

OS APARATOS LEGAIS QUE FOMENTAM AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: UM SOBREVÃO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Márcea Andrade Sales

Universidade do Estado da Bahia - UNEB (Brasil)

masales@uneb.br · <http://orcid.org/0000-0003-1158-6089>

Daniele Santana Santos

Universidade do Estado da Bahia - UNEB (Brasil)

danissantos@uneb.br · <https://orcid.org/0000-0002-7252-8942>

Ginaldo Cardoso de Araújo

Universidade do Estado da Bahia - UNEB (Brasil)

garaujo@uneb.br · <https://orcid.org/0000-0002-2407-5790>

Resumo. Com objetivo de discutir aparatos legais que fomentam políticas públicas educacionais, voltadas à formação de professores no Brasil, este texto faz um sobrevão na legislação brasileira, problematizando como esses documentos influenciam na organização curricular das licenciaturas e na formação docente, no Brasil. Para tanto, utilizamos pesquisa documental para análise de documentos que normatizam a formação docente como Constituição de 1988, Decretos e Diretrizes; e analisamos estrutura curricular de uma licenciatura oferecida por uma Universidade pública do Estado da Bahia. Paralelo a isso, recorreremos à literatura para situar dispositivos legais no seu contexto histórico e social, e compreender que suas intencionalidades ligadas à ideologias políticas e econômicas, definem a efetivação dessas políticas no contexto da formação e atuação docente. Esse estudo evidenciou que bases legais que normatizam cursos de licenciatura no Brasil exercem influência na organização do currículo, definindo carga horária, competências e habilidades e perfil do egresso; no entanto as matrizes curriculares, mesmo trazendo formatos interdisciplinares, ainda conservam epistemologia positivista na formação do professor especialista. Essas evidências sinalizam a necessidade de revisão desses cursos, definindo seus Projetos a partir da complexidade do contexto educacional. Acreditamos, assim, que professores sairão mais preparados para o enfrentamento dos desafios da contemporaneidade.

Palavras-chave: Legislação Educacional, Políticas Públicas, Formação Docente, Organização Curricular

THE LEGAL APPARATUS THAT PROMOTE EDUCATIONAL PUBLIC POLICIES FOR TEACHER TRAINING IN BRAZIL: AN OVER FLIGHT IN BRAZILIAN LAW

Abstract. Intending to discuss the legal apparatus that promote public educational policies, aimed at training teachers in Brazil, this text makes an overflight by Brazilian law, questioning how these documents interfere the degree curriculum organization and teacher training in Brazil. We used documental research which consisted in the analysis of documents that regulate teacher training; and the

curricular structure of a degree offered by a public university of Bahia State. We turn to the literature to situate the legal provisions in its historical and social context, and understand that their intentions linked to political and economic ideologies define the effectiveness of these policies in the context of education and performance of teachers. This study showed that the legal bases that regulate the degree courses in Brazil make influence in the curriculum organization, setting the workload, skills and abilities and egress profile, however the curriculum matrices, even bringing interdisciplinary formats, still retain positivist epistemology training teacher. These evidences indicate the need to review these courses, defining their projects from the complexity of the educational context. Then, we believe, that teachers will conclude better prepared to face the challenges of contemporary times.

Keywords: Educational Legislation Public Policy, Teacher Training, Curricular Organization.

EL APARATO JURÍDICO QUE PROMOCIONA LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN BRASIL: UN SOBREVUELO EN LA LEY BRASILEÑA

Resumen. Con el objetivo de discutir los aparatos legales que fomentan las políticas públicas educativas, dirigidas a la formación de docentes en Brasil, este texto hace un sobrevuelo en la legislación brasileña, cuestionando como estos documentos influyen en la organización curricular y en la formación docente en Brasil. Usamos la investigación documental en el análisis de documentos que regulan la formación docente y se analizó la estructura curricular de un pregrado ofrecido por una Universidad pública del estado de Bahía. Recurrimos a la literatura para situar dispositivos legales en su contexto histórico y social, y comprender que sus intenciones vinculadas a ideologías políticas y económicas, definen la efectividad de estas políticas en los contextos de la formación docente. Este estudio mostró que las bases legales que regulan los cursos de pregrado en Brasil ejercen influencia en la organización del currículo, definiendo la carga de trabajo, habilidades y perfil de egresados; sin embargo, las matrices curriculares, incluso interdisciplinarios, aún conservan epistemología positivista en la formación del profesor. Estas evidencias señalan la necesidad de revisar estos cursos, definiendo sus proyectos en función de la complejidad del contexto educativo. Por lo tanto, los maestros estarán mejor preparados para enfrentar los desafíos de los tiempos contemporáneos.

Palabras clave: Legislación Educativa, Políticas Públicas, Formación del Profesorado, Organización Curricular.

Introdução

Os debates sobre a formação de professores, especialmente da Educação Básica, têm ocupado importante espaço no cenário educacional no Brasil. As discussões têm levado pesquisadores, entidades da sociedade civil organizada e agentes públicos, a refletirem e lutarem por uma formação de professores pautada na valorização da carreira, na constituição da identidade profissional docente, nos currículos dos cursos de licenciatura, em melhores salários e condições para o exercício profissional, por aparatos legais mais orgânicos e políticas públicas educacionais voltadas para formação de professores, efetivas, que contemplem a real necessidade da formação docente do país.

É consenso entre os estudiosos da Educação de que a preparação deficitária dos professores reflete, diretamente, na qualidade da escola brasileira. Assim, nesse texto, analisamos as políticas públicas voltadas para a formação docente no contexto na legislação brasileira, identificando como tais políticas estão refletidas na concepção dos currículos dos cursos de formação de professores. Recorremos, então, a Gatti (2013, p.35) para quem,

A formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura.

