

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

Reflexões Acerca Da Política Educação De Formação Docente No Brasil

Gabriela Mazur de Andrade, Raquel Angela Speck

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7286>

Submetido em: 2023-11-01

Postado em: 2023-11-10 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

REFLEXÕES ACERCA DA POLÍTICA EDUCAÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

GABRIELA MAZUR DE ANDRADE¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7431-8257>

<gabriellamazur@ufpr.br>

RAQUEL ANGELA SPECK²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6432-3349>

<raquel.speck@ufpr.br>

¹ Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Paraná (PR), Brasil.

² Universidade Federal do Paraná. Palotina, Paraná (PR), Brasil.

RESUMO: A presente pesquisa traz um panorama histórico das políticas educacionais de formação docente desde o período colonial até os dias atuais. Por meio de revisão de literatura, realiza-se um resgate histórico dos principais momentos que marcam a trajetória da formação de professores no Brasil. O pressuposto adotado é o de que, ao olhar para os acontecimentos passados, torna-se possível compreender as decisões tomadas pelos governantes referentes a políticas educacionais atuais, fatores de influência e seus determinantes. O texto é fruto do projeto de pesquisa intitulado “Políticas públicas de formação docente para a educação básica no Brasil”, em desenvolvimento na Universidade Federal do Paraná, Setor Palotina. O mesmo tem como objetivo analisar os principais aspectos da política educacional de formação inicial e continuada de professores no Brasil. Por meio do recorte aqui apresentado, pretendeu-se construir uma linha do tempo analítica, destacando e problematizando pontos importantes do objeto. Ao final, aponta-se que no decorrer da história ocorreram importantes avanços, restando questões importantes a serem solucionadas.

Palavras-chave: educação, formação docente, políticas, história da educação.

REFLECTIONS ON EDUCATIONAL POLICIES FOR TEACHER TRAINING IN BRAZIL

ABSTRACT: The present research provides a historical overview of educational policies for teacher training in Brazil from the colonial period to the present day. Through a literature review, a historical retrieval of the key moments shaping the trajectory of teacher education in Brazil is conducted. The adopted assumption is that, by examining past events, it becomes possible to comprehend the decisions made by government officials regarding current educational policies, influencing factors, and their determinants. The text is the outcome of a research project entitled “Public Policies for Teacher Training in Basic Education in Brazil”, currently underway at the Federal University of Paraná, Palotina Campus. Its objective is to analyze the main aspects of the educational policy for both initial and ongoing teacher training in Brazil. Through the outlined scope, the intention was to construct an analytical timeline, highlighting and addressing important aspects of the subject. In conclusion, it is pointed out that throughout history, significant advancements have occurred, with important issues remaining to be addressed.

Keywords: education, teacher training, policies, history of education.

REFLEXIONES SOBRE LA POLÍTICA DE FORMACIÓN DOCENTE EN BRASIL

RESUMEN: La presente investigación ofrece una visión histórica de las políticas educativas de formación docente desde el período colonial hasta la actualidad. A través de una revisión de la literatura, se lleva a cabo una recuperación histórica de los principales momentos que marcan la trayectoria de la formación de maestros en Brasil. El supuesto adoptado es que, al mirar los eventos pasados, es posible comprender las decisiones tomadas por los gobernantes con respecto a las políticas educativas actuales, los factores de influencia y sus determinantes. El texto es el resultado del proyecto de investigación titulado “Políticas públicas de formación docente para la educación básica en Brasil”, que se está desarrollando en la Universidad Federal de Paraná, en el Campus de Palotina. Su objetivo es analizar los aspectos principales de la política educativa de formación inicial y continua de profesores en Brasil. A través del recorte presentado aquí, se pretendía construir una línea de tiempo analítica, destacando y problematizando puntos importantes del objeto de estudio. Al final, se señala que a lo largo de la historia ha habido avances significativos, pero todavía quedan cuestiones importantes por resolver.

Palabras clave: educación, formación de docentes, políticas, historia de la educación.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa traz um resgate histórico sobre as políticas educacionais desde o período colonial até os dias atuais, permitindo compreender as medidas governamentais tomadas atualmente. Além disso, é tratado sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB e como ela reformulou o processo de formação docente. Abordam-se os programas de incentivo à formação docente inicial e continuada, os quais tendem a melhorar a qualidade de ensino dos educadores formados e em formação, tais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Programa de Residência Pedagógica e o Programa Licenciatura desenvolvido pela Universidade Federal do Paraná. Finalmente, discute-se a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e para o curso de Pedagogia, bem como a formação a distância.

METODOLOGIA

Para este estudo a metodologia adotada foi de revisão da literatura com abordagem qualitativa. A fundamentação teórica construiu-se a partir de artigos científicos e livros da área, bem como em documentos legais como leis, decretos e resoluções, disponíveis em bases de dados *online*. Os dados coletados foram analisados a partir da consideração das características sócio-históricas de cada período, a fim de permitir a compreensão contextualizada das ações direcionadas à formação docente. Tal interpretação social e histórica é importante pois que, por meio dela, torna-se possível compreender as nuances da atual configuração das políticas públicas de formação docente, marcadas por profundas lacunas e contradições que se refletem, ainda hoje, em processos formativos questionáveis do ponto de vista da qualidade e também na desvalorização da profissão.

