



ISSN:2763-5716

POLIGESRevista de Políticas Públicas e
Gestão EducacionalITAPETINGA,
2023

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO E DE VALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: DESCONTINUIDADES E DISPUTAS DE PROJETOS

THE TEACHER TRAINING AND VALUATION POLICY IN BRAZIL: PROJECT
DISCONTINUITIES AND DISPUTES

LA POLÍTICA DE FORMACIÓN Y VALORACIÓN DE PROFESORES EN BRASIL:
DISCONTINUIDADES Y DISPUTAS DE PROYECTOS

Antonio Pereira de Carvalho

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-2399-3901>

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Brasil

Dalvani Magnavita Ferraz

Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0001-3788-0916>

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Brasil

Leila Pio Mororó

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-9074-5257>

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Brasil

DOI: 10.22481/poliges.v4i1.12481

Resumo: O presente artigo apresenta uma discussão sobre a formação e a valorização docente no Brasil, no campo das políticas públicas educacionais, tendo como base a análise da legislação, da história e da produção de autores nacionais e internacionais que pesquisam sobre o tema. O texto problematiza as discontinuidades de políticas e a disputa de projetos na formação e na política de valorização de professores. A partir da análise, conclui que a política de formação e de valorização docente ainda é uma questão que precisa ser discutida e debatida no país e que é necessário compreender os desafios existentes, como a necessidade de um Sistema Nacional de Educação que possa reduzir a incidência de descontinuidade das políticas públicas de formação docente, bem como a revogação de leis que tentam adequar a educação e a formação a interesses de grupos empresariais ao invés dos interesses públicos nacionais.

Palavras-chave: Política pública. Política de Formação docente. Valorização Docente

Abstract: This article presents a discussion on teacher training and appreciation in Brazil, in the field of educational public policies, and is based on some works produced on the subject, based on a synthetic analysis of the legislation that guides these policies and on authors who study this subject. The text brings a brief history of the legal basis of the teacher training and valuation policy in Brazil and the history of teacher training, with an emphasis on the expansion of distance learning courses, and ends with a discussion about the discontinuities of policies and the dispute of projects in the training and valuing teachers.

Keywords: Public policy. Teacher Training Policy. Teacher Appreciation

Resumen: Este artículo presenta una discusión sobre la formación y valorización docente en Brasil, en el campo de las políticas públicas educativas, y se basa en algunos trabajos producidos sobre el tema, a partir de un análisis sintético de la legislación que orienta estas políticas y de autores que estudian este tema. El texto trae una breve historia de la base legal de la política de formación y valoración de profesores en Brasil y la historia de la formación de profesores, con énfasis en la expansión de los cursos a distancia, y termina con una discusión sobre las discontinuidades de las políticas y la disputa de proyectos en la formación y valoración de docentes.

Palabras clave: Política pública. Política de Formación Docente. Apreciación del maestro

Introdução

A discussão acadêmica sobre a formação e a valorização docente no Brasil no campo das políticas públicas educacionais tem se acentuado a partir da aprovação e promulgação da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes da Educação de 1996, e, mais recentemente, do Decreto Nº 6.755 de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais de Magistério da Educação Básica. Este trabalho visa fazer uma análise dessas discussões tomando como base algumas obras produzidas sobre o tema.

Todas as transformações que ocorreram na política de formação docente, nos últimos anos, vêm provocando diversos questionamentos e dilemas sobre as descontinuidades e disputas de projetos que estão por traz dessa política no país. No intuito de contribuir para essas discussões no âmbito das políticas públicas, principalmente na política pública educacional, é que esse texto foi elaborado.

Para tanto, e de forma exploratória, o presente texto inicia descrevendo a metodologia utilizada, na sequência contextualiza o tema a partir das legislações centrais que orientaram as políticas de formação e valorização docente e finaliza

com uma síntese do pensamento de alguns pesquisadores sobre os entraves para a efetivação dessas políticas.