Nessa perspectiva, contextualizamos os aparatos legais que regulamentaram e regulamentam as políticas educacionais para formação de professores da Educação Básica, pois é importante a compreensão de como se deu essa formação nos aspectos legais para entender porque a educação brasileira, no contexto atual, apresenta indicadores que revelam a sua baixa qualidade. O processo formativo do docente é complexo, pois envolve múltiplas dimensões e perspectivas. Sobre o tema em questão, Nóvoa (2002, p.57) afirma que,

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

A formação docente é, assim, um aspecto importante a ser pensado, pois os professores com seus saberes, valores e experiências contribuem para qualificar a aprendizagem dos educandos. Nesse prisma, o desenvolvimento profissional, entre outros aspectos, deve compreender a formação vinculada a uma concepção de docência que fomente a ação desse profissional pela capacidade de confrontar a teoria com as experiências da prática e produzir novos conhecimentos necessários à resignificação de sua práxis, percebendo-a como uma ação de mediação dialógica e reflexiva.

No Brasil, a partir da década de 20 do século passado, houve grande efervescência política e intelectual em favor de uma reforma civil e ética, a exemplo da Semana de Arte Moderna em São Paulo (1922), a fundação da Associação Brasileira de Educação no Rio de Janeiro (1924), dentre outros movimentos políticos e culturais que lutaram por mudanças estruturais no país. No campo da Educação, o movimento da Escola Nova e o Manifesto dos Pioneiros da Educação no Rio de Janeiro (1932) trouxeram um novo mover intelectual sobre a educação brasileira, sua gestão e política. Os precursores da Escola Nova - Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo - influenciaram a política e a administração da educação escolar do Brasil, a partir dos estudos de pensadores norte americanos e europeus.

Nesse contexto, foram criadas as Escolas Normais com a finalidade de formar as professoras para o ensino das *primeiras letras*. A partir de 1934, os Institutos de Educação são transformados em Institutos de Ensino Superior com a oferta de cursos de Pedagogia e de Licenciatura. Assim, o curso de Pedagogia tinha como propósito preparar o docente para ministrar aulas nas Escolas Normais e os cursos de licenciatura deveriam preparar os professores para assumirem as disciplinas que faziam parte dos currículos das escolas secundárias. Vejamos, a seguir, os cenários da Educação, no Brasil.

Cartas Constitucionais, LDB e formação dos profissionais do magistério da Educação Básica

A promulgação da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, em 16 de julho de 1934, foi uma consequência das aspirações manifestas pela Revolução de 1930 e a Revolução Constitucional de 1932, que tinham como objetivo, melhorar a condição de vida da grande maioria da população, criando leis sobre a ordem econômica e social, a família, educação e cultura, além de tratar da questão da segurança nacional. No que diz respeito à educação escolar, particularmente à formação de professores, a Constituição cita em seu Artigo 5, inciso XIV, que: “Compete privativamente à União: XIV - traçar as diretrizes da educação nacional” (BRASIL, 1932); e nos artigos 148 a 157, trata da educação e da cultura, mas não faz considerações sobre a formação de professores para a Educação Básica. Notamos que a formação dos professores não figurava como aspecto importante para o país na concepção dos governantes e legisladores da época.

Com a instauração da ditadura do Estado Novo (1937-1945), o Brasil passou por uma profunda transformação nas instituições e nas relações de poder no país. Nesse contexto, foi promulgada a Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de Novembro de 1937, que substituiu a Carta de 1934, trazia traços do autoritarismo do novo governo. Na Carta de 1937, nos seus artigos 15 e 16 sobre a educação escolar, afirma que,

Compete privativamente à União o poder de legislar sobre as seguintes matérias: IX - fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer à formação física, intelectual e moral da infância e da juventude e XXIV - diretrizes de educação nacional (BRASIL, 1937).

E nos Artigos 128 a 134, reafirma uma educação escolar, nos moldes da Carta anterior, mas explicitando um maior controle, a exemplo dos conteúdos ministrados em sala de aula, como era imposto pelo novo governo, para a educação nacional. A escola assumiu, assim, a condição de instrumento de transmissão da ideologia do governo autoritário e repressivo da época.

Com o fim do Estado Novo, é instituída uma nova Carta Magna que consagrou liberdades que existiam na Constituição de 1934, mas que haviam sido retiradas na carta promulgada em 1937. A Constituição de 1946 buscou proteção maior dos direitos individuais, consagrando em seu texto o amplo acesso ao Poder Judiciário entre outras inovações. No campo da educação escolar, também se percebe uma tímida tentativa de organizá-lo, já que, no Art. 5º podemos constatar que: “Compete à União: XV - legislar sobre; d) diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1946).

Após décadas de debates no Congresso Nacional, na comunidade acadêmica e 30 anos após ser mencionada na Constituição Federal, no ano 1961, é promulgada a primeira Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional - LDB nº 4.024/61. A LDB 4024/61 abordou aspectos como: regulamentação de Conselhos Estaduais de Educação, formação mínima exigida para professores e ensino religioso facultativo. Vale frisar, que foi neste documento que, pela primeira vez, abordou-se a questão da formação de professores concebida para o exercício da docência em sala de aula. Apesar da sua criação tardia, a LDB de 61 representou um avanço para a consolidação da organização do sistema nacional de educação escolar brasileira.

No ano de 1961, outro fato que deixou sua marca na história da Educação do Brasil, no que tange a luta pelo estabelecimento de políticas e administração escolar, foi a criação da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE. A criação da ANPAE se configurou como ponto de partida para uma renovada atuação da sociedade civil no campo específico da política e da gestão da educação escolar no Brasil, o que contribuiu para as pesquisas e debates sobre essas questões no país. A criação de outra associação, na década de 70 do século passado, também se configurou como mais um passo importante para consolidação de debates no campo educacional, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, em 1974 -, que se configurou como o segundo passo decisivo da atuação da comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada para a matéria de pesquisa sobre políticas públicas educacionais e gestão da educação do Brasil. Ainda hoje, pesquisas realizadas por essas entidades têm contribuído para reflexões e discussões sobre as políticas públicas educacionais no Brasil.

Em 1962, foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE) contendo metas quantitativas e qualitativas para serem alcançadas em 08 anos. Seguindo a prescrição da LDB 4.024/61, esse plano tornou obrigatório o investimento por parte da União de no mínimo 12% de recursos para a educação. O Documento não faz menção à carreira e a formação docente, e foi extinto em 1964.

