

ARTIGO <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i35.5686>**AS POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE CONQUISTAMOS?**

POLICES FOR TEACHER EDUCATION: WHAT HAVE ACHIEVED?

LAS POLÍTICAS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ¿LO QUÉ
CONQUISTAMOS?*Alexandre de Oliveira Ferreira*

Universidade Federal da Paraíba - Brasil

Wilson Honorato Aragão

Universidade Federal da Paraíba – Brasil

Wellingtona Magnólia L. L. Andrade

Universidade Federal da Paraíba – Brasil

Resumo: O presente artigo tem como objetivo refletir por meio da análise documental e da literatura as políticas para a formação docente no cerne do que foi conquistado e do que retrocedeu no plano legal da sociedade civil, buscando pontuar a dinâmica em que se institui a legislação. Por outro lado, se concentra a reflexão com base no decênio do primeiro Plano de Educação Nacional 2001-2010, no segundo PNE 2014-2024 e as Diretrizes para a Formação Inicial, que tem apontado a possibilidade de uma organicidade da formação inicial de docentes. E neste cenário, como a Reforma do Ensino Médio engendrou modificações no plano formativo. Apresenta-se ainda, uma discussão referente as Políticas para a Formação Inicial, com intuito de pensar a valorização e a desvalorização profissional nas contradições do plano legal.

Palavras-chave: Documento legal; formação inicial; política.

Abstract: This article aims to reflect through the documentary analysis and literature the policies for teacher training at the core of what we have achieved and what we have receded in the legal framework of civil society, seeking to punctuate the dynamics which the legislation is established. Still, it focuses the reflection based on the decade of the Plano de Educação Nacional / 2001-2010, in the second PNE 2014-2024 and the Guidelines for initial training, which has pointed out the possibility of an organic initial teacher training. As well, as the reform of the Middle School generated changes in the formative level. Thus, we present a discussion regarding the policies for initial formation, with the intention of thinking valorization and professional devaluation in the contradictions of the legal plan.

Keywords: Legality; initial training; policies.

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo reflejar por medio del análisis documental y de la literatura las políticas para la formación del profesorado en el centro de lo que conquistamos y de lo que retrocedemos en el plano legal de la sociedad civil, buscando puntuar la dinámica en que se instituye la legislación. Por otro lado, se concentra la reflexión con base en el decenio del primer Plano de Educação Nacional 2001-2010, en el segundo PNE 2014-2024 y las Directrices para la formación inicial, que ha apuntado la posibilidad de una organización de la formación inicial de profesores. Como también, cómo la reforma de la enseñanza media engendró modificaciones de la formación del profesorado. Así, presentamos una discusión referente a las políticas para la formación inicial, con el propósito de pensar la valorización y la desvalorización profesional en las contradicciones del plan legal.

Palabras clave: Legalidade; formación inicial; políticas.

Introdução

Este artigo discorre sobre as políticas atuais para a formação docente e como o processo legal tem viabilizado direções e norteamentos constitutivos para a prática da docência, bem como os seus retrocessos.

Nesse sentido, as Políticas para a Formação Docente se determinam pela racionalização no plano legal e político-social. O planejamento teórico se configura pela natureza técnica, cuja ação pública será referenciada, sendo esta a essência inteligível da lei 13.005/2014, por trazer ordenamentos a serem executados no âmbito educacional, que serão monitorados pelo Ministério da Educação (MEC), pelas Comissões de Educação do Congresso Nacional, pelo Conselho Nacional de Educação e, por fim, pelo Fórum Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Assim, a realidade educacional não é congelada, mas elaborada pelo monitoramento contínuo à medida que se constitui instância para implementar as metas e respectivas estratégias, com intuito de assegurar o cumprimento da lei. Por outro lado, sofre sanções do movimento político em torno da disputa pelo poder no quadro da situação e oposição.

As decisões políticas, a exemplo do PNE, se sustentam no objetivo de tornar a ação do Estado mais racional. Nesta perspectiva, observa-se no PNE/2014, como também nas Diretrizes para a Formação dos Profissionais do Magistério, legitimado pelos coletivos que representam os setores da educação, bem como no coletivo que todos se constituíram em favor da qualidade educacional no Brasil, como sendo estes, os três documentos políticos, objetos da análise do presente estudo, assim como a Reforma do Ensino Médio, por ser uma política reformista que afeta a formação de professores.

O PNE/2001-2010: uma nova perspectiva, crítica e política

Com o disposto na CF/1988 e na LDB/1996, o primeiro PNE/2001 foi sancionado na forma da Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, sofrendo nove vetos, a fim de evitar as obrigações jurídicas, no que concerne ao financiamento para o cumprimento das metas e respectivas estratégias. O que enfraquece o plano, porém, não retira sua inteligibilidade no tocante a sua natureza jurídica de objetivar a ação governamental (BRASIL, 2014).

