

FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORES: PRINCÍPIOS, CONCEITOS E DESAFIOS DAS POLÍTICAS

CONTINUOUS TRAINING IN SERVICE FOR TEACHERS: PRINCIPLES, CONCEPTS AND POLICY CHALLENGES

Patrícia Magalhães Teixeira **1**
Ivone Barreto de Amorim **2**

Resumo: O presente artigo intitulado “Formação continuada em serviço de professores: princípios, conceitos e desafios das políticas” faz uma reflexão acerca do percurso das políticas públicas para a formação de professores nas últimas décadas no Brasil. O objetivo geral consistiu em analisar os desafios para a efetivação das políticas públicas de formação de professores nas últimas décadas. Para isso, apresentou-se um breve percurso histórico de formação da profissão docente, discutiu-se as políticas públicas de formação continuada e a reconceitualização da formação de professores em serviço, bem como, os desafios das recentes políticas educacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus impactos na formação docente. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa e de cunho bibliográfico. As discussões foram subsidiadas por Gatti e Barreto (2009), Gatti (2008, 2009, 2013, 2019), Imbernon (2009, 2010), Nóvoa (2009a, 2009b, 2019), Libaneo (2012), Mororó (2018), Vasconcellos (2010), Minayo (2009) e Costa, Farias e Souza (2020), e outros, os quais embasam as discussões acerca da trajetória da formação docente no Brasil.

Palavras-chave: Formação Continuada. Políticas Públicas. Professores.

Abstract: This article entitled “In-service continuing education for teachers: principles, concepts and policy challenges” reflects on the course of public policies for teacher education in recent decades in Brazil. The general objective was to analyze the challenges for the implementation of public policies for teacher education in recent decades. For this, a brief historical journey of the formation of the teaching profession was presented, public policies for continuing education and the reconceptualization of in-service teacher training were discussed, as well as the challenges of recent educational policies such as the National Common Curricular Base (BNCC) and its impacts on teacher training. This is a qualitative and bibliographical study. The discussions were subsidized by Gatti and Barreto (2009), Gatti (2008; 2009; 2013; 2019), Imbernon (2009; 2010), Nóvoa (2009a; 2009b; 2019), Libaneo (2012), Mororó (2018), Vasconcellos (2010), Minayo (2009) and Costa, Farias and Souza (2020), and others, which form the basis of discussions about the trajectory of teacher education in Brazil.

Keywords: Continuing Training. Public Policy. Teachers.

1 Mestre em Intervenção Educativa e Social (UNEB). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenadora Pedagógica no Colégio Estadual do Rio do Antônio. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5063366141613306>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5118->

2 Pós-doutorado pelo Programa Bachillerato en Ciencias y Humanidades pela Universidad de Santiago de Chile. Pós-doutorado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC). Doutora em Família na Sociedade Contemporânea pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Católica do Salvador. Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Bahia. Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/CAMPUS XI). Professora Permanente, orientadora e vice-coordenadora do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES/UNEB/Campus XI). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4354042640462127>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9943-2118>. E-mail: ivoneteeducadora623@gmail.com

Introdução

Pesquisar, conhecer e refletir sobre o percurso histórico da formação de professores no Brasil faz-se pertinente para compreender a trajetória das políticas educacionais, as quais se destacaram a partir da década de 90 do século passado e desde então vem se tornando tema central de debate no campo educacional e ganhado novos contornos, novas configurações.

Posto isso, e considerando a complexidade inerente à profissão docente, as discussões em busca de alternativas pertinentes que contribuam com a qualificação dos profissionais da educação para o enfrentamento dos desafios vivenciados durante o exercício tem sido fortalecidas e reconceitualizadas tendo em vista a importância de pensar sobre as demandas específicas dos contextos.

Nessa perspectiva, tendo em vista o processo histórico e evolutivo do profissional docente por meio de sua formação, objetivou-se nesse estudo analisar os desafios para a efetivação das políticas públicas de formação de professores nas últimas décadas. Para isso, apresentou-se um breve percurso histórico de formação da profissão docente, discutiu-se as políticas públicas de formação docente e a reconceitualização da formação de professores em serviço, e os desafios das recentes políticas educacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus impactos na formação docente.

Com efeito, este estudo trata-se de uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, e ficou organizado em três seções. Na primeira seção, com base nas ideias de Gatti e Barreto (2009), Nóvoa (2019), Libaneo (2012), Mororó (2018), Oliveira e Leiro (2017), e Gatti (2013) quando buscou-se, inicialmente, apresentar um breve percurso histórico da formação de professores no Brasil, e os programas que possibilitaram o acesso e a ampliação da formação de professores da educação básica. Na segunda seção, embasada nas ideias Gatti (2008), Vasconcellos (2010), Gatti (2009), Gatti e Barreto (2009), Imbernóm (2009, 2010), Arroyo (2011), explicitamos uma breve discussão acerca das mais recentes políticas públicas de formação docente, seja inicial ou continuada, na perspectiva de abordagem dos princípios conceituais da formação continuada em serviço. A terceira seção foi ancorada nas ideias Schneider (2018), Costa, Farias e Souza (2020) e Nóvoa (2019) e discutiu-se as intencionalidades das reformas educacionais, os reflexos na educação básica e na formação de professores.

Formação de professores: um breve percurso acerca dos programas para formação inicial e/ou continuada

Compreender o percurso histórico da formação docente é indispensável para perceber a evolução desse processo que ganhou novas formas e conceituações nas últimas décadas, bem como conhecer os programas/políticas públicas implementadas, mesmo que descontínuas, que garantiram ampliação do acesso a formação inicial e continuada para milhares de professores da educação básica. Para tanto, fez-se indispensável também tratar das recentes mudanças que vêm ocorrendo no campo educacional com a implementação da BNCC e seus impactos, o que tornam ainda mais substanciais e necessárias o debate acerca da formação docente e de suas vertentes.

