

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) NO BRASIL: DO SÉCULO XX AO SÉCULO XXI

CONTINUING EDUCATION FOR TEACHERS IN BRAZIL: FROM THE 20TH CENTURY TO THE 21ST CENTURY

Elda Silva do Nascimento Melo 1
Camila Rodrigues dos Santos 2

Resumo: Este estudo tem como objetivo analisar como se constituiu a formação continuada e seu marco legal no decurso da trajetória histórica brasileira. Para isso, optamos por uma revisão bibliográfica e análise documental acerca da Formação Continuada e de Políticas Públicas de Formação continuada, assim como, dos programas de formação continuada instituído por seu intermédio. Partimos da premissa de que a discussão acerca da formação docente se torna cada vez mais relevante e, de que, historicamente, essa formação tem sido marcada por avanços e retrocessos. O levantamento histórico-legal pauta-se nos estudos dos próprios documentos oficiais e na colaboração de autores como Vicentini e Lugli (2009), Alves (2010), Saviani (2005) e Dourado (2015). Os resultados encontrados contribuem para se compreender a formação continuada em uma perspectiva de política pública de um governo neoliberal.

Palavras-chave: Profissão docente. Políticas Públicas Educacionais. Programas de formação.

Abstract: This study aims to analyze how continuing education was constituted in Brazil and its legal framework. For this, we have done a bibliographic review and a documental analysis of the Continuing Education and the Public Policies for Continuing Education, as well as of the Continuing Education Programs established through these Public Policies. We start from the premise that the discussion about Teaching Education has become increasingly more relevant and historically this training has been marked by advances and setbacks. The historical-legal research is based on the studies of the official documents themselves and on the collaboration of authors, such as Vicentini and Lugli (2009), Alves (2010), Saviani (2005) and Dourado (2015). The results found contribute to understand the continuing education in a public policy perspective of a neoliberal government.

Keywords: Teaching Profession. Educational Public Policies. Training Programs.

Pós-doutora em Educação pela Universidade de Valencia/UV | 1
Espanha, Professora e Pró-reitora adjunta de Graduação da UFRN. Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/1296070757502494>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5146-4479>. E-mail: eldamelo@ufrnet.br

Mestra e doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação | 2
(PPGED/UFRN), Professora da Rede Municipal de Parnamirim e Natal-RN.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0838902670910946>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5160-8081>. E-mail: mila.rodrigues.sts@gmail.com

Introdução

A formação de professores no Brasil é uma discussão relevante e, que, historicamente, tem sido marcada por avanços e retrocessos, os quais reverberam em uma formação inicial que é considerada insuficiente para preparar o futuro professor para exercer sua função, tamanha é a complexibilidade da função docente. Desta forma, muitos são os elementos que devem ser repensados para formação de professores do nosso país, entre os quais destacamos a formação continuada dos professores.

As autoras Vicentini e Lugli (2009) destacam que os relatos referentes a história da formação de professores no Brasil, aparecem de forma muito fragmentada e são construídos a partir de indícios. Nos permitindo refletir sobre a complexidade e heterogeneidade das condições de trabalho dos professores no decorrer do século XIX, nos levando a (re)pensar a necessidade de se compreender os contextos históricos e sociais que perpassam a formação continuada de professores.

O objetivo que nos mobiliza neste trabalho é analisar, como se constituiu a formação continuada e seu o marco legal no decurso da trajetória histórica no Brasil. Partimos da análise dos documentos oficiais, delineando a formação continuada no cenário brasileiro, tendo como fonte de dados as determinações legais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/1971; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996; Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001 – PNE (Plano Nacional de Educação); Diretrizes Curriculares para os cursos de Formação Docente – DCN's (2002); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006); Lei n. 8.405/92 ; Lei n. 11.502/07 ambas da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); Lei n.13.005/14 – PNE; Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010); Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) – 2015.

Destacamos que em nosso país a preocupação com a formação continuada dos professores no ensino básico é muito recente. Embora, de acordo com Souza (1998) em 1908, José Lourenço Rodrigues, então inspetor geral do ensino, mencionou pela primeira vez a necessidade de que o Estado de São Paulo se dispusesse a seguir o modelo de aperfeiçoamento de professores adotado em outros países, diante da importância de que os professores deveriam acompanhar a evolução e aperfeiçoamento da arte de ensinar, pois, para ele, o professor ao deixar a Escola Normal (formação docente desse período histórico) e entrar na vida prática, estava arriscado a cair na rotina devido à carência de instituições que pudessem ampliar seu preparo profissional.

Embora essa discussão tenha ocorrido em 1908, foi apenas em 1971 que a Lei de Diretrizes e Bases traz à tona a discussão sobre “cursos de aperfeiçoamento”. Para compreender melhor essa análise histórica, nos pautemos em compreender como, de fato, foi se constituindo a profissão de professores(as) no Brasil.

Como parte importante de construção desse trabalho, iniciaremos apresentando as trajetórias histórica e social da formação inicial do professor no Brasil, discutindo a sua organização em cada tempo histórico. Em seguida, o desenvolvimento histórico da formação continuada, concomitante a análise das políticas públicas educacionais que instituem a necessidade dessa formação, e, as pesquisas sobre essas preposições e sobre os programas de formação continuada para professores de acordo com o Portal do Ministério da Educação (MEC), destacando os que ocorrem em âmbito nacional. Por fim, apresentamos uma discussão sobre a complexidade da atuação docente no âmbito de sala de aula e nas diversas funções assumidas pelos professores em ambiente escolar.

Formação Inicial no Brasil: Iniciando o debate

Uma das grandes contribuições para o avanço das discussões sobre a educação brasileira e, conseqüentemente, sobre a formação de professores, ocorreu no ano de 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em que 26 educadores e pensadores como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Almeida Júnior, Paschoal Lemme, entre

outros, propuseram uma nova política de educação nacional, na defesa da educação como obrigatória, pública, gratuita e laica como dever do Estado, objetivavam a democratização do ensino brasileiro, pois, na época, ensino acadêmico era para a elite e a escola profissional para a população mais pobre.