Desta forma, buscando dar conta destes objetivos, a pesquisa se apoiou no Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE), conforme proposta por Tello (2012) e explicada por Mainardes (2018), nos seguintes termos:

[...] o enfoque das epistemologias da política educacional é um esquema analítico-conceitual que pode ser empregado pelo próprio pesquisador para o exercício da reflexividade e da vigilância

epistemológica, bem como para desenvolver estudos de metapesquisa de política educacional. Nenhuma metodologia é neutra e, por essa razão, ao explicitar as suas bases epistemológicas, o pesquisador deve preocupar-se com a vigilância epistemológica em sua pesquisa (metodologia, análise de dados, argumentação, conclusões etc.), cuja construção parte da perspectiva epistemológica e do posicionamento epistemológico. Em linhas gerais, o enfoque epistemológico está relacionado ao nível de coerência entre o referencial teórico, opções metodológicas, análises e conclusões. Pode ser analisado na existência ou não de um fio condutor que articula os elementos da pesquisa. Envolve a leitura sistemática e a análise da configuração textual (MAINARDES, 2018, p.6).

Do exposto, destaca-se o fato de que não é possível manter a neutralidade do pesquisador em seu processo de pesquisa, seja na fase de obtenção dos resultados ou posteriormente na publicação dos mesmos. Em outras palavras, a ausência de posições claras por parte do pesquisador atenta diretamente contra a solidez e a coerência do processo de pesquisa (TELLO, 2012). A epistemologia nasce e faz parte da realidade e para ela deve contribuir.

PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS DA LEGISLAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Segundo Silva, Novaes e Gonçalves (2021), a formação de professores é um assunto de extrema importância, uma vez que estes profissionais são responsáveis pela formação das futuras gerações, seja em nível básico ou superior, ou seja, formam os futuros profissionais. Sendo assim, para que se possa entender as medidas tomadas pelos governantes nas políticas educacionais atuais do Brasil, é preciso conhecer as leis que já regulamentaram o país.

QUADRO 1 - Marcos Legais da Formação Docente no Período Colonial

Período Colonial - 1500 a 1822		
Ano	Lei	Característica
1599	<i>Ratio Studiorum</i>	Conjunto de 467 regras destinadas para as atividades daqueles ligados de forma direta ao ensino.
1759	Reforma Pombalina	Implantação de ensino público oficial, professores são nomeados pela coroa, aulas Régias, disciplinas isoladas e subsídio Literário.

Fonte: elaboração própria (2023).

No contexto do Período Colonial, sabe-se que se trata da época da chegada dos jesuítas ao Brasil. Logo, o plano educacional dos jesuítas tinha caráter colonizador, sendo realizado por meio de um trabalho missionário e pedagógico. O *Ratio Studiorum* instituído em 1599, “determinava não só a ação pedagógica dos jesuítas, mas também a organização administrativa” (SILVA, NOVAES, e GONÇALVES, 2021, p. 4), sendo que as pessoas pertencentes a hierarquia social da época eram responsáveis por organizar os planos de estudo. O método de ensino utilizado pelos jesuítas era a repetição, com o intuito de memorizar os conteúdos. Em 1759, acontece a expulsão dos jesuítas, com isso a Reforma Pombalina é empregada, em que ocorre a implantação do ensino público. Nesse período, de acordo com Da Costa et al. (2020), a formação de professores era muitas vezes precária, uma vez que os professores não tinham muito domínio do conteúdo que lecionavam e não apresentavam conhecimentos pedagógicos.

QUADRO 2 - Marcos Legais da Formação Docente no Período Imperial

Período Imperial - 1822 a 1889		
Ano	Lei	Característica
1824	Art. 179	Garantia do ensino primário gratuito a todos os cidadãos.
1827	Lei Geral	São criadas escolas de primeiras letras em todo império, vilas e cidades.
1834	Ato Adicional	Reforma em que as províncias ficam encarregadas pelo Ensino Elementar, Secundário e a formação de professores, contudo a educação ainda fica delegada ao poder central.

Fonte: elaboração própria (2023).

Com a Constituição de 1824 promulgada por Dom Pedro I, a qual “destinava apenas dois parágrafos de um único artigo para a educação” (SILVA, NOVAES, e GONÇALVES, 2021, p. 7). Esta assegurava o ensino primário gratuito para todos, todavia não foi o que aconteceu na prática, pois as classes média e alta eram privilegiadas por terem tempo para se dedicarem aos estudos, enquanto que os pobres não tinham muito tempo para estudar, uma vez que tinham que se dedicar ao processo de produção. Nessa época, conforme Rezende Filho e Câmara Neto (2001), as diferentes classes sociais tinham como objetivo limitar o poderio político dos cidadãos, em que os ideais de liberdade e igualdade eram pautados na burguesia. Com isso, tem-se que no século XIX, “os anseios da população economicamente menos favorecida ainda não estavam vinculados ao campo dos direitos sociais” (REZENDE FILHO; C MARA NETO, 2001, p.4). Em 1827, por meio da Lei Geral são criadas as escolas de primeiras letras, entretanto, elas normalmente eram frequentadas por filhos de famílias abastadas. Em consonância, Da Costa et al. (2020), com o Ato Adicional de 1834, o Ensino Elementar, Secundário e a formação de docentes passam a ser responsabilidade de cada província. Porém, não havia infraestrutura para tal medida, posto que, segundo De Lima (2021), as províncias que não tinham recursos abandonaram o ensino básico, o que fez a taxa de analfabetismo aumentar de forma descontrolada. Sendo que é possível ver as consequências dessa ação nos dias de hoje, já que “não é mera coincidência em nossa atualidade, estados e municípios terem, em sua maioria, um ensino básico de péssima qualidade, mas fruto de uma construção sócio-histórica planejada” (DE LIMA, 2021, p.5).