Com o golpe de Estado de regime militar, em 1964, nova Constituição foi aprovada, em 15 de março de 1967, estabelecendo a Lei de Segurança Nacional e institucionalizando o regime militar. No que tange o campo da educação escolar, no Art. 8º menciona que “Compete à União; XVII - legislar sobre; q) diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1967). Nesta constituição, apenas três artigos falam da educação nacional - 168 a 171. No que se refere à formação de professores, o texto da Lei não faz referência a essa questão, exceto o inciso IV do Artigo 176, que aborda sobre a carreira docente,

O provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior será feito, sempre, mediante prova de habilitação, consistindo em concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial (BRASIL, 1961).

Com o golpe militar de 1964, foi necessário fazer alterações na legislação do ensino para atender às mudanças que estavam acontecendo no país. A Lei 5.692, aprovada em 1971, reorganizou o ensino em 1º Grau - com oito anos de duração; e o 2º Grau - com três anos de duração. Inspirada no tecnicismo educacional, essa Lei instituiu os cursos profissionalizantes de 2º grau que deveriam qualificar a mão de obra para o mercado de trabalho. Nesse contexto, o curso de Magistério de 1º grau substituiu as Escolas Normais, sendo o responsável pela formação dos professores para as quatro primeiras séries do primeiro grau. Para ensinar nas últimas séries, a Lei previa a formação em nível superior em curso de licenciatura curta, com três anos de duração ou plena com quatro anos de duração.

A criação dos cursos de licenciatura curta tinha o propósito explícito de atender às demandas impostas pela industrialização do país. Abreviava o tempo de preparação do professor para possibilitar o seu ingresso no mercado de trabalho que apontava uma carência de profissionais. De forma aligeirada, essa formação se baseou numa metodologia instrumental que tinha como finalidade disponibilizar ao professor as técnicas necessárias para o exercício da docência.

Com fortes críticas do meio acadêmico e de entidades corporativas, esses cursos foram, aos poucos, sendo transformados em licenciatura plena. A formação do professor

especialista numa determinada área do conhecimento se consolidou, assim, a partir do estudo sequencial de disciplinas específicas, sendo dosadas em alguns momentos com os conhecimentos relacionados à área pedagógica. Isso provocou uma dificuldade na identidade do profissional docente, uma vez que, ao concluir o curso, não sabe se é professor de história, de geografia ou de matemática ou se é um historiador, um geógrafo ou um matemático.

A Constituição de 1988: educação como direito e formação docente

Com o fim do Regime Militar no país e o início do regime democrático, é promulgada uma nova Carta Magna que até hoje legisla sobre a República Federal Brasileira - a Constituição Federal de 1988, que marca a ruptura da forma de governo estabelecida no país, dando caráter democrático às estruturas governamentais do Brasil, e proporcionando mais direitos à população. Institui novas formas de se pensar a educação nacional, responsabilizando os entes federativos acerca de sua oferta. Sobre essa transformação na política e na forma de refletir a educação no país, Sander (2007, p. 432) nos diz que,

No Brasil, testemunhamos essa evidência a partir de meados da década de 1970 até meados dos anos 1990, em que o campo educacional foi alvo de permanentes pressões conjunturais, provenientes dos processos de abertura democrática, das lutas sindicais, dos movimentos sociais e dos primeiros influxos neoliberais da mundialização da economia e de toda atividade humana.

Com as transformações nas bases estruturais da política brasileira, a partir do protagonismo de movimentos de resistência da sociedade civil em favor da democratização e da anistia política, ações que se arraigaram no decorrer da década de 80, com o movimento das *Diretas já*, resultaram na promulgação da Constituição Federal de 1988.

Nesse contexto, a Educação como parte intrínseca da sociedade, traz evidências dessas mudanças, a saber: intervenção crescente da comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada nos movimentos de reforma educacional; luta pela defesa da escola pública, da valorização do magistério e da gestão democrática do ensino; fortalecimento dos movimentos sociais que culminaram com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Na educação escolar, a Constituição Federal de 1988, provocou um salto na política pública da educação nacional, pois a educação passou a ser vista como direito constitucional para toda a população brasileira, sem distinção. Assim como as demais Cartas, esta, em seu artigo 22 preconiza que “Compete privativamente à União legislar sobre: XXIV - diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1988) Além de apresentar 10 artigos - 205 a 214 - com orientações, direitos e deveres, para o sistema nacional de ensino. Sobre a carreira docente, é incluída como emenda constitucional em 2006, no artigo 206,

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 2006)

É viabilizado através da constituição de 1988, reflexão sobre a valorização do magistério, o que contribui para discussões em diversos espaços (academia, agentes

públicos, fóruns entre outros), e destaque na legislação própria da educação escolar sobre a formação inicial e continuada de professores, como será visto a partir da LDB 9.394/96.

Neste novo contexto político nos anos 1990, mais precisamente em 20 de dezembro de 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 - dando um salto quantitativo e qualitativo na organização da educação escolar nacional. Transcorridos quase trinta anos de sua promulgação, a Lei ainda continua atual, permitindo inclusões por leis e decretos, o que possibilita intervir, de forma democrática, sobre as políticas e gestão da educação nacional.

Os 92 artigos da LDB 9.394/96 representam um novo momento da Educação no Brasil. Neles podemos ver refletidos muitos desafios e muitas esperanças que moveram e movem o trabalho de educadores em um país de realidades tão diferentes. A LDB 9.394/96 trouxe diversas mudanças nos aparatos legais anteriores, como a inclusão da educação infantil e a formação adequada dos profissionais da Educação Básica, que também teve prioridade, com um capítulo específico para discutir o assunto. Esse fator foi fundamental para refletirmos sobre a implantação de políticas públicas educacionais voltadas para formação inicial e continuada de professores no contexto brasileiro.

Mesmo num contexto de reformas neoliberais do Estado, essa Lei trouxe para o cenário educacional brasileiro algumas inovações, como *flexibilização*, *contextualização*, *gestão democrática*, *valorização dos docentes* e, a partir dela, foram formuladas políticas referentes à estrutura, organização e oferta da educação em todos os níveis de ensino. Quanto aos profissionais da educação, foram criados programas e projetos de formação inicial e continuada, presencial e a distância, bem como a valorização profissional através do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica – FUNDEB.