Nesse momento histórico o curso de Pedagogia tem seu início, sendo criado pelo Decreto Lei nº 1190, de 4 de abril de 1939. A priori, no formato de bacharelado, em que se formava “técnicos em educação”, diploma que era exigido para se ocupar cargos no Ministério da Educação. Esse diploma não habilitava para lecionar. Nesse caso, seria necessário cursar a Licenciatura, na mesma Faculdade, durante mais um ano, com disciplinas de Didática Geral e Didática da Pedagogia (específica). Essa formação não dava exclusividade para ensinar no curso normal, pois, egressos de qualquer outro curso superior estariam aptos a lecionar.

A formação inicial para professores regentes seria a partir da conclusão do primeiro ciclo do Ensino Normal e, se tivessem até 25 anos, poderiam se matricular nas Escolas Normais Secundárias, junto com os formados pelo ginásio. O que lhes garantiria diploma de professores do Ensino Primário e poderiam fazer cursos de Especialização no Instituto de Educação para tornarem-se diretores de grupos escolares, inspetores de ensino e orientadores escolares. O curso do Ensino Normal lhes garantiria o acesso aos cursos de Ensino Superior e de Filosofia e, especialmente, o de Pedagogia.

Porém, com o golpe militar e o momento político-social que atravessava o país na década de 1960, surge uma nova visão do ensino baseada na dimensão técnico-operacional da educação. Em que o professor teria uma função meramente técnica de seguir uma cartilha pré-estabelecida.

A Reforma Universitária de 1968 modifica o ensino superior, assim como ocorreu em 1966 e 1967, a partir de decretos e Leis que estabelecem obrigatoriamente a criação das Faculdades de Educação nas Universidades Federais, como centro de pesquisas educacionais que são encarregados da Formação Pedagógica que deveria ser oferecida no curso de Licenciatura.

O Conselho Federal de Educação – CFE n. 252/1969, publicou a Resolução n. 2 de 12 de maio 1969, que desencadeia a Reforma Universitária e modifica o ensino superior, regulamentando o curso de Pedagogia, determinando que os profissionais egressos do curso seriam professores para o Ensino Normal, especialistas para as atividades de supervisão, administração, orientação e inspeção nas escolas e sistemas escolares, fragmenta a formação do Pedagogo, reformulando o currículo do curso e criando habilitações em áreas específicas. O mesmo parecer extinguiu a distinção entre bacharelado e licenciatura em Pedagogia, ao incorporar a proposta de formação dos especialistas, a licenciatura passa a ser a formação padrão.

A docência no ensino primário foi deixada para os Pedagogos, visto que legalmente “quem pode mais pode o menos” (Parecer n. 252/1969) e é, de fato, os professores que são responsáveis pela formação dos professores primários, podem ser professores primários.

Nossas primeiras pesquisas sobre história da formação docente, são construídas na dissertação de mestrado, de acordo com Santos (2017) esses pontos contribuem para se pensar em uma nova reformulação do ensino Normal. Em 1971 com a criação do curso de Habilitação Específica para o Magistério (HEM) atrelada a Lei LDB 5692/1971. O curso tinha duração de 3 (três) anos em nível de segundo grau¹, que permitia ensinar de 1ª a 4ª séries², e se fosse cursado um ano adicional nos estudos específicos, poderia-se também atuar como professor até a 6ª série.

Segundo Saviani (2005), a formação dos professores foi reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade. Nessa LDB, a formação para o magistério contemplada no Capítulo V, intitulado Dos Professores e Especialistas, a formação de professores, a priori, era ministrada pelas escolas normais e agora passa a constituir uma habilitação profissional em várias instituições de ensino de 2º Grau.

Esse arcabouço legal serviu como pano de fundo para constituição da formação inicial e ainda para percepção acerca da necessidade da formação continuada.

1 A partir da LDB (1996), corresponde ao termo Ensino Médio.

2 Atualmente equivale do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental I.

Formação Continuada: uma necessidade permanente

A evolução da ciência da educação, assim como, diversas outras áreas científicas, nos mostra novos e constantes conhecimentos sobre o ensinar e o aprender. Em Silva (2009) destacamos que

o professor em formação acadêmica adquire um conjunto de saberes técnicos e teóricos referentes a sua profissionalidade, porém distantes do ambiente escolar sobre o qual atuará futuramente, uma vez que essa formação privilegia o corpus teórico, e essa teoria não está sendo socializada aos futuros professores no chão da escola, onde o cotidiano diuturnamente é produzido e reproduzido (SILVA, 2009, p. 24).

Santos (2017) destaca que os professores não trabalham exclusivamente com os conhecimentos científicos, mas com improviso na ação, como uma ampliação da prática profissional decorrente do período de seu curso de formação inicial. Nessa concepção, o saber docente é mais do que o saber teórico. O saber docente é uma conjunção do saber teórico contextualizado em uma ação, desvelado nas situações cotidianas e que mobiliza recursos cognitivos e saberes da experiência docente.

Historicamente a formação continuada aparece nos documentos legais, na segunda LDB (1971) que em seu parágrafo primeiro do Artigo 11 traz

§ 1º Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades [...] desenvolver programas de aperfeiçoamento de professores e realizar cursos especiais de natureza supletiva (BRASIL, 1971, *grifos das autoras*).

No Artigo 38, destacamos “os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação”. (BRASIL, 1971). Observamos a falta de um decreto que regulamente o modo de realização desses aperfeiçoamentos, deixando aberta a condição de variadas interpretações e, conseqüentemente, ações.