A oferta de formação para professores no Brasil foi iniciada no final do século XIX de forma muito restrita e pouco acessível às escolas normais, cuja formação era destinada à atuação apenas em níveis primários. A partir do início do Século XX, começa a surgir a preocupação em formar professores para atuar no ensino secundário, sendo iniciada a criação das universidades. Neste mesmo período, à medida que a industrialização no país cresce, aumenta a demanda por trabalhadores com instrução, ou seja, por professores, fazendo com que seja acrescentado um ano à formação para bacharéis, que seriam licenciados e atuariam no ensino secundário (Gatti; Barreto, 2009).

A valorização da profissão docente ocorreu após um longo período de muitas transformações do pensamento social. O professor deixou de ser considerado um missionário, alguém que se dedica ao ato de ensinar por amor e pelo dom e aos poucos foi ganhando destaque nas políticas sociais.

Nesse período, houve por parte dos órgãos públicos um entendimento da importância do

professor na disseminação das ideias, portanto, no controle social. Desse modo, a profissão docente foi ganhando novos contornos e destacou-se a partir da década de 1970 com “o lançamento de uma rede de Escolas Superiores de Educação, num processo fortemente tutelado pelo poder político”. Além disso, assistiu-se no ano de 1971 ao “desenvolvimento de programas de formação profissional de professores” nas Faculdades de Ciências e nas Universidades Novas, com apoio de organismos internacionais, como o Banco Mundial (Nóvoa, 2019, p. 7-8).

Nessa perspectiva, o campo educacional e a formação de professores receberam muitos investimentos e, segundo Nóvoa (2019), a década de 1970 foi um marco do debate acerca da formação de professores, atualmente ainda inspirando programas de formação de professores.

A seguir, a década de 80 do século passado foi marcada pela grande procura da escolarização em decorrência do crescimento da industrialização no país, o que, conseqüentemente, provocou também no ensino ocupação de vagas por pessoas sem qualificação, que se profissionalizavam no exercício da função. A absorção de pessoas sem a devida qualificação provocou o início da profissionalização em serviço, ou seja, da formação em serviço. Contudo, tais ações não provocaram grandes mudanças em relação à qualidade do ensino, serviram apenas para introduzir a formação no espaço de trabalho e acentuar a desvalorização do professor e da profissão por estarem despreparados para a atuação profissional (Nóvoa, 2019).

A década seguinte, anos 90 do século passado, fica marcada pela formação continuada em serviço para além da docência, inserindo novas atribuições para o professor, como nos afirma Nóvoa (2019, p.9), “mas também a sua qualificação para o desempenho de novas funções (administração e gestão escolar, orientação escolar e profissional, educação de adultos, etc.)”, com o objetivo de atender aos interesses de sistema de controle do estado em detrimento do tão necessário desenvolvimento profissional docente. Em tempos atuais ainda existem muitos profissionais que atuam nessas funções oriundos desse processo formativo inicial.

Desse modo, a partir desse período, os professores passaram então a ocupar e desempenhar funções diversas na escola, para as quais não tinham a qualificação necessária e se formavam para o desempenho da função durante o exercício, na prática, tornando ainda mais complexa a profissão docente, sem uma delimitação clara das funções do professor.

É pertinente ressaltar que esse recorte temporal em que a formação de professores no Brasil começa a ganhar destaque coincide com a chegada do neoliberalismo na década de 1990. Assim, o início das reformas educacionais foi influenciado por organismos internacionais como o Banco Mundial e pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, onde produziu o documento histórico denominado Declaração Mundial da Conferência de Jomtien, a qual “influenciou as políticas públicas para a educação básica praticadas nestes vinte anos pelos governos brasileiros” (Libâneo, 2012, p. 15).

Em vista disso, o fato do início das grandes reformas educacionais ter ocorrido em um contexto de instalação do neoliberalismo no Brasil fez com que os organismos internacionais encontrassem no campo educacional abertura para o fortalecimento de ações capitalistas, buscando formar pessoas para agir a serviço do capitalismo. Essas ações foram iniciadas pela moldagem da formação de professores para a instituição de uma sociedade de classes dualista. Inclusive a Declaração Mundial da Conferência de Jomtien propõe um modelo de educação para os ricos e outro, em forma de ciclos, para os pobres, visando a atender as necessidades básicas e a socialização dos sujeitos.

No Brasil, o primeiro documento elaborado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990 foi o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que foi baseado nos objetivos da Declaração Mundial da Conferência de Jomtien, com propostas economicistas e tecnicistas, e trouxe mudanças para o ensino e também para a formação de professores. A referida Declaração propõe alterações no sentido de ofertar um ensino baseado na aquisição de técnicas e habilidades para a sobrevivência, assim como propõe mudanças na formação de professores, defendendo que “a posição do Banco Mundial é pela formação aligeirada de um professor tarefairo, visando a baixar os custos do pacote formação/capacitação/salário” (Libâneo, 2012, p. 20).

Nessa perspectiva, percebeu-se que as mudanças propostas pelas políticas para a formação de professores contribuem para a desprofissionalização e a desvalorização do trabalho docente, ao enxugar a formação, reduzir salários e oferecer formação técnica, omitindo a função da

escola pública, que é a formação crítica para a cidadania e para a autonomia.

Entretanto, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (LDB de número 9394/96), as discussões acerca da formação docente têm se alargado, ganhado novos contornos e maior visibilidade na legislação educacional, sobretudo em virtude das demandas contemporâneas surgidas no contexto educacional a partir das transformações sociais.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), a LDB 9394/96 trouxe mudanças para as instituições formadoras e para os cursos de formação de professores, no entanto, somente a partir de 2002, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e das Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura, passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Entre as mudanças propostas pela LDB (9394/96), foi determinada a exigência de nível superior para atuar na educação básica, conforme dispõem os artigos 62 e 63 (Brasil, 1996):

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.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

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

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

III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (Brasil, 1996).

Foi necessário um esforço da administração pública para a ampliação da oferta de cursos regulares e de programas especiais de formação de professores visto que o prazo estipulado para que os sistemas educacionais fizessem as adequações foi de 10 anos, ficando instituído, assim, a década da educação (período de dez anos a partir de 20 de dezembro de 1996, data de promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) (Mororó, 2018).

A instituição de um prazo provocou um aligeiramento da procura e da oferta de cursos superiores, principalmente da modalidade EAD, desencadeando uma busca frenética dos docentes pela adequação às novas exigências legais para ingressarem ou permanecerem no mercado de trabalho. Proposta pelo Banco Mundial, essa “formação aligeirada para um professor tarefeiro, visando a baixar os custos do pacote formação/ capacitação/salário” (Libâneo, 2012. p. 20), torna o professor refém das exigências do mercado de trabalho sem condições para refletir sobre sua prática.

A partir do ano de 2007, a publicação da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, trouxe alterações no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), transformando em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), possibilitando maiores investimentos e o fortalecimento das políticas de formação de professores da educação básica. E a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível superior – CAPES, determina no § 2º artigo 2º no que se refere à educação básica que:

[...] 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, observado, ainda, o seguinte:

I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância (Brasil, 2007).

As leis publicadas no ano de 2007 foram determinantes para a ampliação e o fortalecimento das políticas de formação de professores da educação básica. Percebe-se também que o uso das tecnologias para subsidiar e interiorizar a formação de professores vinha sendo impulsionado desde a criação da UAB¹ em 2006 e continuou sendo reforçado por outros decretos.

Outra política de destaque foi a regulamentação da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, pela Portaria do MEC, nº 1.328, de 22 de setembro de 2011. Esta rede é coordenada pelo Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica, cuja função é formular, coordenar e avaliar as ações e os programas do MEC, da Coordenação da Capes e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE (Oliveira; Leiro, 2017).

De acordo de Oliveira; Leiro (2017, p. 15), os programas que integram a Rede e têm a maior abrangência em relação à formação continuada e se fazem presentes em todos os estados brasileiros são:

Pró-Letramento - formação continuada para a melhoria da aprendizagem de leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental(2005); Gestar II - formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública (2009).

Nos anos seguintes, o estado desenvolveu alguns programas de formação inicial e continuada, mesmo que de forma fragmentada e descontínua, para professores da rede pública que atuam na educação básica.

Nesse contexto de imperatividade de implementação de políticas voltadas à formação docente da educação básica, foi regulamentada a atuação da Capes para a articulação das políticas de formação de professores por meio da publicação do Decreto nº 6.316 em 20 de dezembro de 2007. Com o objetivo de assegurar a formação em nível superior para todos os professores do referido nível de ensino, os cursos eram ofertados na modalidade presencial e a distância, inicialmente direcionados para a formação inicial e, somente a partir de 2010, seriam voltados para a formação continuada (Gatti, 2013).

Foi instituída, pela edição do decreto 6755/2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que dispõe sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada. Entre as ações da Capes, destacam-se alguns programas, incluindo a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), como fomento para a formação gratuita de professores da Educação Básica, e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

A criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) pelo Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, teve como objetivo principal “promover a formação e a capacitação inicial e continuada de

1 Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada pelo Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006.

professores da educação básica com a utilização de metodologias de Educação a Distância” (Brasil, 2006). A ideia do programa, segundo Gatti (2013, p. 61), “seria desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior à distância”, através de instituições públicas de ensino superior, para segmentos da população, trabalhadores da educação básica com dificuldades de acesso a esse nível de ensino.

O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR teve como objetivo oferecer primeira ou segunda graduação e formação pedagógica aos professores que estavam atuando nas escolas públicas das redes de educação básica sem uma formação mínima adequada. O programa perdurou entre 2009 e 2014 e garantiu a ocupação de 70 mil vagas. Apesar das falhas e críticas por se tratar de um programa emergencial e de não ter tido o alcance esperado, que seria de 330 mil ofertas, oportunizou a muitos professores acesso à universidade e formação específica em uma área do conhecimento (Gatti, 2013; Mororó, 2018).

Outro destaque foi o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado pela Portaria do MEC nº 38, de 12 de dezembro de 2007, e, posteriormente, pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. O referido Programa objetivou a articulação ensino, pesquisa e extensão, bem como a aproximação da universidade com a escola, tendo contribuído significativamente para o fortalecimento da formação inicial e continuada dos professores da educação básica e da escola pública (Gatti, 2013). Assim, o PARFOR oportunizou que muitos professores e professoras, que já atuavam em sala de aula com uma formação mínima, tivessem a oportunidade de associar sua prática à teoria, potencializando sua atuação pedagógica.

Portanto, as políticas públicas de formação de professores nas últimas décadas, embora tenham sido descontínuas, por meio de alguns programas, possibilitaram a ampliação do acesso de milhares de profissionais da educação a cursos de graduação e pós-graduação.

Políticas públicas de formação docente e a reconceitualização da formação de professores em serviço

Nas últimas décadas, as políticas públicas que tratam da formação continuada de professores têm se tornado uma abordagem relevante e objeto de discussão pela ideia de que a formação de professores está diretamente relacionada à garantia de melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e, portanto, à elevação dos níveis de qualidade educacionais.

Essa ideia tem provocado uma série de iniciativas de oferta de uma diversidade de cursos com o objetivo da formação (atualização) docente, que vão desde a extensão à pós-graduação nas modalidades presencial, semipresencial e até totalmente a distância, que compreende tanto o sistema público como o privado. Dessa forma, Gatti (2008, p.1) ressalta que:

[...] a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional.