QUADRO 3 - Marcos Legais da Formação Docente no Período Republicano

Período Republicano (1889) à LDB 6364/96		
Ano	Lei	Característica
1891	Constituição Republicana	A descentralização do ensino é reafirmada.
1931	Decreto nº 3.810	Institutos de Educação foram organizados.
1939	Decreto nº 1.190	Implantação do Curso de Pedagogia e Licenciaturas com a organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

1971	Lei nº 5.692/71	Introduziu a denominação de 1º e 2º graus para os ensinos primário e médio, foi instaurada a habilitação de magistério no 2º grau.
1996	LDB (9.394/96)	Educação brasileira é definida e regularizada fundamentada nos princípios que constam na Constituição.

Fonte: elaboração própria (2023).

Com a Constituição Republicana de 1891, a descentralização do ensino é reafirmada. A União segue sendo responsável por uma parte da educação enquanto para os Estados as responsabilidades aumentam consideravelmente, sem recursos adequados para tal. Trata-se de um modelo dualista que serviu como uma forma de segregar a educação, já que “o acesso à educação superior só seria possível para a sociedade elitizada, enquanto os recursos da massa populacional vão de encontro a um ensino mais elementar, onde concluindo o ensino primário ou secundário, os estudantes se preparavam para adentrarem no mercado de trabalho” (DA COSTA, 2020, p. 6). Em 1931 ocorre a organização dos Institutos de Educação, em que Anísio Teixeira tenta incorporar as exigências da Pedagogia, onde o conhecimento tem caráter científico e o modelo pedagógico-didático da formação docente pudesse ser consolidado. Já em 1939, conforme Gomes et al. (2019), com a organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, o Curso de Pedagogia e as licenciaturas foram introduzidas em sua base. Os ensinos primário e médio sofreram alterações em sua denominação, passando a ser chamados de 1º e 2º graus, além de que foi implementada a habilitação específica do magistério para o 2º grau, com a Lei nº 5.692/71. Com isso, a Educação Básica passou por uma reestruturação, eliminando as escolas normais. Posteriormente, em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB) foi promulgada e trouxe novas ideias para a formação docente, com adaptações nos currículos dos cursos de licenciatura, assim como, incentivos para que os educadores sem ensino superior o cursassem, “sem contudo, abordar questões mais profundas e necessárias à implementação de um ensino de qualidade e valorização docente” (LIMA, 2018, p.64).

Formação de Professores antes e depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96

Ao fazer um breve resgate histórico no que tange a formação de professores no Brasil, tem-se que inicialmente esse processo era feito por meio de cursos regulares e específicos com a criação das Escolas Normais no fim do século XIX, responsáveis pela formação de professores para as “primeiras letras”, de acordo com Gatti e Barretto (2009). Há também a criação de universidades, as quais possibilitaram a formação desses profissionais para atuar em cursos secundários. Nessa época, o trabalho do educador era realizado por profissionais liberais ou autodidatas, já que o número de escolas secundárias e estudantes era pequeno. Contudo, com o crescimento da indústria brasileira no início do século XX, surgiu a necessidade de um maior nível de escolarização. Para dar conta dessa nova demanda, a partir de 1930, aos cursos de formação de bacharéis acrescentava-se um ano com disciplinas da área da educação para que esses profissionais também tivessem a habilitação de licenciatura, esse tipo de formação ficou conhecida como 3+1.

De acordo com Gatti e Barretto (2009), apenas após 1960, com as Leis nº 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82 resultantes de normativas a nível federal e estadual, é que se tem uma legislação que orientasse a formação de docentes no Brasil no que se diz respeito à estrutura curricular dos cursos de licenciatura. Com a Lei nº 5.692/71 a Educação Básica no Brasil foi reestruturada, a qual eliminou as escolas normais, a qualificação passou a ser feita como uma habilitação no ensino 2º grau chamada magistério. Em 1982, com a Lei nº 7.044/82 esta habilitação foi mantida, contudo foram inseridas outras opções para a formação de educadores para os anos iniciais e finais do Ensino

Fundamental. “[...] mas introduziu outras opções formativas para os docentes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (como o Projeto Logos II, em nível de 2º grau, e Pró-formação, em nível superior, por exemplo)” (GOMES et al., 2019, p. 3).

Logo após, surgiram os cursos de licenciatura curta a nível superior, o qual oferecia uma formação com uma carga horária menor quando comparada com os cursos de licenciatura plena. Essa habilitava os professores para atuarem no Ensino Fundamental 1 e 2, o qual compreende os anos iniciais e finais. Entretanto, segundo Gatti e Barretto (2009), essa modalidade foi extinta nas grandes capitais do país por volta de 1980, uma vez que estas apresentavam uma melhor oferta de cursos superiores. Em 1986, o curso de Pedagogia passa por uma reformulação por meio da aprovação do Parecer n. 161 pelo Conselho Federal de Educação. Com isso foi atribuído a esse curso a preparação do docente para atuar do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Enquanto, para os demais cursos de licenciatura, o Conselho Federal de Educação estabeleceu um currículo mínimo com disciplinas pedagógicas obrigatórias que deveriam ser cumpridas. A estrutura curricular contemplava uma formação em uma área específica com uma complementação pedagógica ao final.

Após a promulgação da LDB 9.394/96, mesmo com novas ideias para a formação docente, por um tempo ainda se teve influência do período passado. Com a nova lei, os cursos de licenciaturas curtas foram extintos. O Conselho Nacional de Educação, em 1999, divulgou a Resolução CP n. 01/99, a qual em seu art. 1º traz a proposta de uma nova estrutura formativa abrangida pela LDB 9.394/96. Já no inciso 1º do Art.4º, nota-se uma preocupação com a qualidade do corpo docente dos Instituto de Ensino Superior (IES), o qual demanda que: “[...] pelo menos 1/3 dos docentes dessas instituições possua titulação acadêmica de mestrado e doutorado e pelo menos 1/3 desses docentes tivesse regime de tempo integral e comprovada experiência na Educação Básica.” (GOMES et al., 2019, p. 4). Em 2002, conforme Gomes et al. (2019), aconteceram as primeiras adaptações nos currículos de formação docente quando foram decretadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN). Mais adiante, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, também foram publicadas Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura.

Segundo De Sousa e Leal (2022), com a publicação da LDB, em torno de 25% dos docentes da educação básica apresentavam formação em nível superior, já que nessa época maioria tinha formação no magistério, em nível médio, e havia também professores leigos, sem formação até mesmo no ensino médio. Esse contexto evidenciou a necessidade de um grande esforço a nível nacional e estadual para que esse tipo de formação fosse oferecida. Para isso, foi estipulado um prazo de dez anos para que as devidas alterações no sistema de ensino fossem efetuadas, visto que foi preciso tempo, esforço e financiamento para a formação desses docentes em nível superior. Posteriormente, foram criadas iniciativas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado pela Portaria Normativa n. 38/2007, que oferece auxílio financeiro aos estudantes de cursos de licenciatura para que realizem trabalhos pedagógicos em escolas da rede pública da educação básica. O programa, além da disseminação e produção de conhecimento, proporciona trocas de experiências que melhoram o processo ensino-aprendizagem. Já o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) foi iniciado em 2009, tem como público alvo professores que atuam em escolas da rede pública da educação básica, com o intuito de incrementar a formação em nível superior desses docentes. “Desse modo, os programas PIBID e PARFOR têm contribuído para o fortalecimento da formação dos professores da educação básica, o que em longo prazo contribuirá na qualidade da educação pública.” (DE SOUSA; LEAL, 2022, p. 7). Acrescenta-se, ainda, a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que reúne instituições públicas de ensino superior para fornecer formação inicial e continuada de professores. Embora não suficientes, tais iniciativas buscaram equacionar lacunas e carências históricas nas políticas de formação docente, ampliando o número de universidades e incentivando o ingresso e a permanência nas licenciaturas.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em um primeiro momento, os cursos de licenciatura não tiveram um tratamento específico quanto ao processo de elaboração de diretrizes curriculares para cursos de graduação, o que levou a inserção de diferentes visões de formação para as diretrizes de cada curso. Mais tarde, o MEC instaura uma comissão encarregada pela elaboração de diretrizes específicas para as licenciaturas. Posteriormente, ao fim do governo de Fernando Henrique Cardoso, em 2001, o CNE divulgou o Parecer CNE/CP n. 09/2001, o qual continha um conjunto de diretrizes voltadas para a formação de docentes da educação básica em nível superior. Então, com esse parecer, através da Resolução CNE/CP n. 01/2002 e da Resolução CNE/CP n. 02/2002, o CNE estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da Educação Básica e a carga horária dos cursos de licenciatura.

Segundo Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021), as DCN/2002 representavam uma oportunidade de superar o modelo de formação conservado no Brasil, já que antes os cursos de graduação utilizavam o modelo que priorizava conteúdos específicos em que era acrescentado um ano de disciplinas da área de educação após três anos de formação específica, o método “3+1”. Dessa forma, teriam a possibilidade de superar o preparo inadequado de professores, determinar currículos próprios da licenciatura e permitir uma maior diversidade nos modelos de cursos. O andamento da reformulação do processo formativo de professores no Brasil foi ao encontro com as demandas da esfera educacional, contudo, nem todas foram contempladas pelas DCN/2002. O documento trouxe uma perspectiva em que o desenvolvimento de habilidades e competências seriam a parte mais importante da formação de docentes. Além disso, conforme Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021), foi instaurado como componente curricular 400 horas de prática, embora a maioria das licenciaturas tenham permanecido com suas estruturas curriculares pautadas nos conteúdos específicos.