Os professores público-alvo para esse tipo de formação, faziam Licenciatura Curta [implantada como uma solução de emergência em 1965 para garantir o preparo de professores(as) para o sistema de ensino em expansão (NADAI, 1991 *apud* VICENTINI e LUGLI, 2009), pois ao realizarem estudos adicionais, estariam aptos a atuar no segundo grau. Com essa crise declarada, o país possuía uma vasta gama de formações e professores(as) com diversas formas de atuação em todo território nacional. Até os professores em processo de formação poderiam lecionar, mesmo que não tivessem formação suficiente para isso.

Santos (2017) relata que no final da década de 1970, e durante a de 1980, em vários Fóruns, Conferências, Jornadas e entre órgãos governamentais docentes e discentes discutiram sobre as condições do curso de Pedagogia e a profissionalização docente. A participação dos professores nesse processo é fundamental, pois os mesmos precisam se assumir como produtores de sua profissionalização, uma vez que é preciso mudar o contexto da profissionalização do trabalho docente.

O Brasil, nesse momento, vivenciava o regime instaurado no período de 1964 até 1985 e comandado por sucessivos governos militares. Em que a educação para a formação de “capital humano”, com estreito vínculo entre mercado de trabalho e educação, época de controle político-ideológico. Neste período, alguns educadores começavam a elaborar uma visão que relacionava a sociedade e a educação: “se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67). Entre eles, destacamos Paulo Freire, que debatia sobre o fato de o povo brasileiro ter vivido por séculos a negação do ato de ler a palavra.

Com a Nova República José Sarney assumiu a presidência, e neste cenário, aponta-se a crítica sobre as relações entre educação e sociedade, em que os educadores brasileiros se organizam para a construção de uma política de formação do profissional da educação. Em 1980, ocorreu a I Conferência Brasileira de Educação – CBE considerada muito importante quanto às discussões a respeito da formação e atuação dos professores/ pedagogos. Como continuidade desse discurso, apresenta-se a redação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9394/1996. Autores como Iria Brzezinski, Ildeu Coelho, Helena de Freitas, Leda Scheibe e Márcia Aguiar defendiam como atribuição ao Curso de Pedagogia a formação de professores(as) principalmente para os anos iniciais do ensino.

Em 1982, uma crise de formação docente no Brasil levou, o então Ministério da Educação e Cultura - MEC, a criar os CEFAM (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) com objetivo de melhorar a qualidade da educação nas escolas e na formação dos professores, no preparo dos docentes para pré-escola e séries iniciais. Que funcionavam em período integral, com cursos de duração de quatro anos. Os alunos recebiam uma bolsa de um salário mínimo e o público prioritário eram os estudantes oriundos de escola pública. Os professores que ministravam aula nesses centros tinham horários específicos para planejamento e aperfeiçoamento, com apoio de um Coordenador Pedagógico.

As avaliações dos resultados dessa experiência foram muito positivas, especialmente, quanto ao baixo índice de evasão. O projeto CEFAM foi implementado a partir de 1983, em parceria entre o MEC e as secretarias estaduais do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia. Em 1987, entraram mais nove estados: Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo, contabilizando 120 centros. Sendo um grande projeto, chegando a ter mais de 72 mil matrículas no Brasil, de acordo com dados de 1991 do Ministério da Educação (TANURI, 2000 apud VICENTINI e LUGLI, 2009)

Os CEFAM tinham também como finalidade implementar atividades de formação continuada para os egressos e professores da rede pública. Funcionaram em âmbito federal entre 1985 e 1989, devido à descontinuidade administrativa do MEC, após cinco trocas de ministros, porém devido a evidência dos resultados positivos, alguns estados deram seguimento ao programa utilizando recursos próprios.

A Constituição de 1988 apresentou inovações e compromissos com a educação, pois o momento histórico era marcado por um anseio de cidadania, devido ao fim do regime militar. A Carta trata da educação em seus diferentes níveis e modalidades, abordando os mais diversos conteúdos, mantendo a competência privativa da União para “legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1988, Art. 22) e a mesma abarca uma previsão de lei para estabelecer o plano nacional de educação (art. 214), com objetivo de concentrar esforços do Poder Público, para eliminação do analfabetismo no Brasil e na busca pela universalização do Ensino Fundamental.

No ano de 1990 foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia), essa coordenada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. O Brasil estava presente e junto com os demais países reconheceram que a educação é um direito fundamental e que deveria ser democrática quanto ao acesso e às aprendizagens.

Os estudos de Ferreira (2003) apontam que a formação continuada no decorrer das décadas de 1970, 1980 e 1990, sofreu grandes alterações. A princípio ela teria se desenvolvido por meio de “projetos de treinamento, reciclagem, atualização ou mesmo adestramento, posteriormente passa a projetos de parceria entre formadores de professores (geralmente professores universitários) e professores” (p. 32).

A reforma do Estado brasileiro na década de 1990 consolidou em leis, decretos, resoluções, pareceres e em atos normativos, em uma redefinição no papel do Estado que gerou alterações quanto à configuração de uma lei própria para educação nacional com o texto da LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de dezembro de 1996.

Assim, a formação continuada dos professores passou a ser vista pelo discurso oficial como um processo de atualização dos conhecimentos em detrimento da rápida renovação

dos conhecimentos e do desenvolvimento tecnológico. Essa concepção de formação está em consonância com as políticas delineadas para a América Latina as quais têm como principais articuladores os Organismos Internacionais.

A segunda Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1993, foi realizada em Nova Déli (Índia), os representantes dos países com maior população como Brasil, China, México e Índia, por exemplo, assinaram um termo de comprometimento para tentar viabilizar ações para a universalização do ensino e garantia de aprendizagem.