Embora o enfraquecimento seja claro ao legitimar conceitualmente o PNE/2001 (BRASIL, 2001), como um possível documento intencional, por não possuir determinações jurídicas para assegurar o cumprimento das metas e estratégias estabelecidas. Pode-se, mesmo nas condições mencionadas, configurar como ganho, tendo em vista o que é vigorado na Lei. Entendendo assim, a conquista como abertura a novos espaços, em função dos problemas não respondidos, novas lutas se constituíram para que as políticas se aproximassem da realidade.

Partindo desse pressuposto, foi possível evidenciar movimentos direcionados à efetivação do Plano como também na fértil crítica ao PNE/2001 (BRASIL, 2001), resultante das lutas e resistências no quadro dos movimentos políticos para advogar os quereres sócio/democráticos da educação; como podemos conferir no que é evidenciado em Momo e França (2014), Dourado (2011; 2016) e no documento final da Conferência Nacional de Educação CONAE/2014.

O Plano Nacional de Educação PNE/2001-2011 carrega sobre si severas críticas no tocante à implementação, à ampliação e à avaliação das políticas postas em prática (DOURADO, 2011; FRANÇA & MOMO, 2014). O que foi pensado e repensado de forma democrática e participativa no CONAE (2010; 2014), embora não sinalize - o novo PNE/2014-2024 - com completude as reivindicações das Conferências Nacionais devido às disputas, no congresso nacional, que balizam e reeditam as políticas.

O PNE/2001-2011, trouxe ganhos para a formação inicial dos docentes, sobretudo, quando se pensou na formulação de um programa de formação complementar (BRASIL, 2001), desvelando assim - o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID, com notório ganho à iniciação à docência (BARRETO, 2015), que insere o aluno em formação no cotidiano da escola, com intuito de ensinar na formação a dinâmica da escola. Sendo uma busca por suprir as lacunas da aprendizagem na educação básica, por meio da ludicidade e do planejamento de ações para a necessidade dos alunos e, em especial, dos alunos da

licenciatura, da escola, do componente curricular e do professor supervisor e sua respectiva disciplina. Logo, da necessidade de aprendizagem do todo.

Nesse sentido, o PIBID como programa ensejado pelo PNE/2001-2011 (BRASIL, 2001), por exemplo, deve ser pensado no intento de compreender os benefícios desencadeados pela política, bem como, as possibilidades de ampliação e melhorias do programa.

A Conferência Nacional da Educação (2014), traz no eixo VI o que as entidades e coletivos sociais de docentes advogam e lutam pela qualidade da educação por meio da valorização, formação, carreira e remuneração profissional docente. Pontuando, o documento final da conferência, a precisão do Sistema Nacional de Educação, tendo em vista que o PNE traz consigo a valorização profissional docente, como também é evidenciado nas Diretrizes para a Formação Docente (2015) e Dourado (2015).

Tornando-se o movimento de luta para a formulação de políticas para a Formação Docente, não só instaurador de referências que perpassa a formação e valorização em si, mas reivindica maior organicidade da educação brasileira na instituição do SNE, com intuito de garantir a valorização efetiva no que diz respeito a melhores condições de trabalho e remuneração, bem como a formação inicial e continuada aos docentes das redes de ensino.

Para Saviani (2011), as políticas para a educação só podem se constituírem como disposto nas obrigações de uma nova instituição educacional brasileira com a criação de um Sistema Nacional de Educação “aberto, abrangente, sólido e adequado às necessidade e aspirações da população brasileira em seu conjunto” (SAVIANI, 2011, p. 261). Sistema educacional este que já havia sido requisitado no Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1934.

Em torno desta discussão de maior organicidade para a educação e a formação de docentes, o PNE/2014 (BRASIL, 2014), coloca na berlinda a formação inicial do docente com qualidade social para o exercício profissional, por ser uma das metas do referido documento, o aperfeiçoamento dos cursos de formação inicial, para garantir a profissionalização de docentes para assumir as salas de aula.

Observa-se que os marcos legais para a formação docente, adquirem formas na atualidade como Políticas Educacionais no PNE/2014-2024 (BRASIL, 2014) e nas Diretrizes para a Formação Docente Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério Básico (BRASIL, 2015). E, por conseguinte, em consequência das conquistas do PNE no decênio de 2014 a 2024 (BRASIL, 2014) e Diretrizes para a Formação Inicial e Continuada dos

Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015). Para tanto, a proeminência dos novos instrumentos a ação governamental direcionada à formação inicial e continuada dos profissionais do magistério e a valorização profissional por meio das políticas no cerne do plano de carreira, do salário, das condições de trabalho e, por fim, da instituição do SNE, como já referido.