Espera-se que as ideias aqui pontuadas possam se constituir como elementos de reflexão sobre a temática, haja vista que a política de formação e valorização docente vem passando por várias mudanças e discussões nos últimos anos.

Metodologia

Para a construção dessa análise foi realizada uma revisão da literatura sobre o tema com o objetivo de reunir o que discutem essas produções sobre a formação e valorização docente e um levantamento dos principais documentos legais nos quais se apoiam as políticas de formação e valorização, partido da Constituição Federal de 1988.

A análise documental foi de fundamental importância para a compreensão do contexto da política nacional de formação de professores no Brasil, com suas descontinuidades e disputas de projetos. Para Cellard (2012, p. 295), “o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”.

Como base deste trabalho foram consultados documentos oficiais (leis, decretos, resoluções), livros, teses, artigos e outros documentos publicados que contribuem na investigação sobre o tema, dando um caráter de pesquisa bibliográfica.

Pesquisa bibliográfica: quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Em relação aos dados coletados na internet, devemos atentar à confiabilidade e fidelidade das fontes consultadas eletronicamente. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54).

Nesse sentido, a pesquisa baseou-se em estudos realizados sobre o tema, a partir de autores como Bernadete Gatti, Dermeval Saviani, Maurice Tardif,

Claude Lessard, entre outros, que foram de fundamental importância para a discussão ora apresentada.

Um breve histórico da base legal da política de formação e valorização docente no Brasil

Em 6 de maio de 2022, o Conselho Nacional de Educação - CNE instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional de Nível Médio, por meio da Resolução CNE/CP Nº 1. Essas diretrizes culminam com um conjunto de normas legais instituídas a partir de 1988, consolidando, assim, toda uma política de formação e valorização docente no âmbito da política educacional brasileira.

A discussão sobre a formação e valorização docente no Brasil não é algo novo, remontando ao período imperial a primeira preocupação, em nosso país, com esse tema. A formação de professores inicia, no período imperial - século XIX - com a promulgação do Ato Adicional de 1834 e a instituição das Escolas Normais, cuja função era a formação específica dos professores para darem a instrução primária àqueles que frequentavam as escolas. Nesse sentido, Demerval Saviani afirma que,

Após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, estas tendem a adotar, para formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais. A Província do Rio de Janeiro sai à frente, instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do país. Esse caminho foi seguido pela maioria das províncias ainda no século XIX, na seguinte ordem: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890. Essas escolas, entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente (SAVIANI, 2009. p. 144).

A partir daí todo um conjunto de aparatos legais foi criado para normatizar a educação em nosso país e, conseqüentemente, começou a se pensar na formação e valorização docente. Mas é no século XX, mais especificamente a partir da promulgação da Constituição de 1988 que essa temática ganha corpo, cujo artigo 206 afirma que o ensino será ministrado baseando-se em alguns

princípios, dentre eles, a valorização dos profissionais da educação escolar (BRASIL, 1988).

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] 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; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) [...] VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988).

Em consonância com a Carta Magna, em 20 de dezembro de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, que do artigo 62 ao 66 trata da formação docente e, no artigo 67, fala da valorização dos profissionais da educação escolar.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) [...] Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerada para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

Como se observa na LDB, a formação e a valorização docente estão ligadas, pois não se pode falar em valorização docente sem que este profissional tenha condições de formação inicial e continuada. Nesse sentido, em 2007, por meio do Decreto Nº 6.094 de 24 de abril de 2007, o governo federal instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que em seu artigo 2º afirma que:

Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes

diretrizes: [...] XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação; XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho (BRASIL, 2007).