Depois da promulgação da LDB 9.394/96, Decretos, Diretrizes, Pareceres, Programas para formação de professores inicial e continuada foram fomentados. Tais eventos sugerem que estamos diante de um renovado interesse nacional e internacional pela política pública educacional voltada para a formação de professores, como pode ser lido no título VI da LDB 9.394/96 sobre Profissionais da Educação,

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 nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

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

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

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996)

O Artigo 62, da Lei 9.394/96, orienta como deve ser a formação inicial e continuada do professorado brasileiro e onde pode correr essas formações. No que tange à formação inicial, afirma que é papel dos entes federativos, em regime de colaboração promover a formação inicial, e que essa deve acontecer, preferencialmente, no ensino presencial. Enquanto as outras Leis não mencionavam a formação inicial, a Lei de 96 dá o devido enfoque que essa etapa da formação de docente precisa e merece no contexto mundial que enfrentamos.

Nessa última década, no Brasil, a União buscou organizar as políticas de formação de professores em todo território nacional (GATTI, 2011); o Governo Federal identificou grande dispersão e fragmentação das políticas docente no país, bem como, divergências entre programas de formação docente sob sobre responsabilidade das Universidades e as demandas da Educação Básica. Dessa forma, mediante a criação de Leis, Decretos e Pareceres, foi dado o caráter mais sistemático aos aparatos legais para a formulação e implantação de políticas educacionais para formação de professores da Educação Básica, a qual proporcionou articulação no âmbito das instituições públicas. Coube, então, ao Ministério da Educação e Cultura - MEC a responsabilidade de desenhar uma política nacional para a formação docente. Para Gatti (2011, p. 49) isso,

Traduz o avanço do processo de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica e considera a formação como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização dos professores.

As políticas públicas voltadas à formação de professores da Educação Básica são importantes para a identidade docente, para o aperfeiçoamento da prática docente, à natureza dos cursos de licenciatura e para a pesquisa na prática docente, na medida em que essa consegue ser efetiva na vida profissional do professor, de tal modo, que ele se sinta valorizado no exercício da sua profissão. E é na sala de aula, através do processo educativo, que esse sentimento de pertencimento na profissão ficará mais evidente.

Desdobramentos das Políticas Públicas Educacionais pós LDB 9394/96

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb¹, sancionado pela Lei nº 11.494/2007, é a principal forma de regulação de recursos financeiros para profissionais do magistério da Educação Básica, pois 60% dos recursos do fundo, segundo a Carta de 1988, através da ementa constitucional nº 53 de 2006, devem ser direcionados à remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e dos demais profissionais da educação em exercício no setor público, o que auxilia os Estados, Distrito Federal e Municípios a investirem na carreira docente. Para Gatti (2011, p. 33) “os fundos (Fundef e posteriormente o Fundeb) também foram responsáveis pela criação de condições institucionais básicas para a construção, concretização de políticas mais equânimes de valorização do magistério”. Vale enfatizar, aqui a vigência do Fundeb até o ano de 2020.

Através da Lei 10.172 de Janeiro de 2001, é aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com duração de 10 anos. O Plano está previsto na Constituição Federal através do artigo 214, incluído pela emenda constitucional nº 59/2009, a qual modificou a sua condição do Plano, passando de um dispositivo da LDB 9.394/96 para uma exigência constitucional - o PNE estabelece metas, diretrizes e, com isso, estratégias para alcançá-las no âmbito da Política Educacional. Vale destacar, que os

Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem construir e aprovar seus planos de educação, em consonância com o PNE.

No que tange à formação docente, o PNE, no capítulo IV - Magistério da Educação Básica, ao tratar sobre a Formação dos Professores e Valorização do Magistério, afirma que a qualidade do ensino, somente poderá ser alcançada concomitante com a valorização do profissional docente, pois sem a valorização do professor, todo e qualquer esforço para a melhoria do ensino proposto pelas metas estabelecidas no PNE (2001-2011) será inútil. Assim, essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira, a formação continuada (BRASIL, 2001).

De acordo com o PNE (2001-2011), essas condições foram aspiradas da prática docente, a partir de estudos de instituições que formam professores, o que nos leva a entender que a formação inicial de professores é estruturante para a política educacional de valorização do magistério, e que, sem dúvida, afeta a melhoria do ensino, já que muitos professores, em início de carreira, ao chegarem à escola e se depararem com uma realidade divergente da que estudou na Instituição de Ensino Superior, se atemorizam diante do novo desafio ou abandonam a profissão. Além disso, há a observação de jovens não têm escolhido a docência como profissão por considerarem a carreira docente pouco atrativa devido ao baixo salário e a péssima condição de trabalho (GATTI, 2011). A formação docente continuada e inicial, e as políticas educacionais que acolhem essa formação são descritas no PNE,

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar, prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas. (BRASIL, 2011)

O período de vigência do PNE (2001-2011) se esgotou, e algumas coisas já foram feitas em relação à implantação de políticas educacionais para formação de professores da Educação Básica; no entanto, sabemos que muito precisa ser feito ainda para tentar resolver as deficiências postas na formação docente para a Educação Básica, atentando para a necessária relação entre os cursos de licenciaturas de Instituição de Ensino Superior – IES e Educação Básica; e na constituição de políticas públicas educacionais que no nosso entendimento devem ser de Estado e não de Governo.

Outro PNE foi aprovado em 2014, através da Lei 13.005/2014, também com vigência de 10 anos (2014-2024), e tem mesma intencionalidade da PNE 2001-2011; no entanto, modifica a quantidade de metas, que passa a ter 20 Metas, sendo composto por cinco grupos: 1º grupo - metas estruturantes para a garantia do direito a educação escolar básica com garantia e universalização de acesso e qualidade do ensino; 2º grupo - metas voltadas à redução das desigualdades e à valorização da diversidade; 3º grupo - metas voltadas à valorização dos profissionais da Educação; 4º grupo - metas referem-se ao ensino superior; e o 5º grupo - faz referência a gestão democrática da escola e a questão do financiamento para que as metas sejam atingidas.

Quanto à valorização dos profissionais da educação, o PNE, mais uma vez, ao estabelecer as metas para a valorização de professores, a consideram como estratégias

para que demais metas sejam alcançadas; exceto a do grupo 4º das metas. As Metas 15 e 16 tratam, especificamente, da formação docente, sendo que a meta 16 aborda, particularmente, a formação continuada, a qual apresenta o intuito de formar em nível de pós-graduação 50% dos docentes da Educação Básica até o último ano da vigência do PNE.