Os documentos políticos para a formação docente foram delineados no que concerne à direção que as políticas educacionais trouxeram ao Brasil, bem como em relação as críticas ao primeiro Plano Nacional de Educação 2001-2011 (BRASIL, 2001) e as Conferências Nacionais da Educação, CONAE (2010; 2014), a partir da instauração do campo de negociações, acompanhamentos e discussões sobre as decisões da sociedade política como pelas lutas e manifestações das forças sociais em favor da valorização e formação docente de qualidade social e democrática.

Neste cenário é instituído o PNE/2014-2024 (BRASIL, 2014) e as Diretrizes para formação dos profissionais do magistério (BRASIL, 2015). Sendo este, um esforço para articular na atualidade da educação, uma política orgânica em detrimento do aperfeiçoamento profissional inicial e continuado. Sendo, as Diretrizes, o primeiro documento que entende a formação de docentes no espaço inicial e continuado e de todos os cursos de profissionalização para o magistério.

O plano nacional de educação - 2014-2024 e as diretrizes para a formação dos profissionais do magistério da educação básica

O novo PNE 2014-2024, além do reforço à iniciação à docência, reflete e articula o pensamento sobre a formação inicial e continuada ao propor na meta 15 e nas suas estratégias para a formação, uma política para a formação que se efetive em âmbito Nacional. Destacando-se, assim, a acentuação da necessidade da articulação cooperativa dos entes republicanos da federação brasileira em benefício de um regime de base comum, que ponha em prática as metas e estratégias a serem realizadas no plano prático que se deve constituir o PNE (BRASIL, 2014).

Freitas (2014), analisa as metas e as estratégias do Plano Nacional de Educação 2014-2024, bem como as pautas e reivindicações das conferências de educação (CONAE e CONEB) e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE no que concerne uma política de valorização e profissionalização dos educadores.

Assim, as contradições e os desafios no campo das políticas educacionais gestadas na última década sinalizaram os avanços, bem como as reflexões das contradições e dos retrocessos. Entretanto, as intenções políticas estavam em debate e validação. Isto se constitui como maior avanço das políticas para a docência desta época.

As políticas para a formação docente se configuram nos conflitos que a atualidade colocou na berlinda, por não ter alcançado os objetivos sociais que conclamavam e ao empregar esforços frente às necessidades formativas e de desenvolvimento humano, que exigem qualidade da formação por diferentes organismos sociais. Por um lado, não se limita ao determinado no plano legal político, mas na instauração da organicidade formativa do saber específico e pedagógico do licenciando.

O tratado político deve nortear a valorização profissional e formativa objetivando beneficiar a vida da comunidade escolar, ou seja, estando no plano abstrato e também no plano prático da vida docente, por isso reiteramos Saviani (2011, p. 261), para ser aberto a aspiração das comunidades sociais/escolares, bem como pertencente ao seu conjunto, como Projeto Nacional de Educação.

Nesse quadro, Freitas (2014), lança o desafio de pensar os avanços e limites frente às demandas históricas da profissionalização dos profissionais do magistério. Por outro lado, refletir sobre o não oferecimento de uma formação adequada às demandas sociais, mas de forma contraditória com os Organismos Multilaterais, o MEC visa à aplicação de avaliações em larga escala, sugerindo o autor uma resistência a esta lógica neoliberal.

O que, para Oliveira (2014), pode ser compreendido a partir da natureza institucional da política que visa atrair, reter e formar o docente, que traduz a necessidade de que a formação docente possa atender as expectativas em que os resultados se compõem como necessários para fundamentar a qualidade da educação. No entanto, para a autora, a demanda histórico-social de qualidade educacional na educação escolar não pode ser permeada por índices, e sim, com base em um processo orgânico, a política deve se transformar em benefício da formação. Para assim, compor um quadro que atenda o que antes não fora posto na promoção de profissionais que sejam capazes de dar respostas individuais e coletivas.

Negando, Oliveira (2014), o que é posto no que diz respeito à uma avaliação determinista em resultados sem garantir real valorização profissional, pois não percebe o todo que é a escola ao reduzir ao individualismo profissional, assim, chama-nos a atenção também ao escopo das políticas para a formação docente, quando estas não traduzem o saber específico, enquanto saber pedagógico a ser posto em prática – a prática didática. Assim, nos

urge questionar o que conquistamos se não construirmos uma política que seja, ao mesmo tempo, responsável pelo saber pedagógico, pelo saber prático do ofício docente e pelo projeto Nacional de Educação? É esta responsabilidade que precisamos refletir sobre a formação dos docentes e não apenas as avaliações que promovem índices.

No PNE/2001-2010 (BRASIL, 2001), foi aprovado o dispositivo de avaliação chamado de Índice Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB, que congela recursos destinados à educação pública, pois os recursos foram dados como mecanismos de recompensar o mérito. Havendo uma inversão da “história das necessidades” de formação, de valorização, de condições de trabalho, de carreira e de salário. Podemos observar nas discussões de Oliveira e Freitas (2014), para a discussão sobre essa valorização com base na meritocracia da gestão escolar e do docente, bem como na negação da lógica de profissionalização inicial e continuada, como correspondente ao projeto societário que estamos inseridos.

Para Freitas (2014), desde de 2013, vem sendo trabalhado no CNE orientações para a formação inicial e continuada devido a urgência de uma política nacional de formação, valorização e profissionalização dos educadores, por meio de referenciais da base comum nacional constituídos historicamente pela ANFOPE e pelas históricas conferências de educação municipais, estaduais e nacionais. O que, em 2015, se concretiza como as Diretrizes para a Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

A existência ou construção da criação de condições de uma agenda pública das políticas, para garantia do direito à educação, tendo em vista as novas formas de organização da educação, do papel da escola, da vida social e da sociedade que queremos construir. Alterar, portanto, as condições de produção social, fazendo-se preciso a problematização do trabalho educativo para orientar os debates das concepções de escola e de projeto societário, articulados às concepções de formação inicial e continuada.

Assim, a luta pela construção de uma escola melhor é determinada no trabalho pedagógico e mobilizador de atores, refletindo e apontando Oliveira e Freitas (2014), sobre a construção de uma educação de qualidade e não em índices de rendimento, mas por meio da ampliação do valor social da escola, da mudança do gerenciamento escolar e de um projeto político de Estado, permeado pela concepção de igualdade, justiça social e emancipação, com base em uma formação para a diversidade.

Como também a exigência de implementar estratégias de inserção dos estudantes das licenciaturas no cotidiano da escola, com o rigoroso monitoramento da meta e estratégia da

política, mediante o acompanhamento durante o curso e quando egresso na avaliação de sua inserção profissional na escola pública (FREITAS, 2014), partindo do pressuposto que a docência é um processo histórico e de prática didática que exige da individualidade atenção ao coletivo.

Aliada a essa decisão, cabe garantir aos licenciandos e a todos os estudantes que postulam a licenciatura condições de igualdade na formação em instituições públicas, permanência e sucesso nos estudos e iniciação na carreira com apoio ao processo de construção de sua identidade como educador das novas gerações. O PIBID deve, portanto, consolidar-se como política de Estado extensiva a todos os estudantes e docentes de licenciaturas e a todos os docentes das licenciaturas, superando definitivamente a etapa de programa pontual, e com a oferta de bolsas, às quais apenas alguns docentes e estudantes possuem acesso. (FREITAS, 2014, p. 434).

Freitas (2014), tece críticas ao processo de expansão e diversificação da profissionalização de educadores e à aceitação de não licenciados como profissionais da educação básica, aos licenciados em exercício a atuarem em outras áreas de conhecimento e aos programas especiais de formação de docentes não licenciados, pois se cumprem como uma forma de desvalorização da formação inicial e profissional dos educadores. Pontuando, portanto, que deve ser uma etapa transitória e não permanente para fomentar a formação profissional.

Considerando essa necessária expansão, o objetivo central a ser perseguido pelas políticas docentes a partir da aprovação do PNE 2014-2024, passa a ser, em consequência, a motivação e inserção da juventude na profissão do magistério, oferecendo-lhe oportunidades e condições de formação que acenem, como perspectiva de futuro, para a construção de sua identidade como educador. (FREITAS, 2014, p. 434).

Por outro lado, o processo de dispersão de responsabilidade entre as diferentes instâncias do MEC produziu o rebaixamento das exigências formativas, em especial nas licenciaturas de IES privadas ao se limitar a um exame nacional. Não havendo sequer, de acordo com Freitas (2014), comissões próprias para tratar e avaliar o projeto de formação para licenciatura com base em uma política orgânica.

Para Freitas (2014), a formação inicial deve ser concebida a partir da unidade teórica e prática, entre educação e vida e em um caráter contínuo, sendo um objetivo a ser perseguido pelos programas de formação do quadro do magistério em todas as licenciaturas, com vistas a atender ao projeto societário emancipatório para o estudante.

Mediante ao exposto e refletido anteriormente, destaca-se para a formação docente no PNE 2014-2024 a meta 15 e suas estratégias, que são evidenciadas por Dourado (2016), como ganho de dois movimentos para a efetivação de uma política nacional para a formação dos

profissionais da educação, