta investigação fundamenta-se na interrogação em relação às reformas intencionadas e implementadas para o sistema básico de escolarização do país, especialmente no que tange aos profissionais de educação: elas de fato desenvolvem as habilidades e competências necessárias para o exercício da cidadania?

Ponderando sobre a ampliação notadamente ocorrida pelo ensino médio e a conseqüente perspectiva de maior alargamento, supostamente em obediência aos

ditames inscritos nos textos legais que orientam a escolarização brasileira, nós voltamos aos debates cujo foco tem sido a formação e as condições em que os trabalhadores docentes brasileiros recebem e dispõem para a realização de suas atividades.

Neste sentido, a presente investigação discute questões pertinentes às novas regulações das políticas educacionais e suas implicações diretas sobre o exercício da docência, especialmente em relação ao ensino médio enquanto última etapa da educação básica no Brasil.

Discute-se ainda, nesta investigação, se as abrangências que as reformas educacionais propositadas nas últimas décadas vêm conseguindo associar uma ampliação, qualificação, habilidade e competência, tanto quanto ao que se refere ao ensinado, quanto ao aprendido, considerando a formação continuada como processo de qualificação permanente dos docentes que atuam no sistema de ensino público no Brasil. Consideramos os seguintes aspectos:

- a) As políticas públicas e a conceitualização teórico filosófica de formação continuada de docentes no Brasil, e
- b) Os procedimentos metodológicos para a formação continuada de docentes no Brasil na última década.

1.2 Objetivos

Ao longo da história da escola brasileira o processo expansionista experimentado, em especial, a partir da segunda metade do século XX, passou a constituir o grande desafio, fundamentalmente considerando a última fase da escolarização básica (o ensino médio e ou equivalente). Tal desafio se deu devido à necessidade de adequação da escola aos reclames do novo modelo de organização dos mercados e economias contemporâneas. Tem-se em vista refletir sobre a necessidade de desenvolver mecanismos que deem respostas à formação e desenvolvimento de habilidades e competências capazes de responder ao novo modelo de organização de produção e consumo imposto pela industrialização e, conseqüentemente pela abertura das nações ao capital estrangeiro – algo que imputou em especial à escola brasileira a responsabilidade sobre a formação de futuros trabalhadores.

1.2.1 Objetivo Geral

A presente Dissertação tem como objetivo geral analisar a organização estrutural das proposições para a formação continuada dos profissionais da educação para a docência na educação básica brasileira.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Analisar historicamente a organização estrutural das proposições para a formação dos professores brasileiros;
- Analisar as presunções legais para a formação continuada dos docentes para o exercício na educação básica brasileira;
- Analisar as discussões sobre a contrarreforma da educação básica no Brasil, propositada pelas autoridades governamentais

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E FILOSOFICOS

Não é divergente o entendimento de que as habilidades e competências do profissional docente no exercício de suas atividades de ensino, assim como em suas relações grupais, envolvem outros agentes do ambiente escolar e da sociedade em contexto; envolve, aliás, uma disparidade de valores, saberes e conhecimentos em relação ao objeto de sua práxis e dos procedimentos didáticos e pedagógicos necessários ao exercício comprometido de suas ações e atribuições.

Por assim ser e em comunhão com as proposições de Pérez (2012, p. 66), compreende-se que

A formação inicial e continuada de professores constitui-se de processos dinâmicos e inter-relacionados, uma vez que a questão da formação do professor tem a ver com as experiências, as práticas, os saberes e os conhecimentos desenvolvidos ao longo da vida do professor, incluindo suas vivências antes de começar a carreira docente nos cursos de licenciatura. Assim, a formação de professores constitui um amplo campo de pesquisa.

Neste sentido, entende-se como base no processo de formação de professores a relação entre conhecimentos, investigação, propostas teóricas e práticas em determinada área que, no domínio da Didática e da Organização Escolar, tem como objeto o estudo dos processos pelos quais, segundo Pérez (2012), os profissionais docentes, ainda em processo de formação ou já no exercício de suas atividades em contexto escolar, particular ou em coletividade, dividem e, ao mesmo tempo, somam experiências de procedimentos para aprender. Tais processos envolvem o modo como adquirem ou aperfeiçoam suas informações, competências, habilidades e condicionamentos, e como estes lhes possibilitam intervir profissionalmente na ampliação do que se quer ensinar diante do conjunto de informações julgadas necessárias para a aquisição com qualidade da educação escolar por parte dos alunos.

Portanto, para Pérez (2012, p. 66), a formação continuada, fundamentalmente, não pode ser compreendida senão

[...] como um processo permanente de reflexão crítica sobre a prática docente, no intuito de sua correspondente transformação. A formação continuada é um processo contínuo e complexo que constitui a

construção da profissão docente em termos sociais.

Sob esta perspectiva, comunga-se a convicção de que a formação continuada de professores não se reduz a um processo de capacitação individualizado e ou desconectado do ambiente territorial e ou temporal em que acontece o exercício da docência, tão bem como das relações entre docentes e aprendizes. Segundo a análise de Pérez (2012, p. 66), tal relação “[...] faz parte de um processo contextualizado de acordo com a dinâmica da escola e de sua complexa organização (relações entre aluno-professor, aprendizagens dos alunos, currículo, ensino etc.).”

Se assim for, a formação continuada, para que seja efetivada como um processo que se contextualiza política e socialmente, é essencial na formação de uma concreta participação dos docentes e no incremento de uma cultura de coparticipação e que priorize expressivamente a independência e a autonomia escolar. Quer dizer, leva-se em consideração a tomada de decisões a respeito dos processos, métodos e técnicas organizacionais, profissionais, curriculares inerente às atividades de ensino e ao convívio no âmbito do ambiente escolar.

É preciso considerar ainda, como um aspecto importante para o processo de formação ininterrupta de professores, a relação entre as habilidades e as competências docentes ao longo dessa formação; deve-se também tê-la em conta de forma histórica e, por isso, sob as consequências do tradicionalismo ideológico e do controle político.

Pérez (2012, p. 67) chama a atenção para o entendimento de que

[...] a profissão docente é prejudicada pela burocratização, a proletarização e a intensificação do trabalho dos professores, o que leva a um maior controle, diminuindo a autonomia e a capacidade de tomar decisões e favorecendo ou aumentando as tarefas dos professores nas escolas sem modificar as condições laborais.

Tais aspectos que prejudicam a profissão docente, são essenciais na reflexão de uma formação continuada pretendida pelos docentes, pois nos leva a pensar o quão difícil é a efetivação de condições laborais ideais para a obtenção de máximos índices de autonomia e promoção de afazeres colaborativo entre os docentes e os agentes da comunidade escolar.

Neste sentido, faz-se necessário reconhecer outro aspecto não menos importante na formação ininterrupta de professores; quer seja: a relação estabelecida

entre a estrutura organizacional, metodológica e curricular do processo de formação e as concepções socioculturais no contexto do exercício da docência; ou seja, a caracterização do ambiente escolar intervém nos resultados pretendidos, visto que a concepção técnica de currículo figura sempre como fonte geradora de processos preparatórios para os professores.

É preciso considerar ainda, segundo Pérez (2012, p. 67), que

Embora esses processos possam ser eficazes em termos produtivos, correspondem a uma racionalidade instrumental, em comparação a outras propostas que consideram o professor como agente de desenvolvimento curricular, inserindo-o em processos de pesquisa sobre sua própria prática. A preparação dos professores em serviço tem se transformado ao longo do tempo.

Essencial compreender, nesta concepção, como as inovações e expectativas modificaram o conceito de ensino: de uma mera ciência aplicada para um ensino como procedimento prático e deliberativo cuja efetivação é fortemente dependente de aspectos éticos, culturais, econômicos, sociais e políticos que fazem e compõe o ambiente escolar.

Portanto, se a ideia de formação continuada de professores é percebida como um conjugado de processos facilitadores da criticidade sobre seu exercício, isto deve lhes permitir construir e reconstruir conhecimentos entendidos como coerentes com as proposições teóricas sustentadoras de parâmetros capazes de garantir a reconstrução de suas experiências docentes.

2.1 As políticas públicas e a conceitualização teórico filosófica de formação continuada de docentes no Brasil

Respeitada a historicidade dos processos de formação de docentes no Brasil em suas iniciativas desde século XVI, a formação de docentes ganha destaque nas diferentes proposições de reorganizações estruturais dos sistemas públicos de escolarização a partir da última década do século XX. Segundo a análise de Cosmo e Fernandes (2008, p. 239),

[...] a formação de professores ganhou centralidade nas propostas educacionais em decorrência de vários fatores, entre os quais destacamos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96, que determinou que todos os professores

do Brasil deveriam ter formação superior. No mesmo contexto, teve início a aplicação de um conjunto de reformas indicadas pelos organismos multilaterais, tendo em vista melhorar os índices educacionais do país e responder às novas demandas impostas à escola.

Desde então e a partir das proposições legais impulsionadas pela promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na segunda metade da última década do século XX, a formação técnico profissional dos docentes brasileiros tem como fundamentação legal passar a obedecer a duas vertentes: a formação inicial e a formação continuada e em serviço.

Entendendo como formação inicial aquela obtida academicamente nos cursos de licenciaturas sob a responsabilidade (em especial) das Universidades e ou Institutos Superiores de Educação, ou ainda sob aquelas instituições previamente autorizadas para tal. A segunda vertente permite e por vezes atribui a diferentes órgãos ligados à escolarização a responsabilidade pela continuada formação de seus docentes que, segundo Cosmo e Fernandes (2008, p. 239), no contexto geral e “[...] via de regra, diminuiu o tempo da formação inicial e incentivou a formação contínua [...]”

Assim, a formação continuada passa a ser conceitualizada no bojo das políticas públicas para a escolarização brasileira como um valoroso procedimento metodológico para políticas educacionais brasileiras, sendo as vezes preteridas sob a alegação de que na lógica do custo-benefício, segundo Cosmo e Fernandes (2010), p. 239),

[...] não desperdiça recursos na formação de pessoas que podem nunca exercer a profissão docente, e, ao mesmo tempo, molda os professores que estão em exercício para executarem as propostas pedagógicas pré-determinadas por essas mesmas políticas.

Evidentemente, tal prática provoca uma considerável quantidade de reflexões dentre as quais se destacam aquelas que entendem essa modalidade, a formação continuada, enquanto uma atividade centrada fundamentalmente na reflexividade cujo objeto central é exatamente os procedimentos teórico-práticos considerados essenciais para o processo de construção contínua da identidade profissional, considerando de imediato a aquisição do conhecimento teórico acumulado e suas consequentes reestruturações reclamadas pelos diferentes contextos escolares.

Segundo Frauches e Fagundes (2012, p. 136), importa considerar ainda a formação inicial ditada pelas intencionalidades transcritas pela LDBN n. 9394/96 em que descreve literalmente em seu artigo 2º a seguinte deliberação:

[...]

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.

[...].

Assim, nas análises de Frauches e Fagundes (2012, p. 158), a formação dos docentes brasileiros que atuarem na educação básica no país, obrigatoriamente, segundo as proposições legais, dar-se-á em nível superior e passa a figurar como uma determinação legal transcrita inclusive na LDBN/1996 que, em seu artigo 87, nas disposições transitórias, estabelece como condição primária para o exercício da docência na educação básica o seguinte:

[...]

Art. 87- [...]. § 4º - Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

[...].

Esse imperativo legal associado aos esforços dos diferentes seguimentos, sob o olhar de Brzezinski (2008, p. 170), acaba por promover “[...] uma redução significativa do número de funções docentes ocupadas por leigos [...]”, embora reconheça ainda a existência de considerável déficit de profissionais e a não existência de políticas públicas que garanta a formação global e de valorização desses profissionais no país.

Historicamente, no Brasil, a formação de professores tem buscado responder à dupla necessidade crônica da escola brasileira. Em primeiro lugar, quanto ao quantitativo de profissionais que há muito reclama por uma ação imediata quanto aos procedimentos de formação de docentes no Brasil, o que tem justificado a velada preferência pela formação em serviço e de menor tempo. Por outro lado, a necessidade de formulação, implantação e implementação de políticas públicas de valorização profissional.

2.2 Os procedimentos metodológicos para a formação continuada de docentes nos Brasil na última década

Reconhecida as proposições para a formação dos profissionais docentes no Brasil, é importante ressaltar que as atribuições exclusivistas dadas aos Institutos Superiores de Educação, segundo a análise de Dourado (2001, p. 51), “[...] negligência as experiências bem sucedidas de formação de professores em universidades [...]”.

Ainda nesta direção, segundo Frauches e Fagundes (2012, p. 137; 143), são atribuições dos Institutos Superiores de Educação, além da formação inicial de docentes, responder ainda pela formação continuada, conforme descreve o inciso III do Art. 63, da Lei n. 9394/96:

[...]

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

[...]

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

[...].

Os Institutos Superiores de Educação, ao receber a incumbência ditada pelo texto legal acima citado, tanto para a formação inicial, quanto para a formação continuada, adotam como bases referencias para suas ações didático-pedagógicas os princípios do *saber-fazer* para uma práxis *aprender fazendo*. Consequentemente, tais bases centram suas ações no ensino unilateral em detrimento da pesquisa e extensão.

Esta opção adotada pelos Institutos Superiores de Educação provoca descontentamento em diferentes seguimentos das academias que as consideram por demais tecnocratizadas, a exemplo do que argumenta Severino (2006, p.82):

Não podem, pois, estar ausentes do currículo de um curso de formação de educadores, componentes de cunho filosófico que sirvam de mediadores para a elucidação desse sentido de pertença dos sujeitos/ educandos à espécie humana, em sua especificidade.

A opção pela rápida formação de docentes, admitida pelos Institutos Superiores de Educação, lança mão também das metodologias da Educação à Distância, legalmente sustentada pelo novo conjunto de intencionalidades anunciados pela nova LDBN (Lei n 9394/9) que, segundo Frauches e Fagundes (2012, p. 154-5), anuncia

em seu artigo 80 esses termos:

[...]

Art. 80 - O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

[...].

Associa-se a tais discursos outros que acreditam no aligeiramento da formação de docentes dadas nos Institutos Superiores de Educação através dos procedimentos da educação à distância – uma formação que leva em conta o municiamento prático focado na transmissão de habilidades e competências constituídas no *como fazer*. Para autores como Cosmo e Fernandes (2010, p. 60),

O ponto central dessas críticas é que a desvinculação entre ensino e pesquisa, a prevalência do saber-fazer em relação ao conhecimento científico, e da prática em relação à teoria, tem contribuído tão somente para melhorar indicadores e atrair investimentos, mas não para melhorar a qualidade da educação [...].

Há aqui uma alegação de que os profissionais docentes formados sob tais condicionantes apresentam notórias deficiências quanto à posse conceitual de conteúdos humanisticamente representativos com abrangência multidisciplinar. Teriam se formado com saberes assentados apenas nos entendimentos mecanicistas, místicos, utilitaristas. Sendo assim, apresentam notórias dificuldades quanto aos saberes exteriores às suas disciplinas e usam procedimentos pedagógicos como a avaliação e seus significados.

Em análise dos processos e procedimentos didático-ideológicos de formação docente, não desconsiderando a importância da formação, Pimenta (2007, p. 46) afirma que:

[...] privilegiar a capacitação em serviço em detrimento da formação inicial é fragmentar um processo de preparação, de profissionalização e de conceitualização do educador, que é uno, indissociável. Com isso os professores vão acumulando profundas defasagens na sua preparação profissional inicial, justificando a precarização da profissão.

Associando-se a essa visão de crítica à proeminência dada à formação centrada na prática e em serviço, Brzezinski (2008, p. 181) argumenta ainda:

A meu ver, os programas deveriam articular formação inicial e continuada, porque não é suficiente 'treinar professores em serviço'. A rigor, são treinamentos realizados em finais de semana ou em períodos de férias escolares, visando 'certificar' profissionais para enfrentar os desafios de um novo ensino fundamental.

Em contraponto e na defesa desta opção ideológica para a formação docente, o Estado brasileiro, ao anunciar as Referências para a Formação de Professores (2002, p. 71), argumenta:

A formação continuada feita na própria escola acontece na reflexão compartilhada com toda a equipe, nas tomadas de decisão, na criação de grupos de estudo, na supervisão e orientação pedagógica, na assessoria de profissionais especialmente contratados, etc. Outras formas, tais como programas desenvolvidos com várias escolas, intercâmbios, cursos, palestras, seminários, são importantes meios de atualização, de troca e de ampliação do universo cultural e profissional das equipes. Entretanto, não devem perder de vista a ligação com as questões e demandas dos professores sobre seu trabalho (BRASIL, 2002, p.71).

Para Cosmo e Fernandes (2010, p. 62-3), esse entendimento dá lugar à ideia de que

[...] não seria mais a universidade o espaço privilegiado para a formação continuada de professores, na medida em que também deixou de ser o espaço privilegiado para a formação inicial. [...] Considerar a escola um lócus privilegiado de formação continuada é apontado como solução, em virtude de seu custo reduzido, pois, evita o deslocamento de professores de suas escolas e de suas salas de aula, o que custa caro aos cofres públicos. Resolve, também, a questão da difícil relação entre os professores da educação básica e as universidades.

Frente aos argumentos acumulados na história de formação de docentes no Brasil nas últimas três décadas, não há como negar o entendimento de que a opção pela formação continuada efetivada nas IESs limita-se, na contemporaneidade, consideravelmente, à modalidade *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado), considerando os números de docentes vinculados à educação básica frequentando formação continuada em universidades e ou similares.

2.3 O ensino médio brasileiro: configuração e concepções teórico-filosóficas.

Histórica e pontualmente observa-se que considerável parte dos estudos que dizem respeito ao ensino médio ou equivalente no Brasil trazem fatores que corroboram para o não menos analisado insucesso desse nível de escolarização. Krawczyk (2009, p. 8), por exemplo, afirma:

Quando se trata de refletir sobre o sistema educacional brasileiro é consensual a percepção de que o ensino médio é uma etapa que provoca os mais controversos debates, seja pelos persistentes problemas de acesso, seja pela qualidade da educação oferecida, ou ainda, pela discussão acerca de sua identidade.

É certo que essas variáveis historicamente vêm compondo os discursos focados em apresentar as deficiências que permeiam a última etapa da escolarização básica brasileira, ou seja, o ensino médio (do qual não é entendido como a expressão das inconsequentes e tardias intervenções dos poderes constituídos em favor da formulação de um projeto de democratização da educação pública para o país).

Krawczyk (2009, p. 8), ao analisar a educação pública no país frente às mudanças sociais, política e culturais ocorridas no Brasil contemporâneo, afirma que “Pode-se dizer que o ensino médio é particularmente sensível a estas mudanças.”

Para Krawczyk (2009, p. 7), quaisquer que sejam as proposições para uma análise minimamente eficiente a respeito da oferta e garantia de um ensino médio capaz de atender às mais urgentes necessidades da sociedade brasileira contemporânea, há que se ponderar sobre o que se chamou os *sete desafios*. Estes devem ser analisados não como descritivos das variáveis deficitárias dessa etapa de escolarização no Brasil, mas para “[...] desenvolver algumas ideias que possam contribuir para o debate sobre o ensino médio, a partir das condições existentes nas instituições, das políticas educacionais em curso e dos desafios que nos apresenta a realidade social, econômica e política.”

Supostamente esta etapa da escolarização brasileira, ao longo de sua historicidade, não conseguiu distar-se da configuração de um mero impulsor ou até mesmo de um exercício seletor para o acesso ao ensino superior. Nisto, segundo as proposições de Krawczyk (2009, p.10), o primeiro desafio a ser considerado é “[...] A inclusão do ensino médio no âmbito da educação básica e sua progressiva obrigatoriedade [...]” como projeto político, social e econômico, ancorado na ampliação

no número de matrículas, na garantia de permanência do matriculado no ambiente escolar e, conseqüentemente, no que a autora denomina subfinanciamento (visto a conseqüente ampliação também dos custos em decorrências da manutenção escola-estudante).

O segundo desafio analisado por Krawczyk (2009, p.12) refere-se à identificação do conhecimento como capital de suma importância à disposição do trabalhador para as novas formas de produção, uma vez que não são raras as citações desta etapa de escolarização para sua inserção ao mundo do trabalho. Nisto, a autora alerta para a compreensão de que a formação geral ou formação profissional representa uma tensão permanente.

Frente a estas concepções seguem: terceiro - o conhecimento como importante variável de organização social e econômica para as sociedades contemporâneas; quarto - a emergente necessidade de compreender a lógica de regulação de escolarização: público-privado; quinto - considerar as novas configurações dadas pela revolução das comunicações e, portanto, da nova e complexa estruturação do contexto escolar e as relações do interno e do externo; sexto - a representatividade da escola média enquanto organização pública sob a proteção dos adultos; e, finalmente, o sétimo desafio é o complexo processo de formação e valorização dos profissionais que atuam especificamente no ensino médio frente aos desafios contemporâneos.

Não menos, nem mais importante que os demais, apenas tão importante quanto, Krawczyk (2009, p. 7) afirma que

O 'apagão' [...], como vem sendo chamada a crise do déficit de professores dispostos a trabalhar no ensino público – crise essa anunciada desde a década de 1990 –, tem resultado no descompasso entre as políticas implementadas pelos entes federados. Uma dessas políticas, bastante controversa, diz respeito aos cursos de formação e especialização à distância. Em alguns Estados, está prevista a implantação desses cursos à distância em 2009, sob o argumento da premência de cobrir as vagas existentes nas áreas que tradicionalmente tem maior carência de profissionais e nas áreas agora incorporadas ao currículo de ensino médio.

Portanto, enquanto se vê esforços desprendidos para manter os estudantes no ambiente escolar pelo tempo necessário para a conclusão com êxito da educação básica, quase nenhum avanço tem-se observado para a fixação dos docentes nesta etapa do magistério.

Há que considerar ainda que Krawczyk (2009), quando da análise para a formação julgada necessária a atuação docente na educação básica, ao propor atenção especial ao complexo processo de formação e valorização daqueles profissionais, consideravelmente corrobora para o entendimento de que é a partir da reordenação dos processos e procedimentos formativos que indiscutivelmente se vincula a qualidade pretendida para a escolarização.

2.4 Historicidade conceitual do termo Formação para Docentes na Escola Básica Brasileira

2.4.1 Conceitualização e concepção sob a visão de García (1999)

Reconhecidamente o termo formação tem perpassado substancialmente os discursos no que diz respeito ao entendimento coletivo sobre a formação técnico profissional dos indivíduos tendo em conta os seus diferentes aspectos vinculados, por exemplo, à capacitação dos agentes sociais e economicamente ativos. Segundo García (1999, p. 19),

O conceito *formação* é geralmente associado a alguma atividade, sempre que se trata de formação para algo [Honoré]. Assim, a formação pode ser entendida *como uma função social* de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-se que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida *como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa* que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. Por último, é possível falar-se da *formação como instituição*, quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação [Ferry]. A formação pode adoptar diferentes aspectos conforme se considera o ponto de vista do objeto (a formação que se oferece, organiza, exteriormente ao sujeito), ou o do sujeito (a formação que se ativa como iniciativa pessoal).

A partir de tais concepções, compreende-se como *formação* uma atividade inerente aos agentes socioculturalmente constituídos, portanto, condicionados às diferentes variáveis que constituem as múltiplas perspectivas dos indivíduos socialmente envolvidos.

García (1999, p. 19) afirma ainda que “A maioria associa este conceito de formação ao de desenvolvimento pessoal [...]”, ao analisar as proposições descritas

no âmbito das academias e ou similares. Nisto, é certo que todo o processo de desenvolvimento pelo qual passa o indivíduo é um processo de formação; neste sentido, comunga-se com a ideia de que todos os procedimentos pelos quais passam esse indivíduo pertence à sua formação (como na sua constante busca de identidade). Assim, compreende-se que, para que a concepção de formação seja capaz de se conectar ao conceito dado pelo discurso axiológico admitido como instrumentalização técnico profissional, certamente é preciso levar em conta os procedimentos pelos quais passam os indivíduos no seu desenvolvimento e/ou aprimoramento de habilidades e competências necessária à vida em coletividade.

Admitindo que o termo *formar* traz em si, fundamentalmente, um componente pessoal, García (1999, p. 19) nos alerta que

[...] a componente pessoal na formação não nos deve levar a pensar que está se realiza unicamente de forma autônoma. De desse (1982) distingue entre *autoformação*, *heteroformação* e *interformação*. A *autoformação* é uma formação em que o indivíduo participa de forma independente e tendo sob seu próprio controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação. A *heteroformação* é uma formação que se organiza e desenvolve 'a partir de fora', por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que participa. Por último, a *interformação* define-se como 'a ação educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de atualização de conhecimentos... e que existe como apoio privilegiado no trabalho da 'equipa pedagógica', tal como hoje é concebido para a formação do amanhã'.

Historicamente esta concepção de *formação* tem sua origem na terminologia alemã *Bildung*, cuja tradução refere-se à formação como forma da educação de um sujeito autoconsciente, induzindo assim ao entendimento de formação de professores, como o desenvolvimento de novas técnicas, processos ou métodos de implementar a capacidade de transformar em experiências significativas conhecimentos a serem disponibilizados aos novos sujeitos, enquanto agentes socioculturalmente inseridos no coletivo. Para García (1999, p. 22),

Parece-nos claro que dado que o ensino, à docência, se considera uma profissão, é necessário, tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, da técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional.

Numa imersão na história da escolarização institucionalizada no Brasil, e conseqüentemente, na formação de professores no país, García (1999) afirma que a inquietação relacionada à formação de Professores para a escolarização institucionalizada não é de agora. Porém, observa-se que essa preocupação tem continuamente sido mais evidente nas reestruturações das sociedades pós-revolução industrial. Nesta linha de raciocínio, García (1999, p. 22) compreende que

[...] a formação de professores representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado.

Dessa forma, a formação, enquanto condição própria da espécie humana, traz em si a caracterização de ser uma atividade racionalizada e intercambiada em uma perspectiva de desenvolvimento de competências e habilidades, previa e socialmente intencionadas.

Neste sentido e visualizando a formação enquanto processo que em sua essência não se distancia da configuração de matriz curricular, a formação de sustenta por procedimentos previamente estabelecidos e amparados no desenvolvimento de técnicas, preparação e socialização de saberes reclamados pela contemporaneidade. Sob esta perspectiva, García (1999, p. 26) afirma que

A formação de professores, no nosso ponto de vista, é uma área de conhecimento e investigação – e aqui seguimos a ideia de Zabalsa em relação à Didática – Um processo (salientando o carácter de evolução que este conceito contém), que de modo algum é assistemático, pontual ou fruto do improvisado, e por isso enfatizamos o seu carácter *sistemático e organizado*.

Nesta direção, García (1999) justifica a proposição de sete princípios como diretrizes basilares para caracterizar o que ele entende como procedimentos próprios e intencionados para a formulação do conceito de formação de professores. São:

- a) *Contínuo*: enquanto processo, ainda que composto por diferente e complexas fases, necessariamente se reveste das caracterizações éticas, didáticas e pedagógicas que, por si e em si, tem sua essência em uma aprendizagem contínua, interativa e acumulativa;
- b) *Integração, mudança, inovação e desenvolvimento*: como estratégia para implementar, melhorar ou promover o processo de ensinar e aprender

- como um conjunto indivisível de fazeres previamente intencionados;
- c) *Integração e processo de formação do professor e organização estrutural da unidade escolar*: pensar a escola, o contexto em que atuará o profissional e que estruturará o pensar pedagógico do futuro profissional;
 - d) *Articulação, integração: formação do docente conteúdos acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica*: princípio que considerada a base para a estruturação do pensamento pedagógico do profissional futuro.
 - e) *Integração teoria-prática*: formação orientada na estreita integração do currículo e da ação;
 - f) *Formação acadêmica equivalente às necessidades do contexto de sua atuação*: a estreita congruência entre o conhecimento didático e o conhecimento pedagógico e a forma de sua transmissão;
 - g) *Individualização*: conectado à ideia de formação centrada no desenvolvimento de habilidades e competências.

Finalmente, García (1999, p. 30) afirma que “[...] ainda que parciais, estes princípios contribuem para uma primeira definição da nossa concepção de formação de professores e dos métodos mais apropriados para o seu desenvolvimento.” Isto significa compreender que a associação teoria-prática-contexto constitui a base fundamental para o processo de formação de docentes.

2.4.2 Considerações sobre a formação de professores segundo Gatti

Numa análise sintética sobre a formação dos docentes brasileiros, Gatti (2010) compreende que esta tarefa, devidamente institucionalizada, só aparece na literatura acadêmica brasileira a partir da segunda metade do século XIX, a partir da criação das Escolas Normais – que equivaliam a uma formação de nível médio contemporâneo. Tal condicionante só toma novos direcionamentos a partir da promulgação das novas proposituras do Estado Brasileiro no início da segunda metade do século XX com a promulgação da Lei nº 9.394 de 1996: a denominada Lei Darcy Ribeiro, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). Segundo Gatti (2010, p. 1356), por essa lei, “[...] postula-se a formação desses docentes em nível superior, com um prazo de dez anos para esse ajuste.”

Porém, admite-se que houve, desde o início do século XX, manifestações de pressões sociais que representavam, além das ansiedades de reestruturações

político-culturais por que passava a sociedade brasileira, motivações de caráter econômico – algo próprio do novo modelo de produção e consumo ditados pelas transposições das fronteiras territoriais, culturais, políticas e de civilidade.

Para Gatti (2010, p. 1556),

No final dos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o 'ensino secundário' (formação que veio a denominar-se popularmente '3 + 1'). Esse modelo veio se aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais em nível médio. Os formados neste curso também teriam, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário.

As alterações de ordem políticas que povoaram o país, associadas aos acontecimentos internacionais, levam a uma espécie de reestruturação das sociedades. Tais conflitos estão em contraponto com as emergentes intencionalidades de convivência. Poderíamos afirmar que estes prestaram fortes contributos para as novas postulações educativas no Brasil. Por exemplo, as proposições pensadas para os novos rumos da profissionalização e/ou ensinamentos das primeiras letras passaram a ter uma significância político-social, buscando uma configuração superior ao invés dos "improvisos" até então admitidos como suficientes para a primeira escolarização. Evidências indicam que os primeiros passos dados a fim de atender a estas novas intencionalidades tendem, em princípio, a suprir uma profissionalização emergente advinda da mercantilização que o setor educacional passa a representar frente aos procedimentos de escolarização.

Gatti (2010, p. 1357-8) afirma inicialmente que

A complexidade curricular exigida para esse curso é grande, [...], a dispersão disciplinar que se impõe em função do tempo de duração do curso e sua carga horária, dado que ele deverá propiciar: 'a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural'; englobar (art. 4º, parágrafo único) a formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos e experiências educativas não escolares; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo

educacional, em contextos escolares e não escolares.

Nesta perspectiva e em associação às análises de Gatti (2010), é preciso agrupar todas as diretrizes propostas para a formação de professores discutidas e intencionadas nas décadas posteriores à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Seria preciso encontrar um conjunto que abrange os componentes curriculares considerando em especial, seus agentes, atores, clientes, contextos e complexidades outras.

As investigações acadêmicas que tem como centro a formação e a caracterização da profissionalização docente e que consideram a configuração da estrutura legal da escolarização no Brasil se deparam com uma realidade um tanto quanto fragmentada, uma vez que está se dá a partir de diferentes licenciaturas (mostrando uma nítida independência das diferentes áreas do conhecimento).

A esse respeito, Gatti (2010, p. 1358) afirma que “[...] não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa [...]”, historicamente, os cursos de formação de professores estão atrelados às diretrizes que privilegiam as especialidades. Sendo assim, esses cursos se permitem distanciarem da tríade ensino-pesquisa-extensão, em especial, levando em consideração as atitudes relativas à didática e às pertinentes reflexões e teorizações próprias da ação pedagógica.

Para Gatti (2010, p. 1358), faz-se necessário lembrar ainda que,

[...] historicamente, nos cursos formadores de professores esteve desde sempre colocada a separação formativa entre professor polivalente – educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental – e professor especialista de disciplina, como também para estes ficou consagrado o seu confinamento e dependência aos bacharelados disciplinares. Essa diferenciação, que criou um valor social – menor/maior – para o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor ‘especialista’, para as demais séries, ficou histórica e socialmente instaurada pelas primeiras legislações no século XXI, e é vigente até nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e, sobretudo, nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica. Qualquer inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores esbarra nessa representação tradicional e nos interesses instituídos, o que tem dificultado repensar e reestruturar essa formação de modo mais integrado e em novas bases.

É preciso considerar ainda a multiplicidade de outras variáveis que naturalmente convergem para a formação dos professores, em especial, quando se verifica nossa realidade na educação básica brasileira. Como afirma Gatti (2010, p.1359):

[...] as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os 'sem voz') e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas.

É certo que ao considerar a junção dos fatores elencados na análise acima, importa considerar também a problemática que envolve em específico os procedimentos dispensados à formação inicial dos professores no Brasil, que de forma generalizada, abrange as organizações e/ou instituições legalmente responsáveis por esse processo – de maneira especial, as Universidades.

Dados sustentados por pesquisas institucionalizadas que compõe o cabedal de debates sobre a formação dos profissionais agentes de escolarização no Brasil, dão conta de que a nação, conscientemente, assume, através de suas proposições legais, que cabe institucionalmente às unidades escolares do país a difusão das habilidades e competências postuladas como necessária para a consciente interpretação do mundo, para a divulgação e ampliação dos conhecimentos formalmente acumulados, para a formação de novos valores e o desenvolvimento de metodologias capazes de garantir o pleno exercício de cidadania.

Vale considerar ainda as exposições de objeto da análise de Gatti (2010) sobre os currículos. Eles são normalmente desenvolvidos pelas organizações de ensino que compõe o conjunto de instituições de ensino superior responsáveis pela formação de professores, de maneira geral, para a educação básica no Brasil. Nos argumentos elaborados por Gatti (2010, p. 1372), a centralidade das indagações sobre os procedimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidas no processo de formação desses profissionais está na suficiência curricular para o desempenho de atividades a serem cotidianamente executadas pelo profissional – tal como propor, executar e avaliar os processos e procedimentos de ensino e de aprendizagem. Para

Gatti (2010, p. 1372),

A constatação é de que há uma insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento desse trabalho. [...]:

- a) o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso;
- b) a análise das ementas revelou que, mesmo entre as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas;
- c) as disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar; entretanto, só de forma muito incipiente registram o que e como ensinar;
- d) a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica fica em torno de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras; cabe a ressalva já feita na análise das ementas, segundo a qual, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais;
- e) os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação e, na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial, sugerindo frágil associação com as práticas docentes;
- f) poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil.

Esta argumentação associa-se, de modo geral, ao entendimento de que a relação anunciada entre teoria-prática, tal como aparece nos currículos dos cursos de formação de professores oferecidos pelas instituições de ensino superior no país, demonstra evidências de favorecimento dos procedimentos de teorizações (focadas nas abstrações e fundamentações políticas e sociais sobre o papel das instituições escolares) em detrimento do fazer pedagógico e suas contextualizações na vida cotidiana de seus agentes e atores.

2.4.3 A formação de professores da educação básica no Brasil segundo Demerval Saviani

Associando-se às investigações centradas na problemática da formação de professores, Saviani (2009) reconhece que os reclames sobre o assunto advêm do século XVII, ainda nos tempos de Comenius que, em seus argumentos, motivara São

João Batista de La Salle. Este, como sabemos, cria o que foi considerada a primeira instituição para a formação de professores, em 1684, em Reims.

Porém, Saviani (2009, p. 143) considera que “[...] a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular.” Assim, a partir da necessidade de instruir as massas, preconiza-se o processo de criação das denominadas Escolas Normais. Estas responderiam pela preparação dos professores para a ação.

Numa síntese da historicidade dessa atividade, Saviani (2009, p.144) argumenta que

A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário. Assim é que Napoleão, ao conquistar o Norte da Itália, instituiu, em 1802, a Escola Normal de Pisa nos moldes da Escola Normal Superior de Paris. Essa escola, da mesma forma que seu modelo francês, destinava-se à formação de professores para o ensino secundário, mas na prática se transformou em uma instituição de altos estudos, deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico.

Evidentemente que tais procedimentos extrapolaram fronteiras, a ponto de, segundo Saviani (2009), as nações como a Alemanha, a Inglaterra (na Europa), e os Estados Unidos (na América) criarem, ainda no século XIX, suas instituições escolares com o fim específico de formação de professores.

Tais ocorrências só são intencionadas e efetivamente notadas no Brasil a partir de sua ruptura com Portugal, prontamente configurada pela proclamação de sua independência político-administrativa. Segundo Saviani (2009), a “[...] questão do preparo de professores emerge de forma explícita [...] quando se cogita da organização da instrução popular.”

Portanto, no Brasil, a problemática da formação de professores surge a partir das transformações sociais promovidas e ou impulsionadas pelas reordenações intencionadas pelo Estado brasileiro. A exemplo disso, Saviani (2011, p. 7) afirma que

No decorrer do século XX, o Brasil passou de um atendimento educacional de pequenas proporções, próprio de um país

predominantemente rural, para serviços educacionais em grande escala, acompanhando o incremento populacional e o crescimento econômico que conduziu a altas taxas de urbanização e industrialização.

Ainda que pese outras razões e aspectos, como mostrado, justifica-se que o país tenha se voltado à educação básica somada à incorporação da educação infantil. Mas tal implementação trouxe ao epicentro dos debates os procedimentos coparticipes do desenvolvimento da sociedade brasileira contemporânea – ao se pensar os resultados obtidos por tal empreitada. As avaliações, tanto internas quanto externas, passam a constituir fortes instrumentos de demonstração de ineficiências processual da escolarização institucionalizada no país. A partir dessa observação, Saviani (2011, p.8) afirma que

Nessa discussão sobre o problema da qualidade do ensino, a formação de professores se converteu, atualmente, numa das questões mais controvertidas e de maior visibilidade, uma vez que os professores e as instituições formadoras tendem a ser apontados como vilões pelas autoridades educacionais assim como por diversas modalidades de intelectuais influentes na mídia.

Esta afirmação tornou-se ordinariamente a base das discussões do que se convencionou rotular o objetivo dos sistemas educativos; ou, simplesmente, sistemas nacionais de ensino. Em uma alusão escancarada da relação atribuições-competências-resultados, foi-se direcionado o problema à formação de professores, tendo como norte a aposta de seu insucesso frente às necessidades emergentes da sociedade brasileira contemporânea.

Para Saviani (2011), a formação oferecida aos professores brasileiros não conseguiu, até a atualidade, distar-se da concepção e do ideologismo impregnados nos modelos de especializações próprios dos currículos dos cursos de formação e ou profissionalização do exercício da docência. Numa suposição, para Saviani (2011, p, 9), “[...] a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo ‘treinamento em serviço’”.

Numa ressonância ao eco desse discurso, Saviani (2011, p. 9) afirma que,

Ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente no Brasil revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão

pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

Assim, tentando ultrapassar as linhas fronteiriças de condução, surgem configurações teóricas sobre as diretrizes a serem implementadas nos e pelos currículos formadores, a exemplo da teoria construtivista – preconizadora de ideários de competências plenamente identificáveis aos próprios agentes: atores do ato de ensinar e de aprender em uma justa interação com o ambiente.

Vê-se aqui a preferência de uma abordagem que tem em conta as competências cognitivas, em que seus mecanismos de adaptação à vida coletiva (meio social) necessariamente passam a ser organizados pelas denominadas competências afetivo-emocionais. Segundo Saviani (2011, p. 13), tal proposta configura uma redução de competências, pois uma “[...] redução da competência aos mecanismos adaptativos restritos à cotidianidade redundando numa extrema incompetência dos novos docentes para lidar com a complexidade da tarefa pedagógica.”

Saviani (2011, p. 14), ao discutir cinco dilemas (metodologia diagnóstica; prolixidade legal; centralidade: competências X incapacidade de superação da incompetência formativa; formação técnica X formação culta; dicotomia: cultural-cognitivo X pedagógico-didático) para a formação de professores no Brasil de hoje, alerta para a necessidade de um enfrentamento direto de desafios; tais como:

a) fragmentação e dispersão das iniciativas, justificadas pela chamada ‘diversificação de modelos de organização da Educação Superior; b) descontinuidade das políticas educacionais; c) burocratismo da organização e funcionamento dos cursos no qual o formalismo do cumprimento das normas legais se impõe sobre o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente; d) separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas no âmbito dos sistemas de ensino; e) o paradoxo pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático (Cf. Capítulo IX do livro “A pedagogia no Brasil: história e teoria”, Capítulo IX, SAVIANI, 2008a, p. 119- 123); f) jornada de trabalho precária e baixos salários.

Assim, ao concluir sua análise, o autor insiste na preocupação de reconhecer como a principal porta para assegurar um processo formativo consistente, para os professores brasileiros, em reconhecer como fundamental a garantia de adequadas condições de desempenho de suas atividades. Seria preciso ter iguais condições de provisionamento da sustentação orçamentária de programas formativos iniciais e continuados e, impreterivelmente, a necessidade de ajustar as decisões políticas com as aplicações na prática dos atos pedagógicos sugeridos.

2.4.4 Congruências argumentativas: intencionalidades, processos e procedimentos para a formação de professores no Brasil contemporâneo

A grosso modo, podemos afirmar que, em essência, as argumentações apresentadas por García (1999), Gatti (2009) e Saviani (2009/2011) não se distanciam muito tendo em vista os argumentos cuja centralidade figure a formação de professores no Brasil.

Tais argumentos induzem, insistentemente, ao entendimento de que a profissionalização docente carece, em primeiro lugar, de uma reordenação cultural capaz de transformá-la em uma atividade profissional atraente frente ao ideário econômico de trabalho. Seu reconhecimento social está centrado na esmera formação técnica que privilegia o alto desenvolvimento de habilidades e competências; teria também equivalência de remuneração a outras áreas similares de importâncias política, econômica e cultural e social.

Por outro lado, as academias brasileiras, em suas inúmeras discussões, debates e produções vêm apresentando, ao longo dos anos, em especial nas últimas décadas, admirável congruência no entendimento de que a formação dos professores responderia à ampliação de oportunidades de equalização de inúmeras deficiências culturalmente arraigada à sociedade brasileira.

Compreender que a formação docente carece de um olhar que extrapole o imediatismo, a fragmentação dos saberes, as dicotomias e distanciamentos do teórico e do prático, o distanciamento do pensar os sistemas educativos e o pensar da configuração de seus executores, é sem dúvida um dos principais reclames acadêmicos observados nos estudos apresentados por estes e outros pensadores sobre a educação.

Não se trata, nesta perspectiva, de uma opulência atribuída ao processo de

formação e qualificação desses profissionais, senão ao mero entendimento, conforme defende García (1999), de a formação de professores constituir uma ferramenta essencial para a implementação do desenvolvimento do país e, como consequência, um forte aliado na promoção da equidade social.

3 TEORIZAÇÕES CONCEITUAIS DE SISTEMA NACIONAL DE ENSINO E A CONFIGURAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL

3.1 Proposições conceituais nas perspectivas de Saviani

Referindo-se aos Sistema Nacional de Educação Escolar ou de Ensino, Saviani (2010, p. 380) descreve:

Procurei explicitar a noção de sistema em correlação com o conceito de estrutura, mostrando sua manifestação no campo educativo para caracterizar o significado e as exigências contidas na noção de sistema educacional. Nesse contexto, evidenciei que, assim como de modo geral o sistema é produto da ação sistematizada, isto é, da capacidade humana de agir intencionalmente segundo objetivos previamente formulados, o sistema educacional é resultado da educação sistematizada.

Ao abordar os argumentos históricos dos quais se originaram os sistemas nacionais de ensino, há uma generalização de uso posterior do termo sistema na organização estrutural da educação escolar brasileira. Saviani (2010) admite que o termo é polissêmico, repleto de equívocos e indefinições e por isso tem-se observado sua aplicação às partes constitutivas do sistema propriamente dito.

A exemplo, Saviani (2010, p. 380) lembra de sua aplicação às declarações tais como:

[...] 'sistema de ensino fundamental', 'sistema de ensino médio', 'sistema de ensino profissional', 'sistema de educação básica', 'sistema de ensino superior', 'sistema escolar', 'sistema estadual de ensino', 'sistema municipal de ensino', 'sistema federal de ensino', 'sistema de ensino comercial (industrial, agrícola)' etc., como se fossem coisas diferentes quando, na verdade, são apenas partes do mesmo sistema educacional em seu conjunto. [...] são frequentes também expressões como 'sistema público de ensino ou de educação', 'sistema particular de ensino' e 'sistema livre de ensino'.

Analisando as três expressões em que o termo sistema comumente é empregado e considerando a ideia de sistema, podemos vê-lo como uma organização estrutural eminentemente pública, uma vez que seus procedimentos gerenciais tem como fundamento básico a autonomia – algo que exige o cumprimento de regulamentos próprios e comuns aos seus partícipes. Isto, para Saviani (2010), segundo a primeira expressão (sistema público de ensino), seria um *pleonasma*, considerando que essa condição é prerrogativa unilateral do Estado, uma vez que,

nas sociedades contemporâneas, só a ele é dado o direito de definir normas e regulamentos a que se submetem todos os seus integrantes. Na segunda expressão (sistema particular de ensino), há uma *contradição*, já que aos particulares não cabe a atribuição de normatizar procedimentos comuns. Na terceira (sistema livre de ensino), vemos uma condição *invalida*, pois algo que é livre não se submete a nenhuma regulamentação.