A meta 15 que se refere à formação inicial e continuada de professores e prevê que em regime de colaboração com os entes federativos seja garantida no prazo de um ano da vigência do PNE, a institucionalização da política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e ^{II} do caput do art. 61 da LDB 9.394/1996, de forma a ampliar as possibilidades de qualificação em serviço. Ao tratar da formação inicial na meta 15, o Plano faz referência à necessidade de realizar reforma no currículo dos cursos de licenciatura, os quais devem ser reformulados, a partir das reais necessidades que permeiam a vida na escola, o processo educativo e a formação do professor para atuação profissional. Assim, segundo o PNE 2014-2024,

Talvez uma das principais estratégias do PNE seja a promoção da reforma curricular dos cursos de licenciatura e o estímulo à renovação pedagógica (Estratégia 15.6). No mesmo nível, há centralidade na valorização das práticas de ensino e dos estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica. (BRASIL, 2014)

Segundo o Plano Nacional de Educação (2014-2024) os currículos dos cursos de licenciaturas também devem ser reformulados no sentido de: revisitar a condução dos estágios supervisionados curriculares; modificar a forma de ensinar os futuros professores; proporcionar maior contato com o provável locus de atuação, dar significado para a permanência na carreira docente. Prevê, ainda, “(...) a ampliação de programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de incentivar a formação de profissionais do magistério para atuar na Educação Básica pública” (BRASIL, 2014).

Implantado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, o Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação* contém vinte e oito diretrizes reguladas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes a serem seguidas pelos entes federativos que fizeram a adesão voluntária ao compromisso, implicando na responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da Educação Básica em seu campo de competência.

Com a adesão voluntária ao compromisso, o Plano se configura como conjunto dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios - em regime de colaboração, das famílias e da comunidade - para promover a melhoria da qualidade da Educação Básica. Neste bojo, mais uma vez, a valorização do magistério é colocada como essencial, para a melhoria da qualidade da Educação Básica. Das cinco metas do Plano que abordam o professorado da Educação Básica, destacamos, aqui, a meta 12, que versa sobre a formação inicial e continuada: “Instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação.” (BRASIL, 2007).

O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. A Política instituída se configura, mais uma vez, um ganho na letra da Lei sobre a Formação Inicial e Continuada de

professores da Educação Básica. Cabe assinalar, aqui, que esse é também fruto dos esforços de entidades organizadas, que fazem pesquisas na área de educação. Nasce, assim, uma Política, voltada, expressa e unicamente para a formação docente, com o intuito de disciplinar, centralizar e responsabilizar um único órgão Federal para que juntamente com a sociedade organizada e os entes federativos, em regime de cooperação, possam dar efetividade a política instituída, a partir do fomento a Programas de formação docentes da/para a Educação Básica, em especial a rede pública de ensino.

Das suas doze diretrizes, nesse Documento, destacamos, aqui, duas: a formação docente como compromisso público de Estado e as Instituições de Ensino Superior (IES) em seus projetos formativos refletirem sobre as especificidades da formação docente e assegurarem a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para a formação; a articulação entre teoria e prática, tendo a escola como espaço necessário a formação. Vale frisar, também, que os objetivos da Política devem ser alcançados por meio de mediação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, e por ações e Programas do Ministério da Educação. Os Fóruns são amparados pela Portaria nº 883/2009, na qual são instituídas as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais.

Instituído pela Portaria Normativa nº 09 de 30 de junho de 2009, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Âmbito do Ministério da Educação, em consonância com o decreto nº 6.755/2009, é uma ação conjunta do MEC com o intuito de auxiliar as propostas estabelecidas no Decreto supracitado. O Plano objetiva a mútua cooperação técnica operacional para organizar e promover a formação de professores das redes públicas de Educação Básica, além de recursos de fomento e concessão de apoio técnico. Esse Decreto foi substituído pelo Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Esse novo Decreto, visando atender as metas 15 e 16 do PNE (2014-2014), institui que a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica tem a finalidade de: “Fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o PNE (2014-2024) e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.” (BRASIL, 2016)

Comparada a anterior, demarca quem são considerados profissionais da Educação Básica - professores, pedagogos e funcionários da educação -, atuantes nas redes públicas e privadas da Educação Básica, ou a elas destinadas. Faz, assim, referência ao que está posto na LDB 9.394/96, e especifica que a coordenação da política fica, agora, a cargo do Ministério da Educação - MEC, tirando da Capes a responsabilidade de - coordenação e fomento para formação de professores. Nesse Decreto, cabe à Capes, apenas, o fomento à pesquisa aplicada nas licenciaturas, destinada à investigação dos processos de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento da didática específica.

Entre os princípios da formação dos profissionais da educação, delineados nesta política, além desse Decreto mencionar alguns existentes na versão anterior, destacamos, aqui, seis: o compromisso com um projeto social, político e ético; a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada; a articulação entre teoria e prática no processo de formação; a articulação entre formação inicial e formação continuada; a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo; as instituições educativas e demais

instituições de Educação Básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada; e os projetos pedagógicos das instituições formadoras que reflitam a especificidade da formação dos profissionais da Educação Básica.

Destacamos, ainda, dois dos objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica: instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o qual deverá articular ações das instituições de ensino superior; promover a integração da Educação Básica com a formação inicial e continuada.

Para atender aos objetivos, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, a política passa a contar com um Comitê Gestor Nacional e com Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica, e tem por atribuições, respectivamente, aprovar o Planejamento Estratégico Nacional e sugerir ajustes e recomendar planos estratégicos estaduais para a formação dos profissionais da Educação Básica e suas revisões; elaborar e propor plano estratégico estadual ou distrital e acompanhar a execução do referido plano, avaliar e propor eventuais ajustes.