Em 2015, as DCN/2002 foram substituídas após o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicar novas DCN/2015 mediante Resolução do CNE/CP n. 2 de 2015 e pelo Parecer CNE/CP n. 1 de 2015. Tal ação foi bem avaliada pela comunidade escolar e acadêmica na medida em que supera a noção de ensino por competências, substituindo a expressão “habilidades e competências” por “conhecimento” e “informação” (ex.: “conhecimentos necessários à docência” e “repertório de informações”). Pouco antes do fim do governo Dilma, com o decreto n. 8.752 de 2016, foi instaurada a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, a qual definiu a política nacional de formação de professores, pedagogos e outros profissionais da área, onde se buscava assegurar uma formação adequada para todas as etapas e modalidades, com uma maior organicidade entre as políticas, programas e ações ligadas à formação inicial e continuada. Após o vice-presidente Michel Temer assumir a Presidência da República em 2016, houveram mudanças radicais que atrapalharam essas políticas, como a Emenda Constitucional 95 de 2016, em que as despesas dos três poderes foram congeladas até 2036. De acordo com Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021, p. 944), “Esse Novo Regime Fiscal ameaça questões importantes para o desenvolvimento social brasileiro, incluindo as metas do PNE”.

O MEC, em dezembro de 2017, anuncia uma nova Política Nacional de Formação de Professores, o programa Residência Pedagógica e o aumento de vagas para cursos de licenciatura na Universidade Aberta do Brasil (UAB) e no Programa Universidade Para Todos (PROUNI). Entretanto, conforme Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021), registraram-se posicionamentos contrários à política por parte da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd) e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), pois sua elaboração foi realizada sem a consulta a entidades da área da educação, desconsiderando a necessidade de conexão entre formação inicial, continuada e valorização da profissão. Em 2019, quando Jair Bolsonaro toma posse, é instituído pelo Parecer CNE/CP n. 22 e pela resolução CNE/CP n. 2 de 2019, trazendo novas DCN, as quais buscavam a adequação de cursos de licenciatura com as competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e apregoavam a necessidade de melhoria da qualidade no processo ensino-aprendizagem no contexto escolar. Segundo Cintra e Costa (2020), isso mostra a desconsideração da produção e pensamento educacional ao reviverem a ideia de desenvolvimento de competências como parte da formação docente,

ao se ter as competências previstas pela BNCC, tão amplamente questionadas pela comunidade escolar e acadêmica. Nestas DCN, “[...] o discurso exposto camufla o real projeto das diretrizes de 2019 que é contemplar uma perspectiva de formação de professores com ênfase em alimentar apenas as engrenagens do mercado de trabalho” (CINTRA; COSTA, 2020, p. 15).

POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE – DECRETO Nº 6.755/09

Em 2009, foi estabelecida a política nacional para a formação de professores do magistério da Educação Básica pelo Decreto n. 6.755/09, colocando sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o subsídio para os programas de formação inicial e continuada. Essa tem como principal objetivo “[...] organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (MORORÓ; SILVA, 2012, p. 2). De acordo com Bocalon (2010), visa o aumento de vagas no ensino superior em instituições públicas, valorização da carreira docente por meio de estímulos para o ingresso, a permanência e sua progressão, e a ampliação de docentes em serviço com formação no ensino superior em instituições públicas na modalidade presencial. Seu surgimento remete a antigas reivindicações de movimentos sociais e acadêmicos relacionados à formação de professores, sendo que entrou em vigor em um momento de decisões fundamentais quanto à definição de currículos dos cursos de licenciatura.

Quando a formação de docentes no Brasil em nível superior passou a ser obrigatória com a adesão da LDB 9.394/96, a procura por cursos de licenciatura aumentou. Nesse cenário, as instituições de ensino superior passaram a criar cursos de formação que funcionavam dentro e fora de suas sedes, assim, de forma progressiva o percentual de docentes graduados aumentava. Conforme Mororó e Silva (2012), esse processo se deu de duas formas: em instituições privadas foram criados programas provisórios e emergenciais de formação, os quais eram ligados à reitoria das instituições e financiados pelos municípios ou estados. Contudo, houve contradições ao se tentar cumprir as metas estipuladas no PNE (Plano Nacional de Educação 2001-2011) pela Lei n. 10.172/01 (BRASIL, 2011). Conforme se encontra na lei, o objetivo era o de “ampliar a oferta de cursos de formação de professores de educação infantil de nível superior, com conteúdos específicos, prioritariamente nas regiões onde o déficit de qualificação é maior, de modo a atingir a meta estabelecida pela LDB para a década da educação” (BRASIL, 2011, p. 14). Entretanto, de acordo com Mororó e Silva (2012), tal déficit não existia apenas pelo motivo exposto na letra da lei, mas também por conta do número de funções docentes não ocupadas, a quantidade de professores sem formação adequada para exercer a profissão e a falta de identidade dos estudantes de cursos de licenciatura com a profissão, o que evidencia um descaso geral em relação a educação brasileira.