Assim sendo, ao referir-se ao Sistema Nacional de Ensino, conclui-se tratar de uma universalização da escolarização básica como direito de todos em um determinado Estado. Diante dessa condicionante, Saviani (2010, p. 380) analisa o caso brasileiro a partir dos seguintes obstáculos:

a) os obstáculos econômicos decorrentes da histórica resistência à manutenção da educação pública no Brasil; b) os obstáculos políticos caracterizados pela descontinuidade nas políticas educativas; c) os obstáculos filosófico-ideológicos, isto é, a prevalência das ideias ou mentalidades pedagógicas refratárias à organização da educação na forma de um sistema nacional; d) os obstáculos legais materializados na resistência à incorporação da ideia de sistema nacional na nossa legislação educacional, cuja ponta de lança se ancorava na suposta e logicamente inconsistente tese da inconstitucionalidade da proposta de Sistema Nacional de Educação. Convém acrescentar que a palavra sistema assume também, no uso corrente, a conotação de modo de proceder, de forma de organização, de maneira de arranjar os elementos de um conjunto, o que remete ao aspecto do método.

Originariamente, o termo (sistema) é advindo, segundo Saviani (2010), do italiano: “[...] *sistemare*, que significa arrumar, pôr as coisas em ordem, ordenar elementos formando um conjunto.” Isto, aplicado à organização estrutural do conjunto de intencionalidade e de procedimentos diretivos para a escolarização brasileira, certamente extrapola as “singularidades” de “apenas” se propor ordenamentos. Neste intento, Saviani (2010, p. 381) conclui que, no caso brasileiro,

[...] o Sistema Nacional de Educação é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país.

Frente a tal proposição, compreende-se então como um sistema deve compreender complexidades e articulações que se sobre determinam a fim de construir um todo identificável e plenamente articulado. Nesta proposição, Saviani

(2010, p. 382) considera que

[...] a construção de um Sistema Nacional de Educação nada tem de incompatível com o regime federativo. Ao contrário, eu diria que a forma própria de responder adequadamente às necessidades educacionais de um país organizado sob o regime federativo é exatamente por meio da organização de um Sistema Nacional de Educação.

No Brasil, frente à organização estrutural de seu lineamento jurídico atual, direcionado pela Constituição Federal de 1988, segundo as análises de Saviani (2010), o Sistema Nacional de Educação, em sua essência, constitui o procedimento ideal para as intencionalidades de organização escolar do país.

O sistema Educacional Brasileiro, intencionado na Carta Magna, passa então, após aproximadamente oito anos, a ser regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), cuja competência é de exclusividade da União – através da publicação de uma legislação complementar.

Já para os entes federados como o Distrito Federal, Estados e Municípios, segundo Saviani (2010, p 383), “[...] preserva-se um grau próprio de autonomia que lhes permite baixar normas de funcionamento do ensino, mas sem a plenitude de que goza a União, uma vez que devem subordinar-se às diretrizes e bases traçadas por ela [...]”. Considera-se que cada um dos entes tem pré-estabelecida uma abrangência de autonomia, política, sustentação orçamentaria e administrativa.

É evidente que a autonomia das esferas administrativas intermediárias (Distrito Federal e Estados) e inferiores (Municípios) que compõe o a estrutura organizacional da federação não ultrapassa os determinantes legais peticionados pela Constituição Federal, restringindo assim as liberdades de formulação de normativas que desacordem daquelas previstas ou intencionadas pela Carta Magna, senão aquelas de caráter complementar.

Neste sentido, compreende-se que o Sistema Nacional de Educação intencionado pela Constituição Federativa do Brasil tem, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em dezembro de 1996, sob o designativo Lei nº 9.394/96, descrito os principais ritos e intencionalidades do fazer educativo do país.

Segundo Saviani (2010, p. 383), “Constitui-se, desse modo, um sistema de educação pleno, obviamente público, inteiramente autônomo, com normas próprias que obrigam todos os seus integrantes em todo o território nacional”.

Tendo em conta as autonomias devidas a cada um dos entes federados, Saviani (2010, p. 383) afirma que

No âmbito dos estados, preserva-se um grau próprio de autonomia que lhes permite baixar normas de funcionamento do ensino, mas sem a plenitude de que goza a União, uma vez que devem subordinar-se às diretrizes e bases traçadas por ela, esfera que escapa à sua atribuição. E se passamos ao nível municipal, a autonomia torna-se bem mais restrita, porque sequer a Constituição lhes faculta estabelecer normas próprias, o que é admitido apenas em caráter complementar pela LDB.

A partir desse modelo organizacional e reconhecendo que tais intencionalidades e ou regulações legais são de fato executáveis, Saviani (2010, p. 384) nos diz que é na esfera municipal que de fato e concretamente congregam os indivíduos, impondo à União e aos Estados uma configuração abstrata, já que, a materialidade da realidade social se dá “[...] de fato, no recorde dos municípios.”

Concebido sob esta perspectiva e associando-se às proposições de Saviani (2010, p. 386), faz necessário compreender que haja a necessidade, na organização do Sistema Nacional de Educação, de estabelecer uma base estreita, uma rede, de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios já preconizada pela Constituição Federal afim de que se cumpra uma escolarização de qualidade por todos os entes federados.

No Brasil, a organização do Sistema Nacional de Educação, segundo o Art. 8º e respectivos parágrafos da Lei nº 9.394/96, segundo documento oficial (2005, p.9), está assim disposto:

[...]
Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.
§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.
§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.
[...]

Ainda sob a visão organizacional, a mesma lei, em seu Art. 21 e incisos, determina:

[...]

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II – educação superior.

[...]

(BRASIL, 2005, p. 14)

Evidentemente que, nestas proposições, dentre muitas anuências e fatores, figuram uma notória importância sobre a formação de profissionais na área da educação, justificada pelos baixos resultados esperados. Isso que é esperado, aliás, constitui uma variável implícita na formulação do sistema educativo com consequências diretas no processo de ensino e de aprendizagem. Centrada neste entendimento, a LDBN de 1996 determina em seus Art. 61, Incisos I e II, e Art. 62, que

[...]

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

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

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

[...]

(BRASIL, 2005, p. 26)

É certo que essa questão, embora revestida de particular gravidade no Brasil, a exemplo de outras sociedades, tem constituído, em maior ou menor grau, um dos mais complexos aspectos na organização e estruturação dos sistemas educativos. Em especial, a partir das revoluções e transformações pelas quais passamos atualmente em esfera de quebra de fronteiras.

A formação de professores no Brasil deve ser vista pelos parâmetros de qualidades definidos como academicamente igualitários e comprometidos e politicamente focados nas e para as mudanças educacionais e sociais, observando as mais diversas anuências, principalmente, quanto à aplicabilidade dos

conhecimentos contraídos nos procedimentos de escolarização.

Para Cardoso e Nunes (2017, p. 55), o ponto acima “[...] é o grande desafio das universidades nos cursos de licenciatura em meio às provocações da sociedade contemporânea. [...]”. Claro, essa questão tem sido também objeto de preocupações das autoridades a ponto de o poder central publicar, em janeiro de 2009, através do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

No entanto, segundo Cardoso e Nunes (2017, p. 55),

[...] esse Programa possui questões subjetivas que precisam ser analisadas e discutidas, uma vez que a formação de professores possibilita ao docente adequação e atualização de sua prática, contribuindo, assim, para a superação dos problemas não apenas educacionais, mas também sociais, o que recai, conseqüentemente, sobre a qualidade educacional.

Atrelado às contínuas mutações observadas na sociedade brasileira contemporânea, a organização estrutural do sistema educacional do país, frente as novas e contínuas reivindicações que associam a escolarização dos indivíduos aos distintos padrões promotores de desenvolvimento, busca ferramentas necessárias para a apreensão e produção de conhecimento.

Os diferentes discursos ligados a formação do professor no Brasil têm demonstrado insistentemente que o fazer docente requer uma formação capaz de desenvolver habilidades e competências, configurando, aos profissionais da docência, um condicionamento para que possam contribuir em suas práticas educativas e para desenvolver capacidades que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem.

3.1 A Formação Continuada de Professores e as Reformas Educacionais no Brasil Atual

Nesse contexto, Cardoso e Nunes (2017) afirmam que a formação de docentes deve ser compreendida em estreita associação com a complexidade do conhecimento, tendo em vista que este é algo inacabado, que está em um processo permanente de construção e reconstrução; um processo, aliás, ditado por necessidades impostas pelo contexto em que se dá seu exercício.

Assim, compreende-se a educação como uma convenção fundada e sustentada, segundo Cardoso e Nunes (2017, p. 56), “[...] em reflexões e relações

peçoais e interpessoais permeadas pelos valores morais, éticos e sociais que envolvem toda a sociedade [...]”. Admite-se, portanto, a escola como um ambiente distinto e fértil para o aprimoramento desses valores e costumes que, associados aos debates em comum, fomentam a tomada de decisão julgadas necessárias para a superação de dificuldades sociais.

Cardoso e Nunes (2017, p. 56) afirmam que

Muitas mudanças nortearam a trajetória de formação dos professores no cenário brasileiro por meio do aprofundamento das políticas implantadas, como a LDBEN nº 9.394/1996, as várias diretrizes, os muitos pareceres e os diversos programas, entre outros documentos, que apontam os processos formativos dos professores como precedente para melhorar a qualidade da Educação Básica.

Dentre esses cabedais de documentos oficiais, o Poder Central instituiu em 29 de janeiro de 2009, via Decreto nº 6.755, a Política Nacional de Formação de Professores do Magistério para Educação Básica que, por sua vez, promove a elaboração do considerado primeiro Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), publicado em 30 de junho de 2009. Este tinha como objetivo organizar, a partir da coparticipação dos entes federados (União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios), o processo de formação inicial e continuada dos docentes para a Educação Básica oferecido pela rede pública de ensino no Brasil.

Segundo Cardoso e Nunes (2017, p. 56),

[...] esse Plano oferece cursos de licenciatura na modalidade presencial, conferindo à primeira licenciatura o maior número de cursos destinados aos professores que não possuem formação de nível superior e à segunda licenciatura uma quantidade menor de cursos para os professores que possuem cursos de licenciatura, mas encontram-se atuando fora de sua área de formação.

Evidentemente, não há como negar, a exemplo das afirmações de Cardoso e Nunes (2017), a ineficácia das ditas políticas públicas para a formação de professores ou profissionais da educação, como denominam alguns desses documentos, em garantir a pretendida qualificação; em especial, se pensarmos em relação aos ajustes supostamente necessários para a obtenção de resultados desejados, que envolvem domínios da política, economia e sociedade no processo de escolarização, em vistas à qualificação e desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício das

atividades inerentes ao processo de escolarização.

Ainda assim, vale referenciar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) e publicado no início de 2004 que, entre outras pretensões, visa, essencialmente, a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Conseqüentemente, esta pretensão abrange a melhoria da qualificação dos profissionais que atuam na educação básica, em especial, quanto à elaboração do denominado Plano de Ações Articuladas (PAR) – plano que passa pela discussão da formação continuada ou *em serviço*, para muitos, no aligeiramento do processo de formação experimentado após a Lei nº 9.394/76.

Soma-se a tais proposições políticas, as intencionalidades descritas nos programas listados no Quadro 1, em que vemos um problema relacionado ao reconhecimento de práxis ineficientes vinculadas ao processo de formação dos profissionais da educação básica no Brasil, em especial aos ligados à docência.