Método

De que modo o ordenamento legal da Educação influenciou/influencia os desenhos curriculares da formação de professores no Brasil? Com essa questão mobilizadora, procuramos delinear os caminhos para a realização desta investigação. Cabe ressaltar, a princípio, que não concebemos a metodologia de uma pesquisa como um roteiro pré-estabelecido em que as etapas são definidas previamente, mas como um conjunto de procedimentos em movimento, pelos quais o pesquisador e a pesquisa, a medida que caminham, vão construindo o seu trajeto. Assim, optamos por uma abordagem qualitativa por considerarmos que esta “representa um processo permanente, dentro do qual se definem e se redefinem constantemente todas as decisões e opções metodológicas no decorrer do próprio processo de pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2015, p.81). Por esse viés, entendemos o método como itinerários provisórios que se constituem tanto como “modos específicos de interrogar como estratégias para descrever e analisar” (PARAÍSO, 2014, p. 27). Desse modo, “nada mais é seguro, previsível: nem os pontos de saída, nem o percurso, nem os pontos de chegada” (VEIGA-NETO, 2009, p. 88-89).

Nessas condições, os procedimentos deste estudo foram pensados e operacionalizados para produzir dados e informações acerca do objeto que permitissem aos pesquisadores a possibilidade de desenvolver uma análise interpretativa dos Documentos legais que definiram e definem as diretrizes da formação de professores no Brasil. Para tal empreitada, um conjunto de procedimentos tornou-se necessário para compor as possibilidades de uma ação que buscou mapear rastros, produzir dados e informações; procedimentos que funcionaram como fios móveis, estratégicos e políticos; que, em ação, foram produzindo e interligando os itinerários, compondo o desenho metodológico do presente estudo o qual se configura como um estudo documental.

Em um estudo documental, na perspectiva de Flick (2009), o pesquisador precisa compreender os documentos como “meios de comunicação”, uma vez que eles foram produzidos com algum propósito e para alguma finalidade. Dessa maneira, o primeiro movimento que realizamos na pesquisa foi mapear os Documentos que, de alguma

maneira, diziam respeito à formação de professores no Brasil. Feito o mapeamento, selecionamos os seguintes documentos para estudo, a saber: as Cartas Constitucionais do período de 1934 a 1988, as Leis 4.024/61, 5692/71 e 9.394/96; os Planos Nacionais de Educação, a Política e o Plano Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Profissionais da Educação Básica. Ainda de acordo com Flick (2009), é importante, na análise documental, compreender quem produziu os documentos, com qual finalidade, para quem foi elaborado e com que intencionalidade. Deve-se, portanto, analisá-los como “dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos na produção de versões sobre eventos.” (FLICK, 2009, p. 234)

Na esteira desse pensamento, um segundo movimento realizado foi a leitura de cada Documento com a finalidade de identificar tipo, finalidade, e orientação acerca da formação docente. Com esses dados organizados, passamos a outro movimento da investigação que consistiu em relacionar essas informações às concepções de formação de professores no Brasil, expressas nas Diretrizes Curriculares e na organização curricular de cursos de licenciatura de uma Universidade pública do Estado da Bahia. Por fim, organizamos a análise interpretativa que será apresentada na sequência, considerando o ordenamento legal anterior à Constituição de 1988 e o ordenamento posterior. Tal divisão se justifica por entendermos que a Carta Magna de 88 é um marco que inaugurou o regime democrático no Brasil, o que refletiu em todas as políticas elaboradas a partir de então. Passemos, pois, aos resultados e discussão deste estudo.

Resultados e discussão

Fizemos nas primeiras seções deste texto um sobrevoos pela legislação brasileira e, de forma abreviada, apresentamos um aparato de Documentos que regulamentaram e regulamentam a Educação no Brasil, destacando de modo especial, o que eles dizem a respeito da formação de professores. A partir de agora, voltamos nossa atenção para a análise de como essa discursividade orientou e orienta os desenhos curriculares da formação de professores.

O ordenamento legal da Educação brasileira dos anos de 1920 aos anos de 1980 reflete o contexto histórico, social, cultural e econômico do país. A análise das Cartas Magnas, por exemplo, evidencia uma lacuna em relação à efetivação e institucionalização das bases legais de políticas públicas educacionais voltadas para a formação docente no Brasil. Nas Cartas fica evidente, ainda, que, apesar de se tratar da competência da União para traçar as diretrizes para educação nacional, não existia, no país, até o primeiro ano da década de 60 do século passado, uma diretriz própria voltada à educação escolar. Mesmo documentos elaborados para cuidar especificamente da Educação, como a primeira LDBEN de nº 4.024/61, pouco destacou sobre a formação de professores. Limitaram-se estabelecer um ordenamento prescritivo da organização da Educação e das exigências mínimas para o exercício da profissão docente.

Um aspecto importante desse período que ajuda a compor o cenário que aqui se analisa, trata-se da instrumentalização técnica na profissionalização do professor nos anos de 1970. Para Tanuri (2000), houve, nesse período, um deslocamento das preocupações no campo da formação de professores que se voltaram para a dimensão técnica da educação, mais especificamente, que passou a cuidar da orientação do professor na operacionalização dos componentes do processo ensino e aprendizagem, como os objetivos instrucionais e comportamentais, o planejamento de métodos e técnicas de avaliação e controle e o uso das tecnologias educacionais. Aceitos como

verdadeiros, os saberes da psicologia comportamental e da tecnologia educacional passaram a regular a formação de professores. O objetivo era tornar a escola eficiente e eficaz, ou como diz Tanuri (2000, p. 79), “torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional”. Como se vê, uma forte inspiração da Teoria do Capital Humanoⁱⁱ nos processos educacionais.

Nessas circunstâncias, foi aprovada a Lei 5.692/71 que estabeleceu as diretrizes e as bases do ensino de primeiro e segundo graus. Essa Lei transformou a Escola Normal em habilitação Específica para o Magistério (HEM), acabou com os Institutos de educação e no seu lugar os cursos de Pedagogia passaram a se responsabilizar pela formação de especialistas e professores para o curso normal. A Lei criou, também, a licenciatura curta - três anos de duração - com o objetivo claro de aligeirar a formação de professores. Como consequências da implantação das medidas dessa Lei, Tanuri (2000) aponta o agravamento nas condições de formação dos professores em âmbito nacional, a diminuição nas matrículas dos cursos de HEM e o descontentamento crescente com a desvalorização da profissão docente.