A garantia da formação continuada em lei, seja institucional ou nas escolas, tem colocado a formação de professores no centro dos debates como uma via poderosa para alcançar uma melhoria na qualidade da educação. De acordo com os referenciais de Formação de Professores (Brasil, 2002), a formação é:

Entendida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor a disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, as condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre.

Os ressaltam a necessidade de o professor se formar continuamente como condição intrínseca ao desenvolvimento da profissão docente. Assim, considerando os avanços e transformações ocorridas em todos os aspectos da sociedade, Vasconcellos (2010) explicita que os profissionais precisam apreender novos saberes e atualizações, principalmente o professor, por se tratar de uma profissão complexa, cada vez mais responsabilizada pela sociedade em relação às atribuições da escola e pelas lacunas deixadas pela formação inicial. Com isso, ao considerar a heterogeneidade e a complexidade do exercício da docência, a formação continuada:

[...] tem como propósito a atualização e o aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, das mudanças no campo das tecnologias, dos rearranjos nos processos produtivos e de suas repercussões sociais (Gatti; Barreto, 2009, p. 200).

Considerando que a escola precisa acompanhar as transformações sociais, a evolução tecnológica e de comunicação, a formação inicial torna-se insuficiente com o passar do tempo, e o profissional precisa se atualizar para responder às expectativas e demandas sociais em relação ao ensino. A ideia é que a formação contínua e em serviço sejam consideradas basilares para a superação das adversidades que surgem nos contextos escolares e no cotidiano dos professores, com foco na mediação do processo ensino e aprendizagem, tendo em vista a inclusão dos alunos/as com necessidades especiais na classe regular de ensino. É preciso, contudo, tornar os encontros formativos uma possibilidade de reflexão e troca de saberes articulados e propostos dentro da escola.

A concepção de formação de professores, que tinha como premissa “ensinar o professor a ensinar” pela transmissão de conhecimentos, vem sendo substituída por uma abordagem de cunho reflexivo, que parte da experiência já vivida, das práticas que já deram certo ou não dentro de uma realidade, com um grupo ou turma. É nesse sentido que se pressupõe o fato de o trabalho em grupo se tornar decisivo para a inovação e renovação das práticas pedagógicas.

Na perspectiva de Gatti (2009), a formação continuada surgiu a partir dos anos de 1980 como uma formação compensatória com vistas a suprir as lacunas deixadas pela formação inicial nos cursos de ensino superior. Com efeito, ressaltamos que a década de 1990 teve como marca as reformas curriculares suscitaram o desenvolvimento de capacitações para implementação das reformas educativas. No entanto, mais recentemente, essa definição de formação continuada vem sendo reconceitualizada, valorizando a identidade profissional e o potencial de autocrescimento do professor, de modo que:

O protagonismo do professor passa a ser valorizado e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada. Novos modelos procuram superar a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional (Gatti, 2009, p. 203).

As novas definições pensadas para a formação continuada dos docentes reconhecem e valorizam outros aspectos da identidade da profissão, como as experiências construídas no exercício e sua participação na construção de suas formações, tornando-os protagonistas de seus percursos formativos.

Acerca da importância do papel do formador, Gatti (2019, p. 43) ressalta como “absolutamente central, ou seja, os formadores têm função essencial”. Deste modo, dentro da unidade de ensino, a formação continuada em serviço e o papel de formador são atribuídos ao/a Coordenador/a Pedagógico/a, que adquire muita importância na efetivação de momentos de reflexão sobre o ensino e a prática educativa na escola.

Contudo, estando a formação continuada atrelada às exigências/cobranças/ dos tempos atuais e à instituição escolar, ela representa a sociedade e suas transformações ocorridas cada vez mais frenéticas, compreendendo a necessidade e a pertinência da qualificação pessoal e profissional voltadas ao ensino de tornar o ensino atrativo/contextualizado para responder às demandas dos

jovens das gerações atuais.

A formação inicial garante a aquisição de conhecimentos historicamente acumulados, na perspectiva social, cultural, econômica e outros, imprescindíveis na preparação do profissional para atuar no âmbito da escola, sendo, portanto, socialmente legitimada a formação institucional, seja ela inicial ou continuada, é indispensável à construção do profissional.

Tendo em vista que a formação continuada fortalece e qualifica a prática pedagógica do docente, ela precisa atender aos interesses e necessidades dos alunos de acordo com os arranjos locais, sejam eles urbanos ou rurais. Para Freire (2002, p. 11), “pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo”, por consequência, a melhoria do trabalho docente decorre muitas vezes de uma formação pensada dentro de um contexto, em que possa ser realizada por pares e considere o compartilhamento de experiências.

A formação socialmente legitimada geralmente ocorre em espaços externos ao local de trabalho e em tempo extra à carga horária estabelecida para o trabalho. Desse modo, profissionais sobrecarregados com carga horária de trabalho elevada, que atuam em mais de uma escola e que vivem o processo de itinerância, ou seja, de deslocamento entre municípios para trabalhar, têm dificuldades em dedicar tempo para realizar a formação continuada institucionalizada. As condições do trabalho docente impactam os processos e os resultados. A falta de condições materiais e de trabalho a que são submetidos os professores desumaniza a todos, dificulta o ensino e a aprendizagem e todas as relações interpessoais (Arroyo, 2011).

Segundo Imbernón (2010, p. 94), considerando que “a formação se move sempre entre a dialética de aprender e desaprender”, torna-se indispensável ao professor a formação continuada imbricada aos objetivos da escola pública de educação básica e aos problemas específicos de cada grupo, considerando as diversidades regionais e culturais do país, as questões socioeconômicas, para que o professor consiga abarcar a heterogeneidade social que está presente dentro de cada sala de aula e que precisa ser contemplada.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 1998, p. 35) define a formação continuada como:

[...] um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial vista como uma proposta mais ampla de hominização, na qual o homem integral, unilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo.

A ANFOPE define a formação continuada como um processo imprescindível ao desenvolvimento profissional, que permite a produção do conhecimento de forma mais ampla, em que o profissional elabora os conhecimentos consigo e na interação coletiva. Ainda nessa perspectiva, está explicitado nos Referenciais para a Formação de Professores (RFPs, 1998, p. 70), 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 autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais.

A necessidade da formação continuada é explicada pelas demandas cotidianas da profissão docente e pela necessidade de inovação permanente, assim como ocorre na sociedade em geral. A formação continuada em serviço, diferentemente da formação institucional, ocorre dentro da escola e também tem caráter importante por estar imbricada com o exercício e por discutir os problemas reais da escola, segundo a cultura local. Nesse sentido, os RFPs (1998, p. 71) destacam que:

A formação continuada feita na própria escola acontece na reflexão compartilhada com toda a equipe, nas tomadas de decisões, na criação de grupos de estudos, na supervisão e orientação pedagógica, na assessoria de profissionais

especialmente contratados etc.

Na perspectiva da formação continuada de professores em serviço, ancorada nas reflexões de Paulo Freire (1987, p. 68), em que **“ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”**, nos é permitido compreender o sentido da formação em serviço e das possibilidades que se constituem no contexto da coletividade na escola, pelo trabalho colaborativo, mediado pelo/a coordenador/a pedagógico/a.

Diante dessas reflexões na perspectiva da formação de professores, Nóvoa (2009, p.40) diz que **“A emergência do professor colectivo (do professor como colectivo) é uma das principais realidades do início do século XXI”**. Portanto, compreender a complexidade do trabalho docente e refletir sobre ele em conjunto fortalece, numa ação coletiva, a produção de conhecimentos, a busca de soluções para casos específicos da unidade, bem como a troca de experiências. Nóvoa (2009b, p. 34) chama a atenção da importância da coletividade para a docência no plano da ética, pois:

[...] a ideia da docência como colectivo, não só no plano do conhecimento, mas também no plano da ética. Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas a que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas.

Diante da complexidade do fenômeno educativo e das problemáticas presentes na atuação docente, a ética precisa ser fortalecida dentro da profissão, em cada um e na coletividade, na partilha e na busca de soluções éticas para os desafios postos na atualidade. Para tanto, a constituição de comunidades formativas em prol do aperfeiçoamento profissional é imprescindível.

Na visão de Nóvoa (2009a), o fortalecimento da **“comunidade de práticas”** como espaços de ação coletiva para a formação docente e comprometidos com o ensino e a aprendizagem, com a própria formação profissional e dos alunos, é urgente e importante à medida que o coletivo se reúne para pensar e discutir soluções para as questões da instituição e do ensino e da aprendizagem dos estudantes.

A instituição cultural do espaço coletivo no interior da escola tem como pretensão o favorecimento de discussões coletivas e colaborativas que reforcem as dimensões profissionais pela atualização dos saberes e das práticas, de forma que os professores possam compartilhar as experiências entre os pares e refletir em conjunto soluções inovadoras para os problemas característicos da docência e da escola.

Nóvoa (2009a) compara a forma como ocorre a formação de professores a outras profissões como medicina, engenharia e arquitetura, em que os profissionais da área têm papel central na formação dos mais jovens. Assim deve ser com a profissão docente. Por isso, ele defende **“passar a formação para dentro da profissão”**, assim como defende **“devolver a formação de professores aos professores”** (NÓVOA, 2009b, p. 36). É necessário que os professores sejam os formadores de seus colegas e que se tornem mais imbricáveis para que haja uma mudança significativa.

A compreensão da complexidade que envolve o trabalho docente é uma potencialidade do professor, o que o torna indispensável na formação dos pares e na reflexão coletiva sobre o trabalho, no compartilhamento de práticas e ideias que visam à melhoria do trabalho pedagógico na instituição de ensino.

Ainda de acordo com Nóvoa (2009a, p.34), **“a formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de acção educativa”**. Este olhar nos leva ao entendimento da pertinência da potencialização da formação continuada em serviço imbricada aos desafios da escola e da realidade socioeducacional como ação crucial para a transformação da qualidade educacional almejada. Desse modo,

[...] a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construir práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar (Nóvoa, 2019, p. 11).

É importante compreender a dimensão do pensamento coletivo dos professores quando se reúnem para discutir e buscar soluções para os desafios de suas práticas, bem como para a construção de novos saberes para subsidiar as ações e garantir uma educação que zele pela autonomia e cidadania dos educandos em seus diversos contextos.

Não se trata de diminuir a importância dos conhecimentos teóricos e científicos para a prática educativa, mas, sim, de ressignificá-los no espaço coletivo de professores, fazendo uma reflexão das experiências com os desafios diários aos quais são postos, que evidenciam a complexidade do trabalho do professor, tornando a práxis uma realidade (Nóvoa, 2019).

A formação continuada de professores realizada na dimensão do espaço escolar, em interação com os pares, na troca de experiências e nas discussões acerca dos desafios compartilhados e com pautas de interesse dos docentes, constitui um rico espaço de reflexão que pode promover resultados positivos para o ensino e para o desenvolvimento cognitivo e social dos educandos.

Ainda que o final do século XX tenha sido produtivo em relação aos avanços na formação continuada de professores, as críticas sobre como essa formação era oferecida também se destacaram. A oferta de formação muito técnica, feita de cima para baixo, muito genérica e distante das realidades e das demandas das instituições, não permitiu mudanças profundas e concretas (Imbérnon, 2009).

Portanto, para que essas formações alcançassem maiores impactos educacionais precisariam partir dos contextos atuais e sociais, da reflexão crítica sobre a prática educativa nas instituições, contando com a participação dos professores, que constroem muitos saberes através das experiências e têm propriedade para discutir as necessidades formativas da equipe. Com isso, faz-se necessário pensar novas formas de realizar uma formação em que os professores não sejam objeto de estudos, mas, sim, sujeitos protagonistas da e na formação.

É certo que a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, exige coerência com os aspectos culturais, com as transformações e os avanços sociais, tecnológicos, com a práxis educativa, acompanhando as inovações que ocorrem com a mundialização em função, principalmente, do acesso à informação através da internet. Neste sentido, faz-se pertinente que a formação seja realizada por profissionais de dentro da educação, que compreendam o fazer docente e os aspectos subjetivos da profissão, tendo como referências a dialogicidade e a criticidade acerca de situações reais, para terem, de fato, condições de reverberar na melhoria da qualidade educacional.

Assim, faz-se pertinente a busca pelo abandono de formações docentes puramente teóricas, focadas em práticas homogêneas, e reestruturar o processo formativo com o objetivo de:

[...] ressituar o professorado para ser protagonista ativo de sua formação em seu contexto trabalhista, no qual deve combinar as decisões entre o prescrito e o real, aumentar seu autoconceito, sua consideração e seu status trabalhista e social [...] (Imbérnon, 2009, p. 37).

Desse modo, os professores precisam ir em busca do protagonismo e da autonomia, para, na coletividade, poderem assumir um caráter político capaz de fazer frente aos desafios da educação em cada contexto em que o docente está inserido. É preciso questionar as formações e o modo como têm sido ofertadas nas últimas décadas, propondo uma formação crítica, dialógica, que reflète sobre a prática e na prática, pois:

[...] as políticas educativas da formação deveriam propiciar

uma nova estrutura organizativa. Se no final do século passado a organização de referência foram os centros de professores ou as instituições de apoio à formação, o que necessitará o professorado no futuro serão estruturas mais flexíveis e descentralizadas, ainda mais próximas às instituições educativas e, claro, estabelecer redes entre instituições educativas para propiciar o intercâmbio da formação dentro das escolas (Imbernón, 2009, p. 107).

O autor evidencia, portanto, a necessidade de mudanças nas estruturas de organização das formações, flexibilizando-as e contextualizando-as para que possam de fato reverberar na solução para os desafios postos para cada grupo de professores, pois “na formação, o contexto no qual se dão as práticas educativas, ou seja, a própria instituição educativa e a comunidade que ela envolve assumem, assim, uma importância decisiva” (Imbernón, 2009, p. 52). Assim, quanto mais contextualizada, mais próxima da realidade for a formação, maiores serão a importância e o significado do aprendizado, tornando os momentos de discussão fecundos, potencializados e autônomos.

Os desafios das recentes políticas educacionais como a BNCC e seus impactos na formação docente

As intencionalidades no processo histórico das reformas educacionais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 estiveram atreladas à reforma do estado brasileiro e dos modos de produção capitalistas, portanto, ancoradas na necessidade de formação de um trabalhador com perfil para se adequar às transformações sociais.

Nesse sentido, as mais recentes políticas públicas educacionais têm instituído muitas mudanças no campo do ensino, do currículo e da formação docente, o que tem provocado muitos questionamentos entre os profissionais da educação acerca dos objetivos dessas políticas e dos impactos que causará em toda a população.

Entre as mudanças ocorridas, está a aprovação do Projeto de Lei 839 no ano 2016, que propõe a adoção da atribuição “notório saber” como um novo tipo de certificação de conhecimento para o professor da educação básica, dispensando, portanto, a formação específica. Este novo projeto de educação evidencia os interesses neoliberais que orientam as Políticas de Formação Docente em favor dos interesses capitalistas e buscam a “convergência entre a melhoria da qualidade educacional e o processo produtivo” (Schneider; Nardi, 2018, p. 1).

Sobretudo a partir da promulgação de LDB (Lei 9394/96), quando afirma a necessidade de formação específica para atuar como docente, em seu artigo 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 [...]” (Brasil, 1996). Desse modo, reconhecer o notório saber como uma qualificação docente vai na contramão das conquistas históricas já consagradas, abrindo precedentes para a contratação de pessoas sem a devida qualificação, o que contribui com a precarização da formação docente.

A promulgação da lei 13.415 em 2017, que trata da reforma do ensino médio, altera dispositivos da LDB, no art. 44, § 3º, diz que:

[...] os processos seletivos das instituições de ensino superior deverão considerar as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular. E no § 8º, orienta que os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (Costa; Farias; Souza, 2020, p. 9).

Nessa perspectiva, compreende-se que a intenção das recentes políticas educacionais consiste no interesse de reformar os cursos de licenciatura em pedagogia com o objetivo de redirecionar a formação de professores para a prática em detrimento do conhecimento teórico, articulado e politizado.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em dezembro de 2017, é um documento que orienta a elaboração de um currículo mínimo para todas as redes de ensino da educação básica, em âmbito nacional, define em caráter orgânico e normativo as aprendizagens essenciais aos jovens pela fixação das competências (gerais e específicas) e das habilidades, bem como as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver em todas as etapas da educação básica (GTPEADUFF/Ssind, 2018).

A BNCC constitui-se como amparo legal para materialização do capital no campo educacional, tendo em vista que a unificação do currículo em âmbito nacional é direcionada aos interesses do mercado, portanto, exclui as diversidades e as minorias sociais por não garantir a colaboração dos profissionais da educação em seu processo de construção, deixando de acolher e ouvir as representatividades acerca das diversidades locais e regionais, o direito às diferenças e o respeito aos sujeitos do processo educativo (Costa; Farias; Souza, 2020).

No que tange à formação de professores, o texto da BNCC traz como fundamental para sua implementação eficaz a realização de mudanças nos cursos de formação de professores pela União, sendo posta como:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (Brasil, 2017, p. 21).

Além do exposto, também compete à União “promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (Brasil, 2017, p. 21).

Assim, o MEC, através da BNCC, terá sob sua centralidade a tomada de decisão, a construção e a implementação de currículos, além de também intermediar os processos de avaliação em larga escala como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Deste modo, passa-se a ideia de que a manutenção do controle e a manutenção da avaliação serão garantidores da democracia e da qualidade no processo de ensino-aprendizagem brasileiro, visto desenvolver uma política de controle do trabalho docente por meio da avaliação, atrelando a aprendizagem dos alunos à eficiência do professor (GTPEADUFF/Ssind, 2018).

Como parte das políticas apoiadas por organizações multilaterais, a BNCC tem como foco a regulação e o controle das práticas escolares com base nas avaliações dos processos de ensino-aprendizagem e na supervalorização das competências e habilidades. Essas avaliações implicam maior responsabilização dos professores por resultados, desconsiderando a complexidade que envolve o trabalho docente. Nesse sentido, a BNCC torna-se também:

[...] um mecanismo de regulação sobre o trabalho docente, que mobiliza retrocessos que atacam a dignidade de exercer o trabalho e do direito à formação docente crítica, emancipada dos trabalhadores da educação, do exercício à autonomia docente mediante aos processos de trabalho, da constituição crítica e problematizadora da construção do conhecimento

mediante realidade concreta (Costa; Farias; Souza, 2020, p. 11).

Nessa perspectiva, a definição de competências e habilidades por área do conhecimento orientada pela BNCC faz com que o docente tenha sua autonomia limitada na construção dos planos de ensino, desconsiderando-os como profissionais intelectuais da educação, dotados de autonomia e capazes de produzir conhecimentos no exercício da licenciatura.

Segundo Nóvoa (2019), faz-se necessário neste momento em que assistimos a uma “metamorfose” na educação que a política de formação de professores ganhe novas configurações, que reflitamos sobre a realidade docente e sobre os processos de formação inicial dos professores, pois pensar as políticas públicas que regulam a formação inicial docente inclui pensar os impactos que esta formação terá no campo da subjetividade e da autonomia docente.

Em virtude disso, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), constituída por profissionais da educação que lutam, coletivamente, “junto às esferas do Estado pela garantia de políticas públicas educacionais pautadas pela valorização, profissionalização e reformulação dos cursos de formação do educador”, resista à formação dos profissionais da educação sob a orientação da Base Nacional Comum Curricular (Costa, Farias, Souza, 2020, p. 20).

Assim como a ANFOPE, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) manifestou-se desfavorável ao texto da Terceira versão do Parecer do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, visto que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 já “expressa a concepção e os princípios da ideia de base comum nacional para a formação de professores, edificada pelo movimento dos educadores”, e já consolida normas e diretrizes nacionais suficientes para a defesa de uma educação de qualidade, não sendo necessárias mudanças após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular. Essa mesma base explícita que a formação de professores deve:

[...] articular-se às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao sistema nacional de avaliação da Educação Superior, visando a garantir projetos institucionais que promovam a melhora da formação inicial e continuada dos professores para o atendimento às diferentes etapas e modalidades da Educação Básica” (ANPED, 2019, p. 1).

Para a ANPED (2019), quando o texto explícita que “a finalidade primordial das atividades de ensino está nos resultados de aprendizagem”, desconsidera que “a prática educativa como prática social não é homogênea, mas contextual, plural e diversa” (ANPED, 2019, p. 01). Assim, nos chama a refletir para “a perda do caráter público das políticas educacionais, com graves e incisivas mudanças na formação de professoras e professores no País, na perspectiva de se moldar à lógica privatista e mercadológica” (ANPED, 2019, p. 2).

Ainda de acordo com a ANPED, as revisões e atualizações contidas no parecer, na contramão das reivindicações do movimento de educadores, convergem para a imposição de uma “formatação da educação ao projetarem uma política nacional de formação dos profissionais da educação, bem como o currículo de formação de professores”.

O texto do Conselho Nacional de Educação “adota como única orientação e possibilidade de formação os pressupostos subjacentes à BNCC”, impondo as “competências e habilidades” (ANPED, 2019, p. 2).

O parecer do Conselho Nacional de Educação (terceira versão) diz que, além de “fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (Brasil, 2019, p. 1), a Base Nacional Comum Curricular deve também contribuir para o alinhamento das políticas e ações educacionais acerca da política para formação inicial e continuada de professores, por isso, o Conselho Nacional de Educação pretende

“estabelecer Diretrizes Curriculares Nacionais e uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica à luz das demandas educacionais contemporâneas e das proposições constantes na Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 2019, p. 1).

Está evidenciado que as políticas públicas de formação docente propõem uma “formação de uma nota só”, ao desconsiderar as Diretrizes Curriculares Nacionais existentes e as pesquisas construídas coletivamente pela comunidade científica da educação que orientam a formação e a valorização dos profissionais docentes em defesa de uma educação pública emancipadora.

Para atender as novas demandas trazidas pela Base e no pressuposto de que a qualidade da educação básica está atrelada à qualificação dos professores, a revisão das diretrizes de formação dos cursos de Licenciatura em Pedagogia trará algumas possíveis mudanças que impactarão na profissão docente. Além de sugerir que o curso de licenciatura em pedagogia seja específico para a formação de docentes com aprofundamento nas etapas de ensino Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Alfabetização, propõe também a substituição do estágio pela residência pedagógica, e a aplicação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) passaria a ser anual e obrigatório para todos os estudantes de carreira docente e utilizado como requisito para ingresso na carreira e parte do processo de admissão para concursos públicos.

A BNCC orienta a reorganização curricular que propõe a priorização das aprendizagens essenciais, redução da carga horária dos componentes curriculares da base, orientação do trabalho pedagógico por área do conhecimento, entre outros. Essas mudanças já estão ocorrendo nas unidades escolares, e a transição constitui um desafio para os profissionais da educação em virtude da falta de formação que deveria ser ofertada a estes profissionais.

Posto o período de transição no campo educacional, a intensificação do debate acerca da necessidade da formação dos professores vem ganhando ainda mais força. Contudo o processo de implementação do novo ensino médio já está em andamento nas Unidades Escolares Estaduais desde o ano 2019 com a construção de um Plano de Flexibilização Curricular e a inserção da disciplina Projeto de Vida. Nos anos seguintes, as alterações ocorreram na matriz curricular e na carga horária dos componentes da base, na inserção dos itinerários formativos e de novos componentes curriculares nominados de Eletivas, na proposição de um currículo essencial ainda mais enxuto e na escolha do livro didático por área do conhecimento (entre outros).

Vale ressaltar que todas essas mudanças estão ocorrendo sem a oferta de formação continuada aos professores por parte do Estado (Secretaria Estadual de Educação), ficando a cargo do/a coordenador/a pedagógico/a, do professor/a e de toda equipe escolar o desafio de encontrar meios para pensar a prática pedagógica conforme orienta a BNCC em relação ao planejamento por área do conhecimento.

Em alguns contextos, a implementação das mudanças se torna ainda mais difícil, tendo em vista as especificidades locais que envolvem aspectos como infraestrutura física precária, poucos recursos tecnológicos, a formação dos professores, e no lócus deste estudo, a rotina itinerante dos docentes, que contribui com a fragmentação da equipe, e a dificuldade de efetivação das ACs por área do conhecimento de modo satisfatório.

Considerações finais

A formação de professores no Brasil tem sido um tema de debate entre muitos teóricos da educação, tendo em vista a compreensão de como o ensino reverbera e impacta positivamente na sociedade. Somente a partir da década de 1990 o tema ganhou maior centralidade, inclusive com a criação de políticas públicas voltadas à formação docente, e, conseqüentemente, a melhoria do ensino.

Destarte, foi possível perceber como os programas de formação de professores implementados após a publicação da LDB 9394/96 promoveram avanços por meio da garantia da formação inicial em nível de graduação por milhares de professores, e formação continuada por meio do acesso a pós-graduação para muitos outros profissionais da educação. No entanto, tais programas como a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), entre outros, foram descontinuados.

Nos últimos anos, a implementação da BNCC tem provocado muitos debates acerca das intencionalidades das reformas educacionais, cujas políticas são influenciadas por interesses neoliberais tendo em vista a proposição de um currículo mínimo, essencial, voltado para a formação técnica, esvaziado de formação crítica e mancipatória em detrimento de um ensino que articula o conhecimento teórico e politizado.

Nessa perspectiva, a implementação da BNCC conduz a um controle das práticas escolares com base nas avaliações dos processos de ensino-aprendizagem, por meio das avaliações externas. Essas avaliações implicam maior responsabilização dos professores por resultados, desconsiderando a complexidade que envolve o trabalho docente e muitos outros fatores externos que impactam diretamente no ensino-aprendizagem, como as condições sociais, financeiras, e a saúde mental de estudantes.

A continuação da pesquisa sobre as políticas públicas para a formação docente e sobre as novas configurações formativas fazem-se necessárias para propagar o conhecimento e fornecer subsídios para a elaboração de novas políticas públicas para a formação docente, pois as reformas educacionais estão ocorrendo sem a oferta da formação continuada para os professores.

Referências

ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2011.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Documento final - IX Encontro Nacional. Campinas, 1998. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/9%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1998.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2022.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 175, 20 dez. 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 maio 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/D6755impresao.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso: 9 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.219%2C%20DE%2024,vista%20o%20disposto%20no%20art. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.494%2C%20DE%2020%20DE%20JUNHO%20DE%202007.&text=Regulamenta%20o%20Fundo%20de%20Manuten%C3%A7%C3%A3o,de%20que%20trata%20o%20art. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 1 jul. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **3ª Versão do Parecer do CNE**. Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos; FARIAS, Maria Celeste Gomes de; SOUZA, Michele Borges de. A base nacional comum curricular (BNCC) e a formação de professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. **Movimento-Revista de educação**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 10, p. 91-120, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32665/18806>. Acesso em: 4 abr. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernadeti Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: Impasses e Desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadeti Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernadeti Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev Bras Educ** v.13, n.37 p.57–70, jan. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>

GATTI, Bernadeti Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GTPE-ADUFF/Ssind. **Políticas de formação de professores no contexto da BNCC**. Niterói: ADUFF, 2018.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, Jose Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORORÓ, Leila Pio. Do provisório à consolidação de uma política? 20 anos de programas especiais de formação de professores no Brasil. *In*: VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 6; Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 9. Recife. **Anais [...]** Recife: ANPAE, 2018.

NÓVOA, Antônio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009a.

NÓVOA, Antônio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

NÓVOA, Antônio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. *In*: Professores Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009b. p. 24-45.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições 30**, Campinas, v. 30, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0086>. Acesso em: 5 mar. 2022.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. Pilares Estruturantes da Base Nacional Comum Curricular da Educação Brasileira: Subordinação à Agenda Global. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 9, n. 1, 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. 2. ed. São Paulo: Libertad, 2010.

Recebido em 21 de março de 2023.

Aceito em 25 de agosto de 2023.