Quadro 1 – Proposições legais para formação continuada de Professores da Educação Básica no Brasil

| PROGRAMA | DATA | OBJETIVO |
|---|------|--|
| Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) | 1997 | Habilitar docentes para o Magistério em nível Médio, modalidade normal, para atuar no exercício da docência no Ensino Fundamental, séries iniciais e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). |
| Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RENAFOR). | 2004 | Proposto e implantado com intuito de contribuir uma melhoria na formação tanto dos professores quanto dos alunos da Educação Básica. |
| Programa de Formação Inicial para os Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), | | Propositado nos moldes e referências metodológicas adotadas no PROFORMAÇÃO; contudo, foi proposto para o exercício da docência na Educação Infantil, em que não há uma formação mínima exigida pela legislação brasileira. |
| Programa Nacional de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio (PROIFEM) | | Publicado com o propósito de admitir que os docentes se atualizem e aprofundem conhecimentos, habilidades e competências relativas ao fazer pedagógico inerente ao Ensino Médio. |
| Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio (PROLICENCIATURA) | 2005 | Objetiva oferecer uma formação inicial à distância para profissionais em exercício na docência nos anos/séries finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio; é oferecido pelos sistemas públicos de ensino. |
| Programa de Formação Continuada de Professores que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental (PROLETRAMENTO) | 2006 | Elaborado e implantado com o objetivo de melhorar o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes de educação básica brasileira, visando a leitura, a escrita e a matemática; é focada no combate do fracasso escolar. |

Fonte: A autora (elaborado a partir dos estudos Cardoso e Nunes (2017))

Na organização estrutural do sistema educacional brasileiro, novas reivindicações surgem continuamente na expectativa de associar a escolarização dos indivíduos aos distintos padrões promotores de desenvolvimento. Tal associação está atrelada ao domínio das novas tecnologias como ferramentas necessárias à apreensão e à produção de conhecimento.

Os diferentes discursos a respeito da formação do professor têm demonstrado insistentemente que o fazer docente requer uma formação capaz de desenvolver habilidades e competências, configurando, aos profissionais da docência, um condicionamento que possa contribuir para suas práticas – uma formação que busca o desenvolvimento de suas capacidades e que favoreça o processo de ensino-aprendizagem.

Dentre os debates a respeito dos processos e dos procedimentos da configuração, estrutura e intencionalidades dos sistemas educacionais, insurgem precisões consideradas vitais para o incremento da escolarização em todo o país; dentre as principais variáveis destaca-se aquela que se vincula ao processo de formação de seus executores, os professores. Neste sentido, Cardoso e Nunes (2017, p. 57) lembram que

[...] a LDBEN nº 9.394/1996, em seu artigo 62, estabelece que '[...] A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]', porém, apesar de aceitar o nível médio como formação mínima para atuação na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, essa mesma lei, em seu parágrafo 4º, artigo 87, determinou que: '[...] Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço'.

Ainda que admitidos certos acenos e esforços das autoridades competentes, aquele prazo estabelecido pelo texto legal, encerrado há uma década e meia (2006-2021), figura como letra morta, tendo em vista o seu não cumprimento em considerável número dos municípios brasileiros. Isto, sob alegações que vão do simplismo empírico às complexas justificativas dadas nos discursos políticos, segundo a análise de Cardoso e Nunes (2017).

Nesse bojo, admite-se o considerável quantitativo de alterações impostas ao norteamento dos processos e ou andamento de políticas para formação dos professores no Brasil. Segundo Cardoso e Nunes (2017, p.57),

[...] as várias diretrizes, os muitos pareceres e os diversos programas, entre outros documentos, que apontam os processos formativos dos professores como precedente para melhorar a qualidade da Educação Básica. O Governo Federal designou a Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, constituindo, com essa política, o PARFOR, em 30 de junho de 2009, com o objetivo de “[...] organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério para as redes públicas da Educação Básica”.

Intencionalmente, esse Plano propõe oferecer licenciaturas presenciais em sua maioria destinadas aos professores que, embora no exercício de docência, ainda não possuem formação em nível superior; uma outra opção seria oferecer uma segunda licenciatura para os professores que atuam em áreas diferentes daquelas de suas respectivas licenciaturas e ou bacharelados.

Isso posto, faz-se necessário reconhecer que, no contexto atual da sociedade brasileira, cabe ao profissional docente o desenvolvimento de competências e habilidades que lhes possibilite vislumbrar sua formação em um processo contínuo e dado a partir das intencionalidades associadas às aspirações presentes no contexto de seu exercício. Uma vez que, segundo Cardoso e Nunes (2017, p. 58),

[...] a educação é um compromisso fundamentado em reflexões e relações pessoais e interpessoais permeadas pelos valores morais, éticos e sociais que envolvem toda a sociedade, sendo a escola um espaço privilegiado para aprimorar esses valores em meio a discussões e tomadas de decisão voltadas para a supressão dos problemas sociais, que excedem práticas conservadoras firmadas na transmissão de conhecimentos e na memorização de determinados conteúdos considerados absolutos.

A esse entendimento inclui-se a ideia de que a configuração da fase final da Educação Escolar Básica Brasileira, segundo os fins e princípios estabelecidos pela Lei nº 9.394/96, dentre outras atribuições, deve instrumentalizar o cidadão brasileiro ao pleno exercício de suas convicções e habilidades civis, políticas, culturais, econômicas e sociais.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, fica determinado em seus Art. 61, Incisos I e II, e Art. 62, que

[...]
Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender

aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

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

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

[...]

(BRASIL, 2005, p. 26)

Revestida das particularidades e complexidades próprias de um país com a dimensão territorial e conseqüentemente cultural, como o Brasil, reconhece-se que a formação dos profissionais docentes tem constituído, ao longo da sua história, um dos mais intrigantes aspectos na organização e estruturação dos sistemas educativos, em especial, a partir das revoluções e transformações por que passaram o planeta em sua mudança de fronteiras.

Considerando ainda as regulamentações posteriores e acatados os ajustes propostos pelo arcabouço legal que constituem o jurisdiciamento da Escola Pública no Brasil, Saviani (2011, p. 7), ao analisar a formação de Professores, considera que é necessário reconhecer que

No decorrer do século XX, o Brasil passou de um atendimento educacional de pequenas proporções, próprio de um país predominantemente rural, para serviços educacionais em grande escala, acompanhando o incremento populacional e o crescimento econômico que conduziu a altas taxas de urbanização e industrialização.

Nesta linha de raciocínio, Saviani (2011, p. 10) argumenta que as contínuas alterações embutidas nos procedimentos de formação de professores no Brasil tem deixado às claras, nos últimos dois séculos, uma considerável descontinuidade. Sendo mais preciso:

A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente é a precariedade das

políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. Essa constatação é corroborada pela estrutura organizativa atual da formação de professores no Brasil, decorrente das diretrizes definidas [...].

Associado aos recorrentes discursos e/ou justificativas que têm permeado a temática desde à sua institucionalização como atribuição do estado, Saviani (2011), ao discutir os dilemas que acredita rondar os processos de formação de professores no Brasil, descreve os principais problemas a serem enfrentados por nós, profissionais; a saber:

- a. Processos fragmentados e dispersos, consequências dos modelos organizacional do ensino superior do país;
- b. Instabilidades e descontinuidades das políticas públicas educacionais;
- c. Alta burocratização estrutural dos cursos de formação e excessos ao legalismo dado aos currículos;
- d. Dicotomismo entre as teorizações dadas na formação e o cotidiano dos contextos escolares;
- e. Contraposição: teoria X prática; conteúdo X forma; conhecimento disciplinar X saber pedagógico-didático.

Para Saviani (2011) importa considerar a impossibilidade de resolver em definitivo a questão de formação dos professores, em especial no Brasil, distanciando da resolução simultaneamente das condições do exercício de atividade docente por entender que o labor docente está fundamentalmente relacionado ao processo de sua formação.

Neste indicativo, Pavaneli e Purificação (2021, p. 2) afirmam que

A qualificação do professor deve ser adquirida a partir da formação inicial, que é objetivamente improvável. Dito isto, já se começa com uma lacuna entre formação recebida e as habilidades realmente necessárias no desempenho de uma das profissões mais complexas que existem.

É plenamente aceitável a ideia de que o desenvolvimento que se tem observado pelas sociedades contemporâneas tem a ver com processos de escolarização, por ser supostamente influenciado pelas novas metodologias de produção e consumo das informações e seus mecanismos de disseminação.

Da mesma forma, é certo que, nos movimentos para a ampliação da oferta de escolarização tem-se experimentado, nos diferentes estágios de sua construção histórica, fortes influências dos mais distintos movimentos sociais; dentre eles, segundo Pavaneli e Purificação (2021, p. 4), a

[...] luta pela qualificação da formação, pela definição de uma política nacional global contínua e integrada para a formação de profissionais em educação e pela valorização da profissão docente. Essa avaliação deve contemplar, no marco das políticas educacionais e nas condições de equidade: sólida formação inicial no campo da educação e condições de trabalho, salário e carreira decentes.

Neste sentido, Libâneo (2015) argumenta que a formação inicial dos professores no Brasil tem seus princípios orientados, fundamentalmente, pela luta de movimentos como a ANFOPE - movimento que está em constante pressão e tem levado o Estado ao cumprimento do dever de oportunizá-lo. Tais movimentos levam a estabelecer diretrizes para a formação segundo às necessidades de contextos escolares atuais. Nesta direção, Pavaneli e Purificação (2021, p. 4), ao analisar os estudos de Freitas (2014), afirmam e argumentam que

Na trajetória dos educadores, observa-se sua luta pela qualificação da formação, pela definição de uma política nacional global contínua e integrada para a formação de profissionais em educação e pela valorização da profissão docente. Essa avaliação deve contemplar, no marco das políticas educacionais e nas condições de equidade: sólida formação inicial no campo da educação e condições de trabalho, salário e carreira decentes.

Por outro olhar, vê-se intencionalidades demonstradas pelo cabedal normativo brasileiro a respeito de tal questão que, no mínimo, sugere uma exacerbada vigilância jurídica em detrimento às ações efetivamente eficazes quanto à formação, ao exercício e à valorização de docentes no Brasil. Isto pode ser visto na cronologia das regulações pós promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – tal como se pode observar no quadro 2 (formulado com base nas publicações do Conselho Nacional de Educação e do Ministério de Educação no período de 1996 a 2020).

Quadro 2 – Atos regulatórios com implicações no processo de formação dos professores (CNE/MEC)

| DATA DA PUBLICAÇÃO | ATO LEGAL | OBJETO |
|--------------------|--------------------------|--|
| 20.12.1996 | Lei nº 9.394 | Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| 24.12.1996 | Lei nº 9.424 | Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério na forma prevista no art. 60, § 7º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; ela dispõe de novas resoluções |
| 26.06.1997 | Resolução CNE/CP nº 2 | Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio |
| 26.07.1998 | Resolução CNE/CEB nº 03 | Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (fase Final da Educação Básica) |
| 30.09.1999 | Resolução CNE/CEB nº 01 | Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerando os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95 |
| 09.01.2001 | Lei nº 10.172 | Aprova o Plano Nacional de Educação, com novas resoluções |
| 18.02.2002 | Resolução CNE/CP nº 01 | Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior em curso de licenciatura de graduação plena. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8. Alterada pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 27 de agosto de 2004, que adia o prazo previsto no art. 15 desta Resolução. Alterada pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de novembro de 2005, que acrescenta um parágrafo ao art. 15 da Resolução CNE/CP nº 1/2002 |
| 19.02.2002 | Resolução CNE/CP nº 2 | Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior |
| 13.03.2002 | Resolução CNE/CES nº 12 | Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Filosofia. |
| 13.03.2002 | Resolução CNE/CES nº 13 | Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. |
| 13.03.2002 | Resolução CNE/CES nº 14 | Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia |
| 11.03.2002 | Resolução CNE/CES nº 9 | Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física. |
| 18.02.2003 | Resolução CNE/CES n.º 3, | Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Matemática |
| 31.03.2004 | Resolução CNE/CES nº 7 | Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física em nível superior de graduação plena |
| 27.08.2004 | Resolução CNE/CP n.º 2 | 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 em curso de licenciatura de graduação plena |

| | | |
|-------------|------------------------------|---|
| 01.02.2005 | Resolução CNE/CES nº 1 | Estabelece normas para o apostilamento em diplomas de cursos de graduação em Pedagogia; estabelece o direito ao exercício do magistério nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental. |
| 17.11.2005 | Resolução CNE/CP n.º 1 | Altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior em curso de Licenciatura de graduação plena |
| 15.05.2006 | Resolução CNE/CP nº 01 | Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. |
| 29.03.2006 | Resolução CNE/CES nº 8 | Altera a Resolução CNE/CES nº 1, de 1º de fevereiro de 2005, que estabelece normas para o apostilamento no diploma do curso de Pedagogia; altera o direito ao exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental |
| 04.10.2007 | Resolução CNE/CES nº 9 | Estabelece normas para o apostilamento, em diplomas de cursos de graduação em Pedagogia; estabelece o direito ao exercício do magistério da Educação Infantil. |
| 26.06.2008 | Resolução CNE/CES nº 2 | Alteração da Resolução CNE/CES nº 9, de 4 de outubro de 2007, que estabelece normas para o apostilamento, em diplomas de cursos de graduação em Pedagogia; altera o direito ao exercício do magistério da Educação Infantil. |
| 16.07.2008 | Lei nº 11.738 | Regulamenta a alínea “e” do inciso III do <i>caput</i> do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. |
| 29.12.2008 | Lei nº 11.892 | Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. |
| 11.02.2009 | Resolução CNE/CP nº 1 | 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. |
| 29.01.2009 | Decreto nº 6.755 | Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica |
| 28.05.2009 | Resolução CNE/CEB nº 2 | Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. |
| 30.06.2009 | Portaria Normativa MEC nº 09 | Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação |
| 16.09.2009 | Portaria CAPES nº 122 | Institui o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no âmbito da CAPES (PIBID); |
| 17.12.2009 | Resolução CNE/CEB nº 5 | Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil |
| 10.08.2011 | Portaria MEC nº 1.087 | Cria o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica |
| 23.09. 2011 | Portaria MEC nº 1.328 | Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. |
| 07.12.2012 | Resolução CNE/CP nº 3 | Altera a redação do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece 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. |
| 25.06.2014 | Lei nº 13.0005 | Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e aprova outras providências (PNE 2014-2024) |

| | | |
|------------|--------------------------|---|
| 07.01.2015 | Resolução CNE/CP nº 1 | Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e institui outras providências. |
| 01.07.2015 | Resolução CNE/CP nº 2 | 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 |
| 09.05.2016 | Decreto nº 8.752 | Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. |
| 13.05.2016 | Resolução CNE/CES nº 2 | Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica |
| 09.08.2017 | Resolução CNE/CP nº 1 | 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. |
| 22.12.2017 | Resolução CNE/CP nº 2 | Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica |
| 03.10.2018 | Resolução CNE/CP nº 3 | 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. |
| 18.12.2018 | Resolução CNE/CES nº 7 | Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e estabelece outras providências. |
| 03.01.2019 | Lei nº 13.796 | Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) para fixar, em virtude de escusa de consciência, prestações alternativas à aplicação de provas e à frequência a aulas realizadas em dia de guarda religiosa. |
| 10.01.2019 | Lei nº 13.803 | Altera o dispositivo da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para obrigar a notificação de faltas escolares ao Conselho Tutelar quando superiores a 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei. |
| 13.05.2019 | Lei nº 13.826 | Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) para dispor sobre a divulgação de resultado de processo seletivo de acesso a cursos superiores de graduação. |
| 02.06.2019 | Resolução CNE/CP nº 1 | 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. |
| 20.12.2019 | RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2 | 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). |
| 07.11.2019 | PARECER CNE/CPNº:22/2019 | 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). |
| 10.07.2020 | PARECER CNE/CPNº:14/2020 | 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) |

| | | |
|------------|--------------------------|---|
| 27.10.2020 | RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1 | 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). |
|------------|--------------------------|---|

Fonte: A autora (2021- elaborado sob consulta das publicações on-line ABMES)

Ao observar o quantitativo dos atos regulatórios emanados pelo Ministério de Educação e de seu principal coadjuvante, demonstrado no Quadro 1, frente à proposição e à regulação das políticas públicas para a formação dos profissionais encarregados pela execução da escolarização básica do país, é notada uma suposta preocupação com a formação desses profissionais. No entanto, os resultados obtidos não traduzem uma eficiência no exercício das atividades desenvolvidas nos contextos escolares.

Contrariamente, o arcabouço regulatório induz a uma ideia de que os deficientes resultados obtidos tem muito mais a ver com a descontinuidade dos procedimentos e/ou metodologias didático-pedagógicas; e, isto, somado a um distanciamento entre as teorizações dadas tanto na formação inicial quanto na chamada continuada, tendo em conta as efetivas contextualizações, tanto territoriais quanto temporais dos espaços escolares.

Diante dessa reflexão, compreende-se que esta etapa da escolarização básica vincula-se aos últimos três ou quatro anos da fase básica para a inserção do indivíduo às possibilidades de figurar-se como agente político e culturalmente reconhecido como coprodutor de bens, serviços, conhecimento, riquezas.

Dessa forma, faz-se necessário reconhecer que sua expansão, em especial, seu caráter como responsável pela formação profissional média, não só não tem conseguido responder às demandas sociedade-mercado-sociedade, como também, seus agentes, tal como os diretores e professores não têm recebido uma atenção, formação e remuneração capaz de fazê-los à “altura” da sua exigência diante da sociedade, reflete Krawczyk (2011).

Frente a esta realidade, os programas e proposições voltados para a expansão do ensino médio respondem às pretensões dos grupos sociais mais populares, por maior tempo e possibilidades de frequentarem uma escolarização que lhes deem maiores oportunidades de viverem uma cidadania – e, quem sabe, plena. Além disso, tais programas e proposições atendem às necessidades do Estado Brasileiro em promover o nível de competitividade no cenário econômico internacional.

Além dos desafios citados, ainda persistem aqueles referente aos conteúdos a serem ministrados; soma-se a isso outras demandas antigas que não foram resolvidas referentes à “formação e remuneração dos professores, às condições de infraestrutura e gestão escolar, aos investimentos públicos realizados, entre outros” (KRAWCZYK (2011, p. 755).

Os diferentes discursos que debatem a problemática da educação básica no Brasil convergem para à visão de que cursá-la está sob um segmento social da qual pertence o indivíduo, indo do quase natural ao imperativo para acesso ao ensino superior.

[...] embora já não sejam idealizados pelos alunos, assim como eram os professores do ensino fundamental, continuam representando uma referência muito importante quanto à motivação para os alunos. [...] O sentido da escola para os estudantes está bastante vinculado à integração escolar do aluno e à sua identificação com os professores. É fácil pensar que a motivação seja conseguir trabalho, mas esse argumento é um tanto frágil diante da sombra do desemprego (KRAWCZYK, 2011, p. 756).

Associa-se também a este aspecto o discurso da vinda da sociedade do conhecimento, considerado por muitos, como a variável central para os novos modelos ou procedimentos para a ordenação ou reordenação organizacional da sociedade contemporânea de integralização entre o currículo e o complexo universo de interesses em disputa entre diferentes setores sociais. Tem-se então uma visão da carência de professores mais preparados, estimulados e atualizados “que convivem com uma deterioração do trabalho docente e políticas de formação que não condizem com os desafios contemporâneos”, como assegura Krawczyk (2011, p. 765).

Para Krawczyk (2011), esse dilema em muito reflete as mudanças fundamentais ocorridas na escola pública, passando a exigir do docente uma preparação, competência e habilidade cunhada pelo teórico na conversão e ou transformação radical nos níveis cognitivos, pedagógico, psicossocial e político que, na maioria das vezes, os docentes não possuem, colocando a ressocialização e ou a reprofissionalização como um condicionante imperativo para esses profissionais.

Associando-se à argumentação de Krawczyk (2011), reconhece-se que as condições laborais pelas quais passam os profissionais docentes parecem ganhar, dias após dias, ampliação de complexidade. Isso ocorre desde os novos modelos gestacionais das unidades escolares até às instabilidades laborais, à desqualificação

da carreira, às constantes frustrações das estratégias propositadas e implantadas no intuito de aprimorar as condições do exercício da docência. Por isso, verifica-se a dificuldade de formar o professor com o perfil desejado, devido as estratégias ineficazes para cobrir a ausência do professor.

Além de tal problemática, Krawczyk (2011) alerta:

Outro problema tem sido a formação polivalente: a formação inicial e continuada por áreas e não por disciplinas. Confunde-se um nível de análise teórico (isto é, buscar a melhor forma de produzir conhecimento e compreender a realidade; de evitar a compartimentalização da realidade e hierarquização do conhecimento) com um nível de análise estratégico (KRAWCZYK, 2011, p. 765).

Evidentemente, não há como negar que a busca de procedimentos para a ancoragem dos estudantes no ambiente escolar não tenha ressonância significativa quando se trata de estratégias para a qualificação e a fixação dos professores. Tal feito ocorre, principalmente, em consequência da inadequação curricular na formação acadêmica (inicial) de professores em diferentes contextos escolares (no campo de exercício efetivo de sua docência).

Nesta esteira, pode-se indagar em que comedito é possível formar competências e habilidades genéricas a fim de desenvolver as competências e habilidades necessárias ao exercício da docência competente?

Para Krawczyk (2011, p. 765), é necessário encontrar “[...] um ponto de equilíbrio entre os dois paradigmas, visto que o jovem deve ser preparado durante a escolarização básica para assumir os múltiplos papéis que o esperam [...]”, compreendendo que o papel do professor para o desenvolvimento dessas competências e habilidades, só será possível se esse for capacitado para tal – seja em sua formação inicial e ou continuada.

Os documentos e as distintas informações tão somente repetem as constatações dos últimos tempos e convergem para a ideia de que as proposições e políticas públicas, destinadas à formação de professores, só têm significado quando conectados à estruturação da carreira docente, à política salarial (que garanta a distinção do professor) e à segurança de condições adequadas de trabalho. A qualificação de professores para atuar na educação básica carece de especial atenção.

Para Silva Júnior *et al* (2015), ao analisarem a articulação necessária para o ensino de componentes empiricamente considerados críticos na educação básica brasileira, corroboram para o entendimento de que, sem uma formação fundamentada em um fazer didático-pedagógico capaz de conjugar o fazer docente e as intencionalidades do contexto escolar, ainda que considerando as complexidades próprias de cada uma dessas áreas, certamente não produzirá os efeitos desejados para o todo formativo dos aprendizes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por acreditar que o envolvimento e o sentimento de pertencimento são os elementos essenciais para o desenvolvimento de uma sociedade; considerando que é pelo seu contexto que os agente e atores, mediados pelas seus intercâmbios e influências, corroboram para a convivência coletiva com qualidade; pensamos que a escolarização desses mesmos partícipes, ainda que considere seus entraves e complexidades, figura como uma variável indispensável para a efetivação das pretensões culturais, sociais, políticas e econômicas.

Não se pode negar que as nações se desenvolvem a partir das captações e consequente resolução de suas necessidade, considerando as habilidades e criatividade, que substancialmente compõe o poder de execução dos respectivos grupos. Desta forma, a organização escolar institucionalmente constituído sob o escudo de promotor de habilidades e competências, socialmente julgadas necessárias, passa a responder política e socialmente aos processos e procedimentos que contemplem e complementam as ações que sustentam a estrutura social em crescimento e em desenvolvimento contínuo.

Assim, reconhecidamente, ao se debruçar sobre assuntos referentes à educação escolar, indiscutivelmente, inclui-se a reflexão sobre o exercício da docência e, conseqüentemente, nos processos e procedimentos de formação dos profissionais que exercerão suas atividades didático-pedagógico.

Portanto, dissertar sobre a docência e sobre os tipos e modelos metodológicos de sua formação, em especial a formação continuada, nos parece fundamental na atualidade. Haja vista que, no Brasil, essa formação nos possibilita cruzar díspares áreas dos saberes, indo do social ao humano, do pedagógico ao sociológico, do filosófico ao psicológico, e seguramente ao econômico; acreditando-se ainda, que tal intersecção figurando dentre tantas possibilidades, induz-nos à compreensão de que são os ditames sociais e políticos, quem em primeiro direcionam o educar.

É empiricamente notada que o fazer pedagógico enquanto ação basilar para as atividades de ensinar, sem sombras de dúvidas, depende de uma expertise só possível pelo aprender constante, ou seja, a atividade docente é indiscutivelmente dependente, dentre outros fatores, de competências e habilidades que não distam da interpelação político-cultural-social-econômica que caracteriza o entorno e o próprio ambiente escolar.

Neste enfoque e nas expectativas anunciadas a partir dos documentos consultados para a formulação desta descritiva, é indutiva a afirmação de que a formação continuada não só ocupa um lugar permanente nas discussões recorrentes, como aparece de forma pertinente enquanto temática necessária nas investigações que se ocupam em compreender o espaço formal da educação escolar no Brasil, independentemente de sua condicionante individual ou coletiva.

A partir das concepções traduzidas da literatura consultada, cujo foco das discussões é a organização estrutural dos sistemas de ensino mantido pelos cofres público em todo o país, e consciente das singularidades que envolvem o mundo conceitual e prático das atividades inerentes ao fazer do profissional docente, não há como não reconhecer que a promoção da formação continuada, oferecida oficialmente, basicamente por todos os entes federados, sob a responsabilidade de seus respectivos departamentos e ou órgãos responsáveis pela educação escolar ou executores das políticas públicas provisionadas, constitui a principal problemática do fazer coletivo, respeitadas suas singularidades e abrangências.

Vale ainda considerar que as intencionalidades anunciadas pelas proposições legais, como as ações, metas e estratégias apregoadas pelo novo Plano Nacional de Educação e em especial aquelas direcionadas para a formação de professores, embora não distem daquelas ações publicadas em planos precedentes, são consequências das transformações sociais que implicaram no imperativo das intensificações das políticas públicas ligadas aos fazeres escolares frente aos resultados pretendidos.

Indiscutivelmente, ignorar a existência da longa caminhada e a complexidade a que é submetida a atividade docente na sociedade brasileira, em especial na contemporaneidade, é (s.m.j.)², isentar-se da consciência e comprometimento de que a profissionalização para as atividades do magistério, em sua maioria absoluta, é vinculada às expressões culturais, econômicas, políticas e sociais que configuram o entorno da escola.

Neste aspecto, ao analisar as metas que envolvem a formação docente, há que considerar que as diretrizes anunciadas para a ação, centram esforços na direção de privilegiar a formação em serviço (continuada) como o caminho mais seguro para que seja alcançadas os resultados propostos.

² Salvo melhor juízo

Entretanto julga-se ser pertinente alertar ainda que a ousadia que envolve as percentualidades esperada pelo atual Plano Nacional de Educação, enquanto estratégias para que se alcance a formação docente julgada necessária para as ambições contemporâneas da sociedade brasileira, considerando a organização estrutural e as proposições legais da escola básica brasileira, apresenta vaga, visto não apresentar quais as condicionantes que de fato garantirá a formação dos profissionais da educação, em especial, da docência.

Considerando finalmente que esta análise, por suas limitações acadêmicas, apenas corrobora os debates a respeito da configuração da formação dos professores para a educação básica brasileira, vê-se como essencial a importância de novas investigações que comprometidas com a formação continuada na docência da educação básica brasileira, considerando a ousadia das Metas do atual PNE.

Associada a tal ousadia, entende-se que a ausência de proventos e o descomprometimento por parte dos entes federados, ainda que se reconheça os anúncios daquelas intencionalidades, não garantem aos professores as resoluções e subsídios orçamentários necessários para tal formação, quer inicial e ou continuada, haja vista o quantitativo dos reclames anunciados, academicamente, nos últimos tempos.

É fato que esses anúncios diferem apenas na condicionante histórica, mas firmemente preservam os aspectos essenciais, aqui considerados como a capacidade de discernimento das necessidades emergenciais dos agentes que compõe o ambiente escolar, como instrumentalização, ainda que teórica, para que o indivíduo de fato participe da produção e igualmente do consumo dos bens, serviços e riquezas coletivamente produzidos.

Assim, destaca-se a inconsistência entre os conteúdos dos textos políticos e o que verdadeiramente ocorre no exercício prático do ambiente escolar. Isto indica uma direta inconsistência entre teoria e prática, pondo em xeque a execução fiel do cumprimento das Metas de documentos como o Plano Nacional de Educação, os Planos Estaduais e os Planos Municipais no que diz respeito à formação docente, não distando assim das velhas e experimentadas dificuldades para o cumprimento das políticas públicas educacionais como um todo.

Desta feita, compreende-se, portanto, que a incompletude que envolve a formação docente, sem dúvidas, ajuíza abertamente a qualidade da educação básica esperada na compreensão das metas do PNE, tendo-as como sustentáculo ao público

pretendido. Elas devem sair do papel e da condição de uma carta de boas intenções à educação brasileira, para que de fato cumpra sua função prática de documento indicativo de práxis formativas para o magistério brasileiro.

Em pressuposição, compreende-se a formação continuada dos profissionais da educação brasileira, em especial aquelas direcionadas às atividades de docências, em seus diferentes aspectos, depende dentre outras variáveis, da categorização profissional desses agentes, tanto na dimensão política quanto na dimensão econômica, o que implicará em uma reordenação estrutural comprometida, desde a sua concepção, com a compreensão de educação escolar como fator instrumentalizado para inserção do indivíduo em todos os fechos da vida em coletividade.

Assim, a formação continuada e ou em serviço deve abandonar a perspectiva de aligeiramento, amplamente discutida pela literatura brasileira, para figurar como a ferramenta capaz de extrapolar a dimensão intencional para inserir-se nas práxis conjunturais próprias do fazer docente, cujo centro em primeiro recaia sobre o aprendiz como agente ativo para sua convivência político-social.

Querer formação continua e ou em serviço desvinculada dos sentimento de pertencimento, sob esse olhar é simplista e empírica indução ao continuísmo de fracassados anúncios.

REFERÊNCIAS

ABMES. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. **Legislação e organização estrutural da formação de Professores no Brasil**. Brasília: Ed. Torre do Pátio Brasil Shopping, 2020. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br>> Acesso em: 27 MAR 2021.

ALVES, T.; PINTO, J.M.R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 606-639, 2011.

ASSUNÇÃO, A. Á.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03/03.pdf>>. Acesso em: 18 MAR 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Referenciais para Formação de Professores. Brasília: MEC/SEF, 2002

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1.996**. Brasília: Senado Federal, 2005. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>> Acesso em: 19 FEV 2021.

_____. **Lei no 10.172/2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília: Câmara dos Deputados: Edições Câmara, 2014.

BRZEZINSKI, Iria. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: **BRZEZINSKI, Iria (Org.) LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008, p.167-194.

CARDOSO, E. A. M.; NUNES, C. P. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor): o ideal e a realidade vigente. **Educação & Formação**, v. 2, n. 3, p. 54-69, 2017. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/159/141>> Acesso em: 23 FEV 2021.

COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. 2. ed. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2002

COSMO, C. de C.; FERNANDES, S. A. de S. Formação Continuada de Professores e

profissionalização docente: caminhos e perspectivas **In PLURES – HUMANIDADES:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, nº 14 – jul./dez. 2010. Ribeirão Preto, SP: Centro Universitário Moura Lacerda. Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – 14,5 x 21cm. 158p.

COSTA, G. L. M. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, Apr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 FEV 2021.

COSTA, G. L. M.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente no ensino médio no Brasil. **Perspectiva**, v. 29, n. 2, p. 727-750, 2011. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Forma%C3%A7%C3%A3o+de+docentes+para+o+ensino+m%C3%A9dio+no+Brasil&btnG=>> Acesso em: 06 FEV 2021.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, Oct. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 MAR 2021

_____. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, Sept. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 MAR 2021.

_____. Estado, Educação e Democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, e0224639, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100203&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 MAR 2021.

FERREIRA, E. B. A Contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova Ordem e Progresso. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, June 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200293&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 MAR 2021.

FERREIRA, F. I. Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2008, vol13, nº38, pp.239-251. ISSN 14132478

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estud. av.**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, Ago. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 09 FEV 2021.

FRAUCHES, C. de C; FAGUNDES, G. M. **LDA anotada e comentada e reflexões sobre a educação superior**. 3. ed. Brasília: ILAPE, 2012.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.- dez., 2014.

GARCIA, C. M. Formação de professores—para uma mudança educativa, trad. **Isabel Narciso, Porto, Portugal: Porto Editora**, 1999.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Rev. Bras. Educ.[online]. 2008, vol.13, n.37, pp. 57-70. ISSN 1413-2478.

GATTI, B. A. et al. Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. In: **Formação de professores e trabalho docente. Revista Educação & Linguagem**. São Bernardo do Campo: Metodista, ano 10, n. 15, 2007, p. 269-283.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, Dec. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 FEV 2021.

KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?cluster=8836517036988529160&hl=pt-BR&as_sdt=0,5> Acesso em 05 FEV 2021.

_____. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cad. Pesqui.** São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, Dec. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 MAR 2021.

_____. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v.35, n. 126, p.21-41, Mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 MAR 2021

KUENZER, A. Z. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, 2010

_____. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, Set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-

73302011000300004&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 09 FEV 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências profissionais e profissão docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003 (Coleção questões da nossa época).

JAEGER, W. W. **Paidéia**: a formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MACHADO COSTA, G. L. Trabalho docente no ensino médio no Brasil: desafios à universalização com qualidade social. **EccoS Revista Científica**, núm. 34, maio-agosto, 2014, pp. 179-196, São Paulo: Universidade Nove de Julho.

PÉREZ, L. F. M. **Questões sociocientíficas na prática docente: ideologia, autonomia e formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

PAVANELI, K. F.; PURIFICAÇÃO, M. M. As constantes mudanças nos contextos da formação de professores no Brasil. **Revista Científica Novas Configurações-Diálogos Plurais**, v. 2 n. 1, 2021. Disponível em: <http://www.dialogosplurais.periodikos.com.br/article/10.4322/2675-4177.2021.006/pdf/dialogosplurais-2-1-59.pdf>> Acesso em: 17 ABR 2021

PIMENTA, S. G. (Org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. **In: Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p.15-34.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio, ou, Da Educação**. Trad. Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.[online]**. 2009, vol.14, n.40, pp. 143-155. ISSN 1413-2478.

_____. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-392, ago. 2010 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 FEV 2021.

_____. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667>> Acesso em: 04 FEV 2021.

SEVERINO, A. J. Pressupostos filosóficos da formação e da prática do educador. **Cadernos de Educação**, Pelotas, FaE/UFpel, Ano 15, n. 27, p. 37-54, jul./dez. 2006.

SILVA JÚNIOR, J. dos R. et al. (Orgs.). **Educação Superior: Internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

VASSOLER, M. C. Formação de professores no Plano Nacional e Estadual de Educação: reflexões necessárias. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 13, n. 18. Maio de 2019.

ZAN, D.; KRAWCZYK, N. A Disputa Cultural: o pensamento conservador no Ensino Médio Brasileiro. **Revista Amazônica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 4, n. 2, p. 01-09, 4 fev. 2020. Disponível em: <<https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/5229/4919>> Acesso em: 06 MAR 2021