Os reflexos da legislação educacional do período no formato curricular dos cursos de formação foram visíveis. Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 41) essa organização curricular “privilegiava, sobretudo, a formação em área específica, com uma complementação pedagógica ao final do curso”. Um estudo de revisão bibliográfica desenvolvido por Silva *et al* (1991) sobre a formação de professores, no período de 1950 a 1986, demonstrou existir uma grande imprecisão acerca do perfil desejado para o profissional formado. Os trabalhos analisados, pelos autores, apresentaram críticas aos currículos dos cursos, caracterizados como enciclopédicos, elitistas e idealistas. Essa perspectiva de formação, de acordo com Gatti e Barreto (2009), foi fortemente questionada pelas forças progressistas em luta pela formação docente, à época, as quais, através de manifestos e documentos publicados, apontaram para a necessidade de uma análise mais profunda e integrada quanto “às necessidades formativas diante da situação existente”; e ao “novo conceito de profissionalização dos professores baseado na proposta de um *continuum* de formação” (GATTI; BARRETO, 2009, p 42), dentre outros aspectos.

Esse cenário contribui para as lutas em torno da promulgação da Constituição de 1988 e novas perspectivas de país se descortinaram. Os anos de 1990 são marcados pelas reformas educacionais, com ênfase para um aparato de políticas destinadas à formação de professores. Ao privilegiar a Universidade como espaço para a formação do profissional da educação, a LDB 9394/96 opera a ideia de que o curso de licenciatura plena é a forma de melhor qualificar o professor, encaminhando-o para a sua profissionalização. O prestígio da Universidade como lugar de poder do conhecimento científico possibilita a esse profissional o aprofundamento dos conhecimentos para um maior domínio no exercício da função docente, ou seja, um intelectual qualificado, tanto científico quanto pedagogicamente. Dessa maneira, um dos fundamentos que a Lei estabelece para a formação é “a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho” (BRASIL, 1996). A LDB parece apontar, assim, na direção de uma profissionalização caracterizada por um saber especializado que conduza o fazer do profissional no exercício da função docente. Em outras palavras, a profissionalização necessita de um saber científico produzido na e pela universidade, considerada pela sociedade como um lugar, por excelência, do ensino, da pesquisa e da extensão.

Seguindo a lógica neoliberal, a Lei 9394/96 estabeleceu o aperfeiçoamento permanente do profissional da educação. Gatti (2008) enfatiza que nos anos finais do século XX, disseminou-se com intensidade, em vários setores profissionais e nas universidades, principalmente em países desenvolvidos, a ideia da formação continuada como requisito necessário para o trabalho, tendo em vista as mudanças processadas pelos novos conhecimentos e pelas tecnologias. A atualização constante significava, portanto, aprofundamento e avanço na qualificação dos profissionais. Dessa forma, segundo a autora, “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” (GATTI, 2008, p.58).

Nessas condições, após a formação inicial, a carga da universidade, segue a formação continuada que segundo a LDB poderá acontecer “no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação”, “com licenciamento periódico remunerado para esse fim” e com “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 1996) do docente, ou seja, é constituída, pela Lei, a profissionalização em serviço. As análises dos documentos legais que compõem o aparato das políticas públicas voltadas à formação docente operam com um conjunto de saberes no sentido de direcionar a formação para um modo específico de docência que tem, na prática qualificada, a verdade da competência docente. Desse modo, a legislação elege-a como um modo de formação desse profissional, tendo como eixos de operação a ação do professor, isto é, praticar a docência, a reflexão e a pesquisa sobre a própria atuação na escola.

Para esclarecer melhor essa nossa análise, reportamo-nos ao contexto da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Tendo como referência as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, e com o objetivo de ressignificar a formação docente, a UNEB realiza a reformulação curricular, nos cursos de Licenciatura, no ano de 2004. Nos dois primeiros anos de prática dos novos currículos, alguns problemas foram detectados e a Instituição fez um novo redimensionamento na organização curricular dos cursos, com projetos implantados em 2007 e em vigor até então.

O processo desenvolvido na Instituição para a reorganização dos currículos se insere numa prática comum no Brasil quanto à aplicação das políticas educacionais - pouca sintonia entre os pensadores das políticas e os executores; ou os executores não as compreendem bem e, por isso, as redimensionam no seu fazer. Isso acaba provocando a descaracterização da epistemologia fundante da proposta.

No geral, a forma como as ementas são apresentadas nos currículos dos cursos de licenciatura, na primeira metade do curso, leva-nos a inferir que a execução do currículo contradiz a própria concepção de relação teoria e prática apresentada no seu Projeto, bem como nas políticas de formação docente. Os resquícios da tradição são perceptíveis: é preciso garantir no início uma sólida formação teórica aos alunos para que, do meio para o fim do curso, eles possam aplicar essa teoria, na prática, no componente Estágio Supervisionado. Mesmo nos componentes que estão nos primeiros semestres do currículo, com o objetivo de trabalhar a prática pedagógica, as ementas trazem, apenas, uma descrição teórica dos fundamentos da Educação. Gatti (2013, p. 39) nos ajuda a entender esse processo, quando enfatiza que “embora a maioria dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura (...) coloque um perfil abstrato do profissional a formar, seu campo de trabalho não é tratado”.

Vale destacar que as implicações dessa configuração de formação no desenvolvimento profissional do professor são muitas. Sem o diálogo entre a teoria e a prática durante todo o percurso formativo, o professor não terá condições efetivas de planejar e organizar o processo de ensino de modo significativo e contextualizado, propiciando situações efetivas para as aprendizagens de que os alunos precisam na contemporaneidade. Percebemos, ainda, que a organização curricular das licenciaturas reflete a perspectiva *racionalista* de apropriação do conhecimento e se identificam com as correntes críticas, valorizadas na modernidade. A formação do docente traz, assim, essas ressonâncias e prepara o professor sem uma identidade, ou seja, forma-o para ser um mero transmissor do conhecimento de sua área específica.