Com o objetivo de superar esses problemas, o Decreto 6.755/09 prevê a organização da formação em nível superior de professores e designa somente às universidades públicas o compromisso de ofertar cursos de preferência em sua modalidade presencial. Essa determinação indica que elas, a partir de seus três pilares (a pesquisa, o ensino e a extensão) e seu histórico percurso na formação de docentes, assegurem aos cursos de formação desses profissionais a qualidade requisitada através da conexão entre os conhecimentos científico e didático teóricos e práticos. De acordo com Bocalon (2010, p. 118), “a criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente é certamente a grande inovação do decreto”, já que através deles devem ser feitos os planos estratégicos, os quais são enviados ao MEC para aprovação, para que se analise as demandas em relação a formação inicial e continuadas e a capacidade de atendimentos das universidades públicas vinculadas para o desenvolvimento de ações que busquem suprir as carências dessa formação em diferentes níveis e etapas de ensino. Em relação a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o decreto define que esta preste apoio financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios e instituições públicas para que os programas, projetos e cursos de formação sejam efetivados.

OUTRAS INICIATIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID

O Pibid é um programa estabelecido pela Portaria Normativa n. 38 de 2007, porém, de acordo com Mello e Lacanallo Arrais (2021), apenas em 2009 ele passou a atender a Educação Básica, tendo como objetivo a recuperação da essência da educação como forma de superação do modelo tradicional de formação docente. Este compõe a Política Nacional de Formação de Professores, sendo idealizado para valorizar o trabalho docente, de modo a melhorar a qualidade da formação acadêmica e exceder o modelo tradicional de formação docente. O programa é vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e abrange educadores da rede pública, graduandos de cursos de licenciatura e professores universitários. De acordo com Mello e Lacanallo Arrais (2021), um documento elaborado pelo Governo como forma de avaliação dos impactos, o Pibid atingiu 90.254 bolsistas difundidos em 284 instituições de ensino públicas e privadas. Conforme Mello e Lacanallo Arrais (2021, p. 511), ele "já vem sendo reconhecido como uma política pública de alto impacto na qualidade da formação de professores". Este é considerado um grande avanço para a história da formação docente no Brasil.

Programa de Residência Pedagógica

O Programa da Residência Pedagógica, instaurado através do edital 06/2018. Sendo que, segundo Mello e Lacanallo Arrais (2021), sua primeira versão teve foco em estudantes de cursos de licenciatura com matrícula ativa com no mínimo 50% do curso concluído ou no 5º período. Já no edital 02/2020 áreas prioritárias foram definidas "Alfabetização, Biologia, Ciências, Física, Língua Portuguesa, Matemática e Química" (MELLO; LACANALLO ARRAIS, 2021, p. 512).

Programa Licenciar (UFPR)

O Programa Licenciar é desenvolvido na Universidade Federal do Paraná (UFPR) desde 1994, sendo instituído e regido pela Resolução 05/07 CEPE. Suas diretrizes trazem o educador com uma formação sólida, de modo a reforçar a atuação dos cursos de licenciatura como unidade formadora de educadores, além de integrar os cursos de licenciatura e observar o desempenho social da UFPR. Segundo o documento, este tem como objetivo geral buscar a melhoria da qualidade de ensino nos Cursos de Licenciatura da instituição por meio do apoio a atividades ligadas ao desenvolvimento de projetos. Há ainda objetivos específicos, como a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, promoção da ampliação da formação acadêmica, produção de conhecimento científico sobre a prática pedagógica, interação com contextos educativos formais e não formais; articulação entre o ensino de graduação, nos Cursos de Licenciatura, e a educação básica da rede pública (UFPR, 2018).

RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2/2019: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

A Resolução CNE/CP n. 2/2019 entra em conflito com a Resolução CNE/CP n. 2/2015 e também com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. Segundo Gonçalves, Mota e Anadon (2020), ela propõe uma formação pragmática e padronizada, elencada na pedagogia das competências e vinculada com instituições privadas e seus interesses mercantilistas. As novas DCNs e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) diminuíram a qualidade de formação de docentes e descaracterizaram os cursos de licenciatura. Ainda de acordo com as autoras, este documento é alinhado à Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), o qual ressalta em vários momentos que é preciso que a formação de professores siga os princípios das competências gerais da BNCC. Lima (2018), após elencar o ponto de vista de diferentes autores sobre a BNCC e também sobre a BNC-Formação, conclui que há uma clara intenção de

adequação destas aos interesses empresariais, que há uma visão reducionista e fragmentada de currículo em que a desvalorização docente e o desinteresse pela licenciatura é a consequência.

Esta Resolução aborda de modo exclusivo a formação inicial de professores. Embora a formação continuada seja mencionada de forma breve em apenas três incisos, ela deixa de ser um tema dessa diretriz. De acordo com o CNE, a formação continuada terá sua própria resolução. Essa mudança representa uma ruptura com a organicidade proposta pela Resolução CNE/CP n. 2/2015 e, sem dúvida, terá implicações negativas na conexão entre a formação inicial e a formação continuada, bem como entre as instituições de ensino superior e as escolas da Educação Básica. Com isso, a valorização profissional é reduzida a um único inciso, o qual na Resolução de 2015 tinha um capítulo.