Em consonância com o Plano de Metas, o Ministério da Educação criou o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE integrando um conjunto de programas que envolvem as etapas, os níveis e as modalidades da educação escolar brasileira com a perspectiva de alcançar uma organicidade no sistema nacional de educação. Esse plano traz 40 programas voltados para educação básica, educação superior e educação profissional, que segundo o ministro da educação da época, Fernando Haddad,

A formação inicial e continuada do professor exige que o parque de universidades públicas se volte (e não que dê as costas) para a educação básica. Assim, a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes (HADDAD, 2008. p. 10).

A partir do estabelecido no artigo 2º do PDE, em 2009, por meio do Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar a formação inicial e continuada dos docentes para as redes públicas da educação básica (BRASIL, 2009).

A política nacional de formação docente estabelece que a formação inicial e continuada dos professores da educação básica deve acontecer levando em consideração o regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito federal e os municípios, a partir de princípios como o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas; compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática e justa, promovendo a emancipação dos indivíduos e grupos sociais; articulação entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino; garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação docente ofertados, nas modalidades presencial e à distância; entre outros (BRASIL, 2009).

Um dos aspectos importantes, relacionados a Política Nacional de Formação, está no artigo 3º do Decreto 6.755 (BRASIL, 2009), em que um dos objetivos apresentados, é o apoio a oferta da expansão de cursos de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior. Assim, segundo Silva (2015, p. 29), o Estado, a partir disso, assume, pela primeira vez, a responsabilidade do apoio à oferta da formação inicial junto às instituições públicas de educação superior, o que, para nós, representa uma grande conquista. Conquista esta, que se concretizará, em regime de colaboração entre os entes federados, por meio de planos estratégicos formulados pelos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação Docente.

Diante disso, segundo Silva (2015),

Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente tornam-se, na implementação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, espaços nos quais o regime de colaboração se institucionaliza a fim de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica (SILVA, 2015. p. 32).

Outro importante aparato legal para a formação e valorização docente é o Plano Nacional de Educação - PNE, instituído pela Lei 13.005, de 24 de junho de 2014, que nas metas 15 e 16 trata da formação docente e nas metas 17 e 18 trata da valorização dos profissionais do magistério.

Essas metas são de suma importância para a formação e valorização docente, como afirma o documento “Planejando a Próxima Década - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação”, elaborado pelo Ministério da Educação em 2014.

A formação acadêmica do professor é condição essencial para que assuma, efetivamente, as atividades docentes e curriculares em todas as etapas e modalidades, seja no ambiente escolar, seja nos sistemas de ensino. A formação, portanto, é um requisito indispensável ao exercício profissional docente e em atividades correlatas. A conjugação desse requisito com outros fatores que incidem na profissão contribuiu, ao longo do tempo, para que a formação acadêmica passasse a ser vista como um direito do professor. [...] A melhoria da educação e, conseqüentemente, dos índices educacionais e das taxas de escolarização da população e o desenvolvimento social e econômico do País estão relacionados, entre outros, à valorização dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica (BRASIL, 2014. p. 48 e 53).

A partir da aprovação deste PNE, os estados e municípios também tiveram a incumbência de elaborar seus planos de educação e, conseqüentemente, alinhados ao nacional, prever metas e estratégias para a formação e valorização docente.

Aliada a todo esse aparato de normas legais, em 2019, o Conselho Nacional de Educação definiu, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro 2019, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), atrelando a formação docente à Base Nacional Comum Curricular.

Art. 5º A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como fundamentos: I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação (BRASIL, 2019).

Dando continuidade às regulamentações para a implementação da política de formação docente a partir da BNCC, o Conselho Nacional de Educação - CNE, por meio da Resolução CNE/CP Nº 1, de 6 de maio de 2022, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). Essas diretrizes, em consonância com a BNC - Formação define que,

Art. 2º Nos termos da Resolução CNE/CP nº 2, de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), e da Resolução CNE/CP nº 1, de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, os cursos e programas destinados à formação inicial de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem considerar as competências gerais docentes e as competências específicas, referidas a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional (BRASIL, 2022).

Diante de uma legislação que traz todo um caminho percorrido desde o Ato Adicional de 1834 e a instituição das Escolas Normais até as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, o Brasil tem buscado legislar sobre a formação e a valorização docente, principalmente a partir da LDB/1996. Mas ainda é um desafio colocar em prática o que é previsto no artigo 206 da Constituição Federal, garantindo, assim, formação e valorização docente que promova uma educação de qualidade aliada à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (BRASIL, 1988).

Um pouco de história da formação de professores no Brasil

Ao se abordar a formação de professores é inegável destacar que ela vem passando por profundas reformulações no Brasil e no mundo. Como nos afirma Gatti e Barreto (2009, p. 8), “o fato é que a grande maioria dos países ainda não logrou atingir os padrões mínimos necessários para colocar a profissão docente à altura de sua responsabilidade pública, para com os milhões de estudantes”. Nessa perspectiva, faz-se necessário um resgate histórico que nos aponte a maneira como a mesma tem se dado ao longo da história, mais especificamente, no Brasil.

É possível inferir que no Brasil a formação dos professores tem sido alvo de inúmeras transformações que assumem cada vez mais o pensamento neoliberal. Isto é, associada aos interesses mercadológicos, a formação pretendida e praticada tem acentuado a disputa pela hegemonia de projetos aligeirados e apostado na modalidade de cursos de licenciaturas à distância, com a predominância do uso de novas tecnologias educacionais e a dissociabilidade entre formação específica e a formação docente.

A Europa foi a pioneira no processo de profissionalização docente, quando no século XVII, os registros históricos apontam a criação do primeiro curso de formação para professores, sendo este curso “instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres” (SAVIANI, 2009, p. 143). Só mais tarde esses cursos passam a ser implantados em outros países.

As chamadas Escolas Normais eram a instituição que formavam os professores e surgiram para atender as demandas sociais após a Revolução Francesa. Elas tinham a função de preparar os professores para a instrução da classe popular, tendo em vista que essas classes eram responsáveis pela execução do trabalho fabril. De acordo com Nóvoa (1999), a segunda metade do século XVIII é um marco para a profissionalização docente no contexto europeu, quando, neste período (século XVIII), procura-se traçar o perfil do professor ideal.

No Brasil, a formação de professores em cursos específicos se deu a partir da independência do país, considerando que existia a necessidade de organizar a instrução popular (SAVIANI, 2009). Os jesuítas eram os responsáveis pelo processo de alfabetização no período colonial devido à necessidade da catequização dos indígenas. É importante salientar que desde o período do Brasil colônia não havia a preocupação com a formação docente. Destacam ainda que nesse período, não havia currículo específico de capacitação para o trabalho docente. De acordo com Demerval Saviani (2009) é na “Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827”, que a preocupação com a formação docente teve lugar pela primeira vez na história do Brasil.

Segundo o referido autor, essa lei foi responsável por determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipulava no artigo 4º que os professores deveriam ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência propriamente à questão pedagógica (SAVIANI, 2009, p. 144).

Entre os anos de 1827 a 1890, o que predominava como diretriz para a formação nas escolas normais eram os conhecimentos a serem transmitidos pelos professores aos alunos, ou seja, a preocupação durante os cursos era o domínio dos conteúdos a serem ensinados nas escolas primárias e não em como esses conteúdos deveriam ser tratados na sala de aula, não se pensava nas técnicas didáticas (SAVIANI, 2009). No período de 1890 – 1932 houve grande expansão das escolas normais, devido ao fato de que é nesse período que se deu a reforma da instrução pública no estado de São Paulo. Saviani (2009) mostra que essa reforma foi marcada por dois pontos: primeiro, houve o enriquecimento do conteúdo curricular e, segundo a ênfase aos exercícios

práticos de ensino, bem como a instalação de uma escola modelo de aplicação em anexo a Escola Normal. Essa reforma se tornou referência a outros Estados brasileiros.

De acordo com Bernardete Gatti (2010), é no final da década de 1930 que se dá início a formação em nível superior a partir de cursos em nível de bacharelado com a extensão de mais um ano de disciplinas voltadas para a área da educação para a obtenção de licenciatura. Ela afirma também, que esta formação, conhecida como 3+1, estava direcionada para que os docentes atuassem no ensino secundário, hoje Ensino Médio. De acordo com Saviani (2009), vale ressaltar que entre os anos de 1932 e 1939 passou-se a uma nova fase, onde os adventos dos institutos de educação deram espaço para uma educação vista não apenas como “objeto de ensino”, mas também como oportunidade de pesquisa.

O primeiro instituto foi implantado no Distrito Federal e o segundo em São Paulo. Os mesmos foram influenciados pelo pensamento ideário da Escola Nova. Abandonou-se a ideia de cursos oferecidos pelas Escolas Normais e passou-se a pensar na Escola de Professores.

Em relação aos Cursos de Pedagogia, Vicentini e Lugli (2009) afirmam que eram em nível de bacharelado e formavam apenas técnicos em educação. Dessa forma, não foram pensados especificamente para a formação de professores de crianças, ou seja, professores de alfabetizadores, mas sim, voltados para atender os cursos em licenciatura que trabalhavam disciplinas específicas, como por exemplo, Letras, Ciências, Filosofia, entre outros.

Bernadete Gatti (2010) relata que “no ano de 1986, o então Conselho Federal de Educação aprova o Parecer n. 161, sobre a reformulação do curso de Pedagogia, que faculta a esses cursos oferecer também formação para a docência de 1ª à 4ª série do ensino fundamental” (GATTI, 2010, p.1357). Para essa mesma autora, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei N°. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, propõe alterações no que concerne à formação docente, pois ela definiu prazos para a transição de nível de formação dos professores. Tal transição havia sido marcada para acontecer no período de dez anos, sendo denominada de decênio da educação, ou seja, tinha-se o prazo de dez anos para que os docentes adquirissem formação em nível superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, quando de sua aprovação, estabelecia no Título VI – Dos profissionais da educação, no Art. 61 que a formação de profissionais da educação deveria ter como fundamentos para atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando nos incisos “I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (BRASIL, 1996, Art. 61) e “II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (BRASIL, 1996, Art. 61).

Já o Art. 62 explicitava que para atuar na educação básica os professores deveriam ser formados “em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, admitindo-se como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1996, Art. 62). Mais tarde, o Art. 61 da referida Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi alterado pela Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Com a alteração, no Art. 61 passaram a ser considerados profissionais da educação escolar básica os que estão em efetivo exercício e são formados em cursos reconhecidos. No inciso I, consta que professores são os profissionais “habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio”. O Art. 62 foi alterado pela redação da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

No texto reformado deste artigo, 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, Art. 62). Mesmo com as posteriores alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pode-se perceber que, no que se refere à formação dos profissionais, permaneceu-se admitindo os profissionais com formação em magistério para atuar na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental da educação básica.

Após a LDB 9.394/96, foi no ano de 2000, que o Ministério da Educação publicou a Proposta de Diretrizes Para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Curso de Nível Superior. Gatti (2010) coloca que no ano de 2002 foi promulgado as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN) e posteriormente, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Vale ressaltar que é quando são feitas as primeiras adaptações no currículo de formação docente. Essas diretrizes orientavam ainda que a “prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”, em qualquer especialidade (Art. 12) e explicitam “a flexibilidade necessária, de modo que, cada instituição formadora, construa projetos inovadores e próprios integrando os eixos articuladores nelas mencionadas” (Art. 14).

Posterior a essas diretrizes, em 2019 o Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e em 2020, a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, dispendo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Apesar de percebe-se que há uma orientação normativa de articulação dos cursos formadores com os sistemas e as escolas de Educação Básica para propiciar a prática e a experiência com a vida escolar, por outro lado, nota-se também que essa iniciativa ainda se faz retraída nas instituições formadoras de professores (BORGES et al., 2011, p. 107).

Expansão dos Cursos de Formação de Professores e Cursos em EaD

À medida que aumentou a escolarização da população, aumentaram os cursos de formação de professores no Brasil. Dados históricos apontam o quanto o Brasil, por vários fatores, entre eles ausência de um Sistema de Educação, tem

uma escolarização tardia. No entanto, nos últimos anos, o país tem buscado universalizar a frequência ao Ensino Fundamental obrigatório. Em 2006, sua duração foi ampliada de oito para nove anos; em seguida, a Emenda Constitucional nº 59/09 estendeu a obrigatoriedade escolar dos quatro aos dezessete anos, o que abrange os estudantes desde a pré-escola até a idade correspondente ao término do Ensino Médio.

A Educação Básica, segundo Barreto (2015), representa assim um celeiro para a formação de professores e, certamente, um mercado de trabalho de proporções inusitadas para os docentes. Entretanto, de acordo com essa autora, dinâmicas internas do próprio sistema de educação e do sistema de mercado que contribuem para ampliar ou retrain a oferta e a procura dos cursos que formam esses profissionais, uma vez que, mesmo com o fato de que a certificação em cursos superiores tenha tido um aumento substancial no país entre todos os docentes, a melhoria da qualidade da Educação Básica não se modifica apenas pela nova titulação dos professores, havendo também problemas decorrentes das características assumidas pela expansão dos cursos e que também decorrem de sua qualidade (BARRETO, 2015).

O Ministério da Educação criou, em 2006, a Universidade Aberta do Brasil – UAB (Brasil, 2006) devido à grande demanda estimada pela Capes de formação docente das redes públicas em nível superior. A UAB possibilitou a cooperação entre as IES públicas, o Governo Federal e as redes de estados e municípios na oferta do ensino a distância, com utilização de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

De acordo com Barreto (2015), o objetivo da UAB era ampliar as oportunidades de educação no setor público e estendê-las às populações mais distantes dos grandes centros, onde estão concentradas as IES. Com esse mesmo intento, o MEC instituiu em 2007 o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação das Universidades Federais (Reuni), cujo propósito era ampliar o acesso aos cursos de graduação e a permanência neles, reforçando o propósito de democratização do ensino superior público.

Em 2009, o Governo Federal lança, no domínio da Capes, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parfor), que compreende um conjunto de ações do Governo Federal em

colaboração com as IES públicas e secretarias de Educação de estados e municípios para ministrar cursos superiores e de formação continuada aos docentes em contexto profissional. Vale ressaltar que a recomendação da Capes é de que as licenciaturas sejam oferecidas preferencialmente em cursos presenciais conjugados com tecnologias a distância e a formação continuada reservada aos cursos em EaD.

De acordo o censo do Ensino Superior de 2021, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), neste ano, existiam 7.771 cursos na área de educação, sendo 6.028 presenciais e 1.743 a distância. Nesses cursos foram oferecidas 17.038.147 vagas, das quais, 13.143.976 na educação a distância e 3.894.171 na educação presencial.

Quando analisamos o número de cursos de licenciaturas e sua oferta, vemos que o censo 2021 aponta que estavam matriculados 18.140.349 alunos. Desses, 56% (10.200.871 alunos) estavam matriculados nos cursos presenciais e, 44% (7.983.184 alunos) estavam matriculados nos cursos de educação a distância.

Os dados do Censo do Ensino Superior de 2021 (BRASIL, 2021) apontam que, neste ano, foram ofertados 390 cursos de Pedagogia a distância, sendo oferecidas 375.321 vagas. Dessas vagas, 96,86% foram ofertadas por instituições privadas e apenas 4,14% das vagas foram nas instituições públicas (0,67% em instituições federais, 1,51% nas instituições estaduais e 0,96% em instituições municipais).

A Formação e a valorização de Professores: descontinuidades de políticas e disputa de projetos

Como citado anteriormente, a discussão sobre a formação e valorização docente no Brasil não é algo novo, remontando ao período imperial a primeira preocupação, em nosso país, com esse tema. Nesse período, com a promulgação do Ato Adicional (AA) de 1834, são instituídas as Escolas Normais, que deveriam promover a formação específica dos professores para a instrução primária. Segundo Demerval Saviani, a Escola Normal já era uma via de formação de professores utilizada pela Europa e, no Brasil, com a instrução

primária colocada sob a responsabilidade das províncias através do AA citado, várias províncias instituíram Escolas Normais, mas que tiveram, segundo o autor, “existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente” (SAVIANI, 2009, p. 144).

A ausência de uma articulação efetiva por parte do poder central e a descontinuidade nas ações se tornaram a marca das políticas educacionais brasileiras por todo o período imperial e por mais quase um século de período republicano. Somente no século XX, mais especificamente a partir da promulgação da Constituição de 1988, que a política de formação e de valorização docente vai, aos poucos, se constituir como tal, ao estabelecer a Carta Magna, em seu artigo 206, que o ensino será ministrado baseando-se em alguns princípios, dentre eles, a valorização dos profissionais da educação escolar (BRASIL, 1988).

Apesar dos avanços trazidos pela Constituição de 1988, o debate em torno de que tipo de formação não tem sido consensual. Muito pelo contrário! Palco de disputa entre projetos antagônicos, a descontinuidade das políticas de formação e de valorização docente continua sendo uma marca presente na normatização dos cursos, no estabelecimento do lócus de formação e na regulamentação das políticas de valorização docente.

Entretanto, além dos problemas relativos à descontinuidade das políticas e da falta de um consenso sobre o tipo de formação necessária ao país, também a formação vem passando por profundas reflexões e reformulações no mundo.

Essas reformulações, em geral, buscam adequar a educação e, conseqüentemente, a formação aos valores do sistema capitalista de produção, tais como competição, privatização e neo-tecnicismo através da presença de novas tecnologias educacionais e a dissociação entre a formação científica (conteúdo da área) e formação pedagógica.

As transformações estruturais pelas quais o mundo do trabalho atravessou, a partir da década de 1990, são fundamentais para se analisar a formação dos professores, significando que, ao tratar dessa temática, precisa-se levar em consideração as pressões dos organismos internacionais e a redução do papel do Estado nas políticas públicas. Seguir as exigências dos organismos

internacionais se torna a contrapartida necessária para o pagamento das dívidas e dos juros nacionais.

Desta forma, é possível perceber que o modelo de formação de professores no Brasil tem sido determinado pela lógica do capital, tendo os organismos multilaterais um papel relevante na concepção de educação no país. Para Maués (2003, p. 91), os organismos internacionais tinham como objetivo delinear uma formação de professores com vistas a atender ao mercado de trabalho, gerando uma mão de obra qualificada em detrimento de uma política de valorização dos professores da Educação Básica, afinal, “o magistério, longe de ser uma ocupação secundária, constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações” (TARDIFF e LESSARD, 2005).

Outra questão histórica aventada por Gatti (2010), diz respeito aos entraves relativos ao fato de não haver uma integração nos cursos de licenciaturas entre a formação específica da disciplina que se irá ensinar e a formação pedagógica. Essa característica dificulta, segundo a autora, o trabalho pedagógico, uma vez que fragmenta o processo formativo dos professores, tendo em vista que as propostas interdisciplinares têm a sua eficácia já estudada.

A reformulação dos cursos de formação precisaria, para Gatti, possibilitar a atuação docente capaz de dialogar com as realidades de cada escola. E a ação pedagógica do professor proporciona a mediação do conhecimento, superando o caráter estritamente disciplinar e fragmentado.

Considerações finais

Ao fazer uma retrospectiva na história percebe-se a importância dada ao processo de formação de professores no decorrer da mesma, desde o Brasil colônia até os dias atuais. Isso nos mostra o quanto a preparação adequada é importante para a formação de professores qualificando assim a educação em nosso país, ainda que por si só ela não confere essa qualidade. Gatti (2010) alerta que para além disso precisamos de um currículo da formação voltado para as demandas da nossa sociedade. A autora observa que “a fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e

voltados a esse objetivo precípua”, um currículo cujas demandas partam da prática do professor, um currículo que atenda ao perfil de alunos da Educação básica.

Diante do que foi exposto, conclui-se que a formação docente ainda é uma questão que precisa ser discutida e debatida nas esferas nacional, estaduais e municipais por ser algo importante para a garantia de uma educação de qualidade, conforme os princípios contidos na legislação brasileira.

Sem dúvida, a política de formação e de valorização docente ainda é uma questão que precisa ser discutida e debatida no país, uma vez que tem, segundo os referentes legais que regem a educação nacional, relação com a garantia de uma educação de qualidade.

Para tanto, porém, faz-se necessário compreender os desafios existentes. Dentre eles destaca-se a necessidade de um Sistema Nacional de Educação que possa reduzir a incidência de descontinuidade das políticas públicas de formação docente, bem como a revogação de leis que tentam adequar a educação e a formação a interesses de grupos empresariais ao invés dos interesses públicos nacionais. Entre essas leis, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio, bem como as resoluções do CNE de 2019, 2020 e 2022 que tratam da formação dos professores.

Referências

BORGES, Maria Cecília; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdez. **Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas**. Revista HistedBR on-line, Campinas, nº 42, p. 94-112, jun. 2011.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. Brasília, 1996.

BRASIL. **Decreto 6.755 de 19 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programa e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela

melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2007.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Brasília, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** *Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).* Brasília, 2007.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009.** Institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Brasília, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). MEC: Brasília - DF, 2019.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2021** : resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília : Inep, 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 01, de 15 de Maio de 2006.** Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Curso de Pedagogia – Licenciatura. 146 Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em:. Acesso 25/mai/2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2022** - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). MEC: Brasília - DF, 2022.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS (INEP). **Censo Escolar, 2021.** Brasília: MEC, 2022.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Revista Educação e Sociedade. V. 31, n. 113, p.1355-1379, out./dez . Campinas, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. (coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

HADDAD, Fernando. **O plano de desenvolvimento da educação:** razões, princípios e programas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. p. 143155.

SILVA, Renê. **Contradições na articulação dos entes federados para a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no Estado da Bahia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGEEd da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, 2015.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

VICENTINI, Paula Perin e LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo, SP: Cortez, 2009. Acesso em: 10 abr. 2022.

SOBRE (AS)OS AUTOR(A)ES

Antonio Pereira de Carvalho

Mestrando em Educação (UESB) - PMBC - Brasil
Professor na rede municipal de educação de Barra do Choça/BA. Membro do Grupo de Pesquisa, Estudo e Formação de Professores - NEFOP/PPGEEd/UESB
Correio eletrônico: apcprof9@yahoo.com.br.

Dalvani Magnavita Ferraz

Mestranda em Educação (UESB) - SEC/BA - Brasil
Professora na rede municipal de educação de Belo Campo/BA. Membro do Grupo de Pesquisa, Estudo e Formação de Professores - NEFOP/PPGEEd/UESB
Correio eletrônico: dalvamag@yahoo.com.br.

Leila Pio Mororó

Doutora em Educação (UFSCar) - PPGEEd/UESB - Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa, Estudo e Formação de Professores - NEFOP/PPGEEd/UESB
Correio eletrônico: leila.mororo@uesb.edu.br.

Recebido em: 20 de abril de 2023
Aprovado em: 23 de maio de 2023
Publicado em: 30 de junho de 2023