Considerações finais

Procuramos neste texto analisar como as políticas públicas estão refletidas nos desenhos curriculares da formação de professores. Vimos que em todos os momentos históricos analisados as políticas públicas educacionais foram elaboradas em consonância com os interesses econômicos em pauta. A partir da LDB 9394/96, por exemplo, uma série de iniciativas foi desencadeada pelo Estado para reorganizar os Sistemas de Ensino e adequá-los aos dispositivos da Lei e à nova ordem econômica mundial em vigor, qual seja, o neoliberalismo. No tocante à formação docente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica definem os princípios norteadores e as competências e habilidades necessárias para a formação e o desenvolvimento profissional do docente, os quais se pautam pela lógica da formação ao longo da vida.

Assim, as Diretrizes Curriculares procuram inovar a formação profissional docente, trazendo para esse contexto aspectos como *interdisciplinaridade, contextualização do conhecimento, integração entre teoria e prática na formação, currículo estruturado por eixos e ampliação da carga horária destinada à prática pedagógica e os estágios*. No entanto, entre os pensadores das Diretrizes e os elaboradores dos currículos há uma distância e, nem sempre, há um entendimento quanto às concepções que fundamentam as propostas. O que se observou na reformulação dos currículos das licenciaturas, a partir de 2002, foram projetos ambíguos e confusos quanto à operacionalização do curso segundo as normativas legais.

Convém ressaltar que a formação dos professores no Brasil esteve ancorada numa base epistemológica positivista, com foco na especialidade do conhecimento, a partir do entendimento de que, com a fragmentação do saber em partes, seria mais fácil resolver os problemas específicos da preparação do professor. Entretanto, essa concepção constituiu um obstáculo à compreensão e elaboração do conhecimento, pois o especialista pode saber muito de sua área, mas ter uma visão limitada de outras. Além disso, o espaço escolar é um todo organizado formado por múltiplos aspectos que se entrelaçam o tempo todo. Dessa forma, a visão fragmentada do ensino, não daria condições ao docente para entender e atuar nesse universo. Na análise de Gatti, (2013, p. 39),

O histórico legal e institucional dos cursos formadores de professores por mais de um século nos permite avaliar a força de uma tradição e de uma visão sobre um modelo formativo de professores que se petrificou no início do século XX, com inspiração na concepção de ciências do século XIX, e que mostra dificuldades de inovar-se.

Assim, repensar a formação docente para a escola básica não é somente rever a legislação e reorganizar o currículo. É, sobretudo, entender que tipo de formação é necessária para o tipo de educação que se deseja para a sociedade contemporânea, articulando de forma coerente as ações entre a Universidade e as instituições da Educação Básica.

A análise dos aparatos legais que procuramos fazer, neste texto, faz-nos refletir e dialogar com mais coerência sobre qual concepção de professor aparece nos documentos oficiais e qual queremos para atuar nos espaços educativos e, principalmente, na escola. Leva-nos, portanto, a apontar a necessidade de revisão do currículo dos cursos de licenciatura, entendendo que estes não podem mais ser planejados como um conjunto organizado de disciplinas a partir de um tema ou de um eixo estruturador, em determinado espaço/tempo. Faz-se necessário situá-los na dinâmica do contexto histórico, social, político e cultural. Assim sendo, ao planejar o currículo precisamos refletir sobre as novas possibilidades da formação docente. Implica, também, repensar o que ensinamos e o que aprendemos, estimulando os sujeitos envolvidos, como protagonistas, a se engajarem no instigante processo de pensar e desenvolver currículos para a vida, que ajudem a preparar mais e melhor os professores para atuarem na Educação Básica. Deixamos, então, o nosso convite para esta luta!

Referencias

- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm.
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm.
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm.
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm.
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm.
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 5.692 de 11 agosto de 1971. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm.
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm
- Brasil. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

- Brasil. Ministério da Educação. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>.
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 11.494 de Junho de 2007. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm.
- Brasil. Ministério da Educação. Decreto nº 6.094 de abril de 2007. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm.
- Brasil. Ministério da Educação. Lei nº 11.502 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm.
- Brasil. Ministério da Educação. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm.
- Brasil. Ministério da Educação. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 01/07/2015. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/30000-uncategorised/21123-2015-pareceres-do-conselho-pleno>
- Brasil. Ministério da Educação. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm.
- Dourado, Luiz Fernandes (2015). Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>
- Flick, Uwe. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed.
- Gatti, Bernadete A. (2013-2014). Formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. *Revista USP*. São Paulo, p. 33-46, dez./ jan./fev. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>
- Gatti, Bernadete A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>.

- Gatti, Bernadete A. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13 n. 37 jan./abr. p. 57-70. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>
- Gatti, B. A. e Barretto, E. S. de S. (Coord). (2009) *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- González Rey, Fernando (2015). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Cengage Learning.
- Moreira, Antônio Flávio Barbosa. (2002). Currículo, Diferença Cultural e Diálogo. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, p. 15-38. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300003>.
- Nóvoa, António (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Paraíso, Marlucy A. (2014). Metodologias pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: PARAÍSO, Marlucy A.; MEYER, Dagmar E. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 25-47.
- Sander, Benno (2002). O estudo da administração da educação na virada do século. In: MACHADO, Lourdes Marcelino & FERREIRA, Naura Syria (Orgs.). *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A Editora/ANPAE, p. 55-68. Recuperado de: http://www.bennosander.com/publicacao_detalhe.php?cod_texto=6
- Silva. A. N., Esposito, Y. L., Sampaio, M. M. e Quinterio, J. (1991) *Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico*. São Paulo: FCC; REDUC.
- Tanuri, Leonor Maria (2000). História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, nº 14, p. 61-88, mai/jun/jul/ago.
- Veiga-Neto, Alfredo (2009). Teoria e método em Michel Foucault (im) possibilidades. *Cadernos de Educação*. Pelotas, RS, n. 34, p. 83-94, set./dez. <http://dx.doi.org/10.15210/caduc.v0i34.1635>.

ⁱⁱ Substituí o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), instituído pela Emenda Constitucional nº 14/1996, regulamentado pela Lei nº 9.424/1996 e pelo Decreto nº 2.264/1997.

ⁱⁱ A Teoria do Capital Humano gerou uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação. Na visão tecnicista, a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria valorizando a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. Ver mais em Theodore Schultz (1971). *O valor econômico da educação e o capital humano – investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro. Editora: Zahar.

Data de recebimento: 20/07/2019

Data da revisão: 12/12/2019

Data do aceite: 04/01/2020