A partir deste compromisso o MEC coordenou e elaborou o primeiro Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) esse apresentava algumas recomendações discutida nas duas conferências, como o financiamento por aluno e valorização dos profissionais da educação com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (FUNDEF), a instalação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Entre essas estava ainda, a proposição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com o objetivo de monitorar os resultados das escolas. Foram organizados os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental e médio, além da descentralização da escolha dos livros didáticos.

A LDBEN 9394/1996 também constituiu esse panorama, apresentando em seu texto as diretrizes que até os dias atuais orientam a educação nacional. Quanto à formação continuada, a lei advoga que seja assegurado ao profissional da educação: “o aperfeiçoamento continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado” (BRASIL, 1996, Art. 67) e a realização de “programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância” (BRASIL, 1996, Art. 87).

Na LDBEN se menciona pela primeira vez, de forma incisiva, capacitação e, serviço dos professores. Em seu Título VI, Dos Profissionais da Educação, a lei revela em três artigos a preocupação com a formação continuada dos professores:

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; (BRASIL, 1996).

SILVA (2015) destaca que enquanto as discussões acerca do local e natureza dos cursos de formação inicial de professores eram evidenciadas, inclusive gerando embate entre Escolas Normais, Faculdades, Universidades, Institutos de Educação, as reflexões acerca da formação continuada dos professores da escola básica eram praticamente imperceptíveis. Porém, ganharam força com a promulgação da Lei n. 9.394/1996.

Em Gatti (2008, p. 64), encontramos uma análise crítica sobre a mais nova LDB, a qual afirma que a lei “veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação. A lei reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos”. Assim, expandiu-se de forma exponencial a oferta de programas ou cursos de educação continuada a partir desse período.

No artigo 16, de acordo com § 1º Art. 8 da Lei 9.394/1996, o Ministério da Educação será responsável por coordenar e articular “proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica” (BRASIL, 1996, Art. 16).

A seguir, apresentamos algumas propostas e programas de formação que foram, e alguns continuam sendo, estruturantes para a formação continuada de professores no Brasil.

De acordo com o site do MEC o primeiro programa a ser ofertado no ano de 1997 foi o e-Proinfo, que trata-se de um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permitia a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos à distân-

cia, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem. O ambiente virtual encontra-se disponível no link: http://e-proinfo.mec.gov.br/e-proinfo/interativo/acessar_espaco_sistema/acessar.htm.

Com o princípio de formação continuada pautada em competências, o MEC produziu os “Parâmetros Curriculares em Ação” programa desenvolvido a partir de 1998 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), com o objetivo de “incentivar a apropriação coletiva do conhecimento pedagógico, aperfeiçoando a formação do professor em particular e o coletivo docente em geral, para que ambos pudessem oferecer um ensino de mais qualidade a seus alunos” (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011). O programa é dirigido a professores, diretores, orientadores, supervisores e equipes técnicas das secretarias de Educação estaduais, municipais e do Distrito Federal. Além disso, o programa tem como objetivo apoiar os sistemas de ensino orientando-os na formulação e no desenvolvimento de projetos educativos e de formação do exercício profissional de professores, formadores, coordenadores, técnicos e especialistas.

Outro Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) era destinado aos professores com o Magistério e que lecionavam nas séries iniciais, alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Entre 1998 e 2000 foi elaborada uma proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, várias sugestões provenientes de IES – Instituto de Ensino Superior do país e de entidades nacionais do campo educacional foram incorporadas no projeto encaminhado ao CNE em conjunto com a CEEP – Comissão de Especialistas de Formação de Professores.

Nessa direção, destacamos no decreto 3.276/1999:

Art. 2º Os cursos de formação de professores para a educação básica serão organizados de modo a atender aos seguintes requisitos: IV - articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada. (BRASIL, 1996, grifos das autoras).

Esse decreto também regulamenta a atuação dos institutos superiores de educação atendendo o previsto no Artigo 63 da LDB: “Os institutos superiores de educação manterão: III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 1996, *grifos das autoras*). O Artigo evidencia o *lócus* privilegiado da formação continuada segundo a Lei. 9394/1996. Ainda, o Artigo 67, em seu inciso II, aborda a formação continuada como uma das maneiras de promover a valorização dos profissionais da educação:

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

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; (BRASIL, 1996, *grifos das autoras*).

No ano 2000, foi institucionalizado o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), para formação continuada dos professores da rede pública, tinha como objetivo proporcionar estudos, tendo como base transformações ocorridas, a partir de 1985, nas metodologias do ensino da leitura e da escrita, com a divulgação da Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

O PNE aparece desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e nos textos

legais, a exemplo da Constituição Federal de 1934, que em seu artigo 150³, faz a primeira referência ao PNE – Plano Nacional de Educação. Porém, a partir de uma iniciativa do MEC e CFE, somente em 1962, é que, conjuntamente, os órgãos organizam o primeiro plano. Posteriormente, o PDE (Plano Decenal da educação) foi citado na atual Constituição de 1988 e sua aprovação se deu por meio da Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, quando se criam às diretrizes e metas para o PNE, responsabilizando a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para atuarem em regime de colaboração e, a partir dele, elaborar seus planos correspondentes. Esses órgãos, junto à sociedade civil, procederam à avaliação da implementação do plano. Sendo responsáveis por acompanhar sua execução, o Poder Legislativo, por intermédio das Comissões de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados e da Comissão de Educação do Senado Federal, conforme artigo 3, acompanhará a execução do PNE.

Se faz necessário, para compreender o contexto da época, um adendo acerca da influência da ideologia neoliberal, nas políticas públicas educacionais, em que a educação está relacionada ao mercado e para funcionar a sua semelhança, deixa de lado o campo social. De acordo com Marrach (1996), com a simbólica queda do Muro de Berlim, se estabeleceu tanto no nível social como político uma nova etapa no mapa econômico social. Na segunda metade da década de 1990 ocorre um avanço do chamado neoliberalismo, reconfigurando o capitalismo de forma exacerbada e anunciando o fim das utopias solidárias. Podemos ressaltar três objetivos relacionados as políticas neoliberais no papel estratégico da educação:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...]
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com a ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar (MARRACH, 1996, p. 46-48).

Nos moldes do neoliberalismo a escola é vista no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, devendo imprimir a lógica do mercado nas instituições públicas, como no caso da educação em que as propostas educacionais passam a ser impregnadas pela ideologia neoliberal (CAMPOS; SOUZA JUNIOR, 2011).

Para Freitas (2012), a ideologia neoliberal, leva a desqualificação dos profissionais da educação, das parcerias público/privado e a uma educação focada em números (aspecto quantitativo), como estratégias habituais aos reformadores neoliberais, que buscam colocar a opinião pública contra os professores e os profissionais da escola pública, apresentando índices, avaliações, pesquisas para justificar a qualidade do ensino privado e desqualificar o ensino público. Assim, não apenas transfere a responsabilidade do Estado para a Sociedade Civil, mas principalmente, busca substituir os direitos do consumidor, pelo conteúdo político da cidadania e do mercado como fundamental força reguladora das relações humanas.

Nesse cenário o primeiro plano aprovado em 2001 por lei estabeleceu parâmetros para evolução da educação. Foi elaborado a partir de um diagnóstico inicial da Educação Brasileira,

3 Art. 150 - Compete à União: a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País.

no qual se referenciou todas as modalidades de ensino, além de dois conjuntos finais que abordavam tópicos sobre o magistério da educação básica e sobre o financiamento e a gestão.

O plano teve vigência de 2001 a 2010. Na avaliação após seus primeiros anos de vigência, o Congresso Nacional deveria aprovar as medidas legais decorrentes dele e, de acordo com sua execução, corrigir as deficiências e distorções. Porém, Alves (2010), aponta que praticamente nada foi feito, à exceção da União, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação, dando mais ênfase à educação superior. Alves (2010) aponta como crítica que o plano foi deixado de lado pelo Executivo Federal, pois outros novos projetos foram criados. O estudioso aponta para a tônica do atual governo ao descumprir os instrumentos normativos e ao editar decretos e portarias que depreciam a “lei maior”, a Constituição Federal. O próprio autor João Roberto Moreira Alves é Presidente do Instituto de Pesquisas e Administração da Educação e apresenta que, no último levantamento, em cerca de dezesseis unidades federativas não havia o plano, ou seja, os Estados não fizeram seus planos. Nos municípios a ordem não foi inversa, poucos tem seus planos de metas decenais.

As Diretrizes Curriculares para os cursos de Formação Docente, para a Educação Básica, foram instituídas pela resolução CNE/CP nº 1/2002, com direcionamento para formação em nível superior abarcando três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. O documento que se destaca que

a formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe (BRASIL, 2002, p. 70).

Nesse sentido, determinava que a mobilização não é apenas para professores(as), mas sim, de todos os profissionais da equipe escolar de modo que se reconheça a importância do estudo e da atualização constante. Simultaneamente, seria realizado um processo de avaliação das aprendizagens atrelado à auto avaliação que permitisse visualizar as metodologias que devem ser aperfeiçoadas e as que devem permanecer por atenderem aos objetivos.

As diretrizes ressaltam que a formação inicial não é garantia de qualidade e que é indispensável a criação de sistemas de formação continuada, essa visão é complexa, porque traz à tona o debate sobre: a qualidade dos cursos superiores e seus aspectos; os planos curriculares das IES; o nível dos professores formadores; as relações entre teoria e prática; e sobre os diversos componentes que conferem uma formação de qualidade. Embora constata-se que o professor não é o único ou o principal responsável pelo insucesso escolar, indica que ele é “imprescindível para a superação de parte dos problemas educativos” (BRASIL, 2002, p. 33).

No ano de 2003, surgiu a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (REDE) constituída pelo INEP, sistemas de ensino e participação e coordenação da Secretaria da Educação Básica (SEB). A REDE tem o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação. A partir dessa finalidade foram elaborados mais materiais didáticos destinados aos professores em serviço, além de ações de formação em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES), nas quais se inserem os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, e os Estados e Municípios.

Na REDE a formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual, esta deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico não apenas a oferta de cursos de atualização ou treinamento, pois para ser uma formação continuada deve integrar-se no dia a dia da escola, sendo um componente essencial da profissionalização docente.

Em anos posteriores, um novo programa de formação se institui por meio do ProInfantil (2005), um curso em nível médio, realizado a distância, na modalidade Normal, direcionado para os profissionais que trabalham em sala de aula da Educação Infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas e que não possuem a formação específica para o magistério.

Mas, somente a partir da Lei 11.301/2006 que altera o art. 67 da LDB, que inclui-se, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, a definição de que as funções de magistério vão além de ministrar aulas, como também, a direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. Tal definição altera a formação pela qual o docente necessitaria passar.

A referida lei fundamenta a resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação de licenciatura em Pedagogia. O documento define princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados no planejamento e avaliação, os órgãos dos sistemas de ensino que irão realizá-las e as instituições de educação superior do país que iriam ministrar os cursos. As DCN's enfatizam, que os egressos do curso de Pedagogia precisam estar preparados para as atividades docentes que vão além da sala de aula, como a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, abrangendo:

I - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (BRASIL, 2006, Art. 4).

Com a função de professor polivalente, a formação no curso de Pedagogia precisa preparar o futuro professor para aplicar modos de ensinar com diferentes linguagens – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física – de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.

Tais definições enfatizam a necessidade de mais formações e destacam a complexidade da função docente.