Com a nova diretriz, a formação inicial passa a ser organizada em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Em que, para “cada uma, destas dimensões, estão estruturadas a partir de competências específicas e para cada uma das competências específicas são listadas habilidades” (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 367). Assim como, determina a distribuição da carga horária, não só relacionada a horas, mas também aos conteúdos e anos do currículo, o que padroniza e engessa os cursos de licenciatura e limita a autonomia das universidades no que diz respeito à organização curricular. Nessas DNCs não há atividades complementares, as quais estavam presentes como componente curricular desde 2002. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 dedica um capítulo específico ao Processo Avaliativo Interno e Externo. Nele, é indicado que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) deverá desenvolver um novo instrumento avaliativo em um prazo de dois anos, em um formato de avaliação diferente, que seja específico para os cursos de licenciatura. Observa-se que houve um retrocesso, um retorno a um ponto já superado, uma imposição que não considerou os interesses da educação e dos educadores, ignorando as condições necessárias à sua implementação.

FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO A DISTÂNCIA

Tem-se observado um expressivo aumento de cursos de formação docente a distância no Brasil. Por um lado, representa a ampliação de oportunidades educacionais para uma parte da população que, sem ela, teria dificuldade ou mesmo não conseguiria acessá-la. Contudo, conforme Gatti e Barretto (2009, p. 51), há uma “preocupação presente entre os estudiosos da educação, e em particular da formação de professores, é a proliferação de cursos de licenciatura a distância”. Posto que, mesmo com os cuidados legais necessários, houve um rápido aumento no número de cursos a distância destinados à formação de professores em diferentes áreas, oferecidos por vários pólos de instituições credenciadas, porém de qualidade por vezes questionável. Tal circunstância evidencia o grande interesse de redes privadas na educação, que significam ampliação de seus negócios e de sua lucratividade, num verdadeiro comércio.

Cursos de curta duração, que simplificam a formação docente e pecam nos conteúdos básicos, revelam um cenário preocupante, que impacta diretamente a educação básica. A falta de experiências práticas, face a face, e de relações coletivas e escolares, podem acarretar dificuldades de interação desses docentes com seus estudantes. Situações que reforçam a precarização histórica da profissão.

Nesta contramão dessa direção mercadológica, destaca-se a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que conforme já adiantado, surge com o intuito de dar conta da alta demanda de formação de professores em redes públicas de ensino superior calculada pela CAPES. De acordo com Gomes et al. (2019), esta permitiu a cooperação entre o Governo Federal, universidades públicas e as redes de estados e municípios ao oferecer cursos a distância, os quais recebiam financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O principal objetivo da UAB é o de aumentar as oportunidades formativas de modo a levar a educação gratuita e de qualidade do setor público para regiões distantes dos grandes centros em que estão reunidas as instituições públicas de ensino. Ainda, em

outra iniciativa positiva, em 2007, foi criado pelo MEC o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação das Universidades Federais (Reuni), que visa a amplificação ao acesso a cursos de graduação e a permanência neles, o que favoreceu a expansão das licenciaturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito mais que um mediador e incentivador da aprendizagem, o professor é o profissional que “estabelece objetivos sociais e pedagógicos, seleciona e organiza os conteúdos, escolhe métodos, organiza a classe” (GOMES et al., 2019 apud LIBÂNEO, 2016). Isto é, a educação e o professor possuem um papel social indiscutível e intransferível, sendo a escola o espaço privilegiado de acesso ao conhecimento, não podendo ser negligenciado, fragmentado, reduzido ou esvaziado nem em seus textos legais e nem em práticas distanciadas desse objetivo.

Neste estudo fica evidente que as mudanças na legislação e na estruturação de cursos de formação docente só fazem sentido quando pensadas e aplicadas no sentido do acesso ao conhecimento, este compreendido como instrumento de emancipação e libertação, de acesso à cultura e a cidadania crítica e participativa. A formação docente precisa dar conta dessas exigências. Por conseguinte, a aparato legal e normativo relativo à esta área, precisa dar conta de abarcar a complexidade gerada por diferentes fatores que a compõem, e que vão desde a estrutura curricular dos cursos de licenciatura, perpassando as condições institucionais de formação e as experiências formativas e também, em nível maior, as políticas e programas de formação docente inicial e continuada.

Vimos que no decorrer da história importantes avanços foram conseguidos, contudo, há questões importantes a serem solucionadas, dentre elas a valorização do professor enquanto um profissional da educação e da escola enquanto espaço de produção e difusão de conhecimentos, que possam promover desenvolvimento tanto pessoal como também da sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

BOCALON, Saionara C. *Dilemas e perspectivas da política nacional de formação de professores: um olhar a partir do Decreto N° 6.755/09*. 2010. Tese (Doutorado em Educação). UFPR.

BRASIL. *Lei número 10.172 de 09 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001/2011) e dá outras providências. Brasília, 2001.

BRASIL. *Resolução no 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 mai. 2006b, Seção 1, p.11.

CINTRA, Paula C. S.; COSTA, Renata L. da . National Curriculum Guidelines for teacher training for Basic Education 2015 and 2019: Practical and emancipatory perspectives. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 9, n. 9, p. e208996575, 2020. <<https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.6575>>.

DA COSTA, Maria A. A. et al. Caminhos da formação docente no Brasil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. *Ensino em Perspectivas*, v. 1, n. 1, p. 1-16, 2020. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4575/5138>>. Acesso em: 11 ago. 2023.

DE SOUSA, Laura M. A.; LEAL, Maria V. S. Políticas públicas de formação docente e os reflexos na qualidade da educação. *Epistemologia e Práxis Educativa-EPEduc*, v. 5, n. 1, 2022. Disponível em: <<https://comunicata.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/13504/8154>>. Acesso em: 09 ago. 2023.

DURLI, Zenilde e BAZZO, Vera (2008). Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: concepções em disputa. *Atos de Pesquisa em Educação*, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 201-226, out. 2008. <<http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2008v3n2p201-226>>.

FICHTER FILHO, Gustavo A.; OLIVEIRA, Breyner R. de; COELHO, Jianne I. F. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 940-956, 2021. <<https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14930>>.

GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba S. S. (Coord). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. 293 p.

GOMES, Manoel M.; GOMES, Francisco C.; ARAUJO NETO, Benjamin B.; MOURA, Niede D. S.; MELO, Severina R. A.; ARAUJO, Suelda F.; NASCIMENTO, Ana K.; MORAIS, Lourdes M. D. Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas. *Revista Educação Pública*, v. 19, nº 15, 6 de agosto de 2019. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores-caracteristicas-historico-e-perspectivas>>. Acesso em: 15 ago. 2023.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. *Revista Formação em Movimento*, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020. <<https://doi.org/10.20500/rce.v17i39.52085>>.

LIMA, Luís G. *Um Modelo de Educação para um Projeto de Nação: A Educação de Qualidade para Redução das Desigualdades Sociais é Possível*. 1. ed. Joinville: Editora Clube de Autores, 2021. v. 1. 490p.

MAINARDES, Jeferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. *Revista Brasileira de Educação*. v. 23 e230034 2018. <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230034>>.

MELLO, Diene Eire de; LACANALLO ARRAIS, Luciana Figueiredo. Os programas PIBID e residência pedagógica: em discussão a formação do professor da educação básica. *Interfaces da Educação*, [S. l.], v. 12, n. 35, p. 506-531, 2021. <<https://doi.org/10.26514/inter.v12i35.5386>>.

MORORÓ, Leila P. e SILVA, Reginaldo S. O impacto do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) sobre o trabalho docente no Ensino Superior. *CIDU 2012*, Porto (Portugal), 2012. Disponível em: <<https://www.aidu-asociacion.org/wp-content/uploads/2019/12/CIDU-2012-PORTO-PORTUGAL-590.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2023.

REZENDE FILHO, Cyro de Barros; C MARA NETO, Isnard de Albuquerque. A evolução do conceito de cidadania. *Revista de Ciências Humanas da UNITAU*, v. 7, n. 2, 2001. Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/33277219/aevolucao-N2-2001-libre.pdf?1395415115=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA_EVOLUCAO_DO_CONCEITO_DE_CIDADANIA.pdf&Expires=1696649216&Signature=Q5EqR7G3GEq1r3VUGDHu58svTE4P1roXsuKXtbfdH1ctbvLQ8j91S1cA38J1GUW1e6Ia2IW8sO-kcTEDDonn93JGaS82MRFFIvpy7cTIIWSfXYdQ6wrvDZaRIpKaIjKXt9WLtOrrjNecn1Rv2WXBQLD4BOtYS2uQz6aV22W2NfCg6nflHlsa6Q9Bo~bYzdkUCjfEp0cT5FUg1ZnnUXibsKpGNC7UDY~3DCBth1a69xenMh4ii7pViWCuzYPpLr7iaq2~8DfM7GGEi0dmUDaVWU1Pvo0mZZBte-P2m->

A8Aw32Oi4eda5f6os4zZk8XMhLn3QrrxGLyoWU~VYcWsa6w__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA>. Acesso em: 05 out. 2023.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 43–62, jan. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/cCY6yjfVhYPKWNbFMMmL3Pm/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SILVA, Nara N. C. da; NOVAES, Marcos A. B. de; GONÇALVES, Ruth M. de P. . A educação brasileira no período de 1500 a 1960: notas introdutórias. *Ensino em Perspectivas*, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1–15, 2021. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6384>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

TELLO, César Gerônimo. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jul. 2012. <<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7i1.0003>>.

Universidade Federal do Paraná. Programa Licenciar Vivendo a Licenciatura. Disponível em: <<http://www.prograd.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2018/03/Roteiro-para-elabora%C3%A7%C3%A3o-de-projetos-Licenciar.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2023.

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

Autora 1 – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Autora 2 – Coordenadora do projeto, participação ativa na análise dos dados e revisão e construção da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

As autoras declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.