A Complexidade da Função Docente: a necessidade de formações

O governo federal transformou, em 2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes em uma agência reguladora da formação de professores, em suas diferentes etapas – inicial e continuada, assim criando a chamada Nova Capes. De acordo com a Lei n. 11.502/2007, agora, além de subsidiar o MEC nas políticas de pós-graduação,

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas (BRASIL, 2007, *grifos das autoras*).

Assim, o MEC incorpora a Universidade Aberta do Brasil (UAB), definindo, no parágrafo 2º, que “II na formação continuada de profissionais do magistério, utilizarão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância”. (BRASIL, 2007)

Ainda em 2007, se institui o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência –

PIBID, esse criado e destinado aos alunos de cursos de licenciatura, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O programa funciona em um esquema de iniciação à docência, que ocorre em escolas da rede pública, estando presente em todas as etapas e modalidades da educação básica. O PIBID é realizado sob orientação de professores das Universidades, os quais atuam como coordenadores, e os professores das escolas, que exercem a função de supervisores. O PIBID tem por finalidade integrar teoria e prática, e aproximar as universidades e escolas públicas, com vistas a contribuir com a qualidade da formação dos licenciandos e do alunado da rede básica de ensino.

Em 2008, em Brasília, ocorreu a Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB) da qual saíram também alguns encaminhamentos acerca de políticas de formação continuada. Nesta, os entes federados deveriam trabalhar de forma colaborativa, criando polos da UAB e centros de formação.

Neste mesmo ano, se instituí alguns programas de formação continuada, resultantes das políticas públicas vigentes. Dentre estes programas está o Proinfo Integrado que é um programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC no cotidiano escolar, em conjunto com a distribuição de equipamentos tecnológicos nas escolas. Esse programa tem vigência até os dias atuais em Natal e as formações correm no CEMURE – Centro Municipal de Referência em Educação Aluísio Alves, um espaço reservado para formação continuada dos professores da Rede Pública do Município de Natal. Vale salientar que sua criação denota certa preocupação com a formação dos professores da rede básica de ensino. O CEMURE foi inaugurado em dezembro de 2006, pelo então prefeito Carlos Eduardo Nunes Alves e pela secretária de educação Justina Iva de Araújo Silva. Posteriormente, no ano de 2014, foi reformado e modernizado e está funcionando integralmente.

Outro programa instaurado no mesmo ano foi o Pró-Letramento (2008-2012) desenvolvido em parceria com os sistemas de ensino e com as universidades da REDE, se constituindo como um programa de formação continuada, com objetivo de melhorar a qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, oferece curso de formação continuada para professores. É realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.

Em 2009, a Lei 12.014 de 6 de agosto de 2009 altera o art. 61, da LDB tendo por finalidade discriminar as categorias de trabalhadores que devem ser considerados profissionais da educação. Essa alteração reconhece os professores que estão em exercício, oriundos de diversas formações, como profissionais, uma vez que a formação pautada em sua historicidade é bastante ambígua, estabelecendo também fundamentos da formação dos profissionais da educação. Acrescenta-se parágrafos ao art. 62, por meio da Lei 12.056 de 13 de outubro de 2009, estabelecendo que União, Distrito Federal, Estados e Municípios devam promover a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais do magistério, liberando o uso de recursos tecnológicos e de educação a distância para a Formação Continuada e capacitação profissional e, de forma subsidiária, para a Formação Inicial, sendo que essa deva ser preferencialmente presencial.

Em 2009, foi instituída, através do Decreto nº 6.755, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, sob a atuação da CAPES. Com essa política, surgiu o Programa de Formação Inicial e Continuada, presencial e à Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR) para que os professores que ainda não tivessem uma formação inicial (exigida pela LDB) e pós-graduação compatível com a sua área, pudessem cursá-las, além de ter uma formação continuada pertinente. Este decreto foi revogado através do novo decreto n. 8.752/16 que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, que tem por finalidade fixar seus princípios e objetivos e organizar seus programas e ações em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o PNE.

No ano de 2010, foi criado o Programa Novos Talentos, a partir da Portaria n. 112/2010, com propósito de ofertar formação continuada para professores e a atrair jovens para as carreiras científica e docente. Integra-se à proposta de Escolas de Tempo Integral e Ensino Médio Inovador, ao aproximar alunos do Ensino Médio aos docentes e promove atividades de exten-

são inovadoras, aproximando a pós-graduação e a graduação voltada para a formação docente às escolas da rede pública de educação básica. Esse programa passou por alterações com a nova Portaria nº173, no ano 2012.

Por intermédio da Resolução CNE/CEB 4/2010 são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, com objetivo, entre outros, de orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (BRASIL, 2010). O artigo 56, § 1º, prevê que as escolas de formação (inicial e continuada) dos profissionais da educação, sejam gestores, professores ou especialistas, deverão incluir, em seus currículos e programas, o conhecimento da escola como organização complexa, cuja função consiste na promoção da educação para e na cidadania; a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações; a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino; a gestão democrática, enfatizando a construção do projeto político pedagógico pelo trabalho coletivo e como responsabilidade de todos os que compõem a comunidade escolar.

Assim, os programas de formação inicial e continuada devem preparar os profissionais da educação, para:

- a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar, elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente; b) trabalhar cooperativamente em equipe; c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa; d) desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias (BRASIL, art. 57, 2010, *grifos das autoras*).

Em seu artigo 58, novamente estabelece que a formação inicial não esgota o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e habilidades referidas. Portanto, devem ser contemplados programas de formação continuada no projeto político pedagógico (BRASIL, 2010, *grifos das autoras*).

O Pacto Nacional pela Alfabetização da idade certa - PNAIC (2013), programa de formação continuada é instituído sobre a legislação que regulamenta na portaria nº 867/12, bem como suas ações enquanto Pacto e a definição das diretrizes gerais em concordância com a resolução do MEC:

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO [...] resolve: Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico [...] (BRASIL, art.1, 2012, *grifos das autoras*).

De acordo com Melo e Santos (2019) o PNAIC, enquanto programa de formação continuada, estava em seu quinto ano de execução, indo de 2013 a 2018. Em 2019 um decreto Nº 9.765/2019, institui a Política Nacional de Alfabetização e não determina nenhum programa específico para atender a essa nova política.

Em 2013 ocorre o lançamento do LIFE (Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores), esse programa é transversal a todos os programas de formação inicial e continuada. Sua finalidade está em prover recursos às licenciaturas para que possam

proporcionar aos professores a oportunidade de uma formação utilizando tecnologias. Tem como base um ambiente virtual que promove o diálogo interdisciplinar, a inovação didático-pedagógica e o domínio de equipamentos e de novas linguagens presentes na sociedade contemporânea.

A Lei 13.005/2014 aprova o PNE e dá outras providências. O novo plano apresenta dez diretrizes objetivas e 20 metas, estas com estratégias específicas para sua concretização. Em consulta ao documento, destacamos as metas relativas à formação continuada:

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores. Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 77-80).

Em 2015, foi publicada pelo CNE/CP a Resolução n. 2/2015, que estabeleceu as novas DCN's 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, definindo os diferentes tipos de formação docente. O texto legal está organizado em 25 artigos e 8 capítulos que abrangem temáticas sobre: Formação dos profissionais do magistério para a educação básica: base comum nacional; do(a) egresso(a) para a formação inicial e continuada; da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior: estrutura e currículo; da formação continuada dos profissionais do magistério; dos profissionais do magistério e sua valorização e das disposições transitórias.

De acordo com Dourado (2015), a formação de profissionais do magistério da educação básica ao longo dos anos tem se instituído por meio de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos. Daí a necessidade de se repensar a formação desses profissionais. Assim, entram em vigor tais diretrizes, com especial ênfase para o PNE, considerando a definição da Comissão Bicameral quanto à necessidade de encaminhar diretrizes conjuntas para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica e políticas voltadas para maior organicidade desta formação.

Com relação à formação continuada, essas DCN's consideravam a sua oferta por meio de atividades formativas diversas, abrangendo as atividades e cursos de atualização e extensão, cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização, cursos de mestrado e doutorado. Essas formações são fontes de novos saberes e práticas, necessitam estar articuladas às políticas e gestão da educação no que se refere área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades.

Na direção de políticas mais orgânicas, as novas diretrizes curriculares ratificam princípios e buscam contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada os profissionais do magistério ao definir a base comum nacional, demanda

histórica de entidades do campo educacional, como referência para a valorização dos profissionais da educação no bojo da instituição de um subsistema de valorização dos profissionais da educação envolvendo, de modo articulado, questões e políticas atinentes à formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho (DOURADO, 2015, p. 315-316).

No ano de 2018, através da Portaria GAB n. 38 se institui o Programa de Residência Pedagógica, este com objetivo de aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias. Destacamos na formação continuada o fortalecimento e ampliação da relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.

Santos e Morais (2019) destacam que na promulgação da Constituição de 1988, já se reconhecia a necessidade de fixação dos conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, como forma de assegurar formação básica comum. Com a publicação da LDB 9394/1996, também se determinava a necessidade de um pacto interfederativo, estabelecendo competências e diretrizes capazes de orientar os currículos. Nas DCN's (2013) o artigo 14, definia a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). E no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014, reafirmou-se a necessidade de constituir diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e de criar uma Base Nacional que orientasse o currículo em todas as unidades da federação. Sendo assim, a primeira parte da BNCC foi homologada, em dezembro de 2017, referente as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental e foi incluso posteriormente o Ensino Médio em 2018. A partir de então passou-se a pensar em políticas públicas de formação docente para a BNCC.

Para atender a essa demanda, em 2019 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Esta vincula a formação de professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que pauta a educação básica nacional.

Santos (2017) diante da complexidade docente, destaca que a formação continuada é visceral, pois o professor precisa estar convicto do seu fazer e de como fazer, para garantir uma educação de qualidade, apoiado pelas políticas públicas que devem oferecer possibilidades para uma ação transformadora. Ressaltamos, porém, que para consubstanciar-se em uma educação de qualidade é preciso muito mais que uma sólida e contínua formação dos professores. Há inúmeras outras variáveis que interferem na qualidade da educação ofertada em nosso país.

Destacamos em nossa pesquisa que Congressos, Conferências, Jornadas e Encontros são fundamentais na formação continuada, uma vez que discutem demandas atuais das pesquisas relativas à educação e são espaços privilegiados de discussões políticas e acadêmicas. Nesse sentido, citamos eventos nacionais renomados, como os promovidos pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC; a Conferência Brasileira de Educação – CBE e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE. Esses eventos materializavam o esforço de entidades nacionais que discutem sobre a Educação Brasileira como um todo, como Associação Nacional de Educação – ANDE; Associação Nacional de Docentes da Educação Superior – ANDES; Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação ANPED; e Centro de Estudos sobre Educação e Sociedade. – CEDES.

Esse é o cenário que deve servir como pano de fundo para o desenvolvimento da formação continuada, no qual os professores devem ser não somente consumidores, mas eminentemente produtores de conhecimentos acerca de suas práticas a fim de retroalimentar as teorias educacionais.

Considerações Finais

O contexto educacional brasileiro historicamente passou nas últimas décadas, por fortes influências de uma concepção de formação continuada baseada em abordagens relativas a aperfeiçoamentos, treinamentos e atualizações dos conhecimentos dos professores(as). Em uma prática formativa de caráter instrumental, seguindo tradicionalmente as metodologias da formação inicial que se estruturam em torno dos conteúdos curriculares e de novas preposições metodológicas.

A formação continuada “autêntica” (DEMO, 2012), seria aquela em que se estuda em cursos longos, se tem licenças capacitações de um semestre, realiza-se pós-graduações crescentes – nível de *lato* e *stricto sensu*, exercendo uma autoria incessante, com publicações, apresentações próprias em encontros, elaboração de material didático próprios, e assim por diante. O autor defende não limitar as possibilidades do professor(a) aprender, mas sim, considerar sua essência como um sujeito social, esse com suas particularidades, seus conhecimentos, suas vontades e capacidade de contribuir com a formação dos alunos e, conseqüentemente, com uma sociedade mais democrática.

Entendemos que muitas vezes o pragmatismo acaba por esvaziar a função do professor formador que, nesta ótica, teria como tarefa mediar, orientar ou apenas facilitar o conhecimento. No processo de formação, o professor não só modifica sua prática, mas recupera seu *status* profissional e político quando revê e fundamenta a sua própria qualificação e, em um contexto coletivo, toma decisões sobre sua prática pedagógica.

Atualmente, os cursos de formação continuada oportunizam a(o) professor(a) ser um mero expectador e aplicador de atividades elaboradas por especialistas. São raros os momentos para ouvi-lo, conhecê-lo, saber de suas dificuldades, habilidades, ou seja, considerá-lo como um sujeito social que pode contribuir mais efetivamente com a educação. Consideramos fundamental que a formação seja para todos que trabalham na escola. Sabemos que o professor é o principal agente para desenvolver o trabalho educacional, mas com a parceria com os demais profissionais da escola, visualizamos um processo de ensino e aprendizagem mais significativo.

Esses programas de formação continuada de professores, fomentados pelas parcerias com os sistemas de ensino, na maioria das vezes, resultaram em ações descontinuadas, contrapondo à ideia da formação como um processo.

O sistema político que envolve decretos, leis, portarias e acordos estabelecido pelos governos por meio de programas retrata o ideário neoliberal, incorporado nas últimas décadas pelo Estado. O Estado neoliberal apossa-se do processo de formação de professores, tendo em vista a importância política e a influência do mesmo no contexto social do país. Com objetivo de assegurar a hegemonia de suas concepções o Estado neoliberal propõe uma formação de professores numa perspectiva tecnicista, tendo a técnica como definidora das relações sociais e educacionais; desconsiderando a autonomia docente no espaço pedagógico, a intencionalidade do ato educativo e a valorização do trabalho docente como princípio ontológico do homem e constituição humana.

Neste sentido, Silva (2008), ao reconhecer esta proposta de formar o prático reflexivo nos documentos legais que embasam a formação docente no Brasil, alerta sobre o cuidado necessário ao assumir este ideário neoliberal, principalmente para a profissionalização docente, uma vez que se coloca a ênfase do sucesso ou do fracasso na responsabilização do professor.

Esperamos que esse artigo contribua para esse debate tão necessário na área da educação, observamos que essa pesquisa pode contribuir com demais debates e discussões relativas à formação de professores(as) e na análise das legislações até o momento postas. Finalizamos, com a contribuição de Paulo Freire de que o/a professor(a) é um ser do mundo e não pode ser pensado fora dessa perspectiva, por não ser um indivíduo isolado, mas, sim, “um ser em situação, um ser do trabalho e da transformação [...]” (FREIRE, 1992, p. 28).

Referências

ALVES, J. R. M. O Plano Nacional da Educação e o papel da sociedade no processo de sua construção coletiva. **Carta Mensal Educacional**. Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação. Rio de Janeiro, ano 18, n. 124, dez. 2010. Disponível em: <http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme_124/>. Acesso em: 12 mar. 2015.

BRASIL. Lei nº 10.172/01, de 09 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. 2001.

_____. Ministério da Educação. Educação Básica. **MEC integra programas para intensificar a alfabetização**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211noticias/218175739/35051-mec-integra-programas-para-intensificar-a-alfabetizacao>>. Acesso em Abril de 2016.

_____. MEC. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: MEC/Conselho Nacional de Educação, 2002.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE) 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. 86 p. – (Série legislação; n. 125) Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2015.

_____. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de agosto de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/LEIS/L5692.htm

_____. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Legislação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12907:legislacoes>>. Acesso em: 04 nov. 2019. DEMO, P. **Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação – I**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.** [online]. Campinas, v.36, n.131, p.299-324. abr./jun., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200299>. Acesso em: 16 jan. 2016.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, Luiz C. Os novos reformadores: o impacto da lógica empresarial na organização escolar. In: Anais... **XVI ENDIPE, Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0006m.pdf. Acesso em 18 mar. 2017.

FERREIRA, A. C. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de matemática. In: FIORENTINI, Dario. (Org.). **Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

SANTOS, C. R. **As representações sociais sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: o olhar dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) do município de Natal-RN**. 2017. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2017.

_____; MELO, E. S. do N. Formação continuada, uma necessidade permanente na Educação Básica: O PNAIC. In: SANTOS, C. R.; MELO, Elda S. do N. (Org.) **Políticas públicas na educação brasileira** [recurso eletrônico]: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental 2. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. p. 37-51.

_____; MORAIS, E. M. BNCC: **Fundamentos Epistemológicos para a Formação Docente**. In: SANTOS, C. R.; SBRUSSI, M. P. B. P. NEVES, V. L. S. (Org.) BNCC em debate: Como fica a docência? Curitiba, PR: CRV Editora, 2019. p. 15-32.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, dez. 2005.

SOUZA, R. F. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998.

SILVA, K. A. C. P. C. da. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades**. 2008. 292f. Tese de doutorado (Programa de Pós-graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SILVA, M. da. **A complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SILVA, R. A. **A gênese da formação continuada de professores no Brasil: Um resgate histórico**. EDUCERE. 2015.

Recebido em 18 de maio de 2020.

Aceito em 19 de maio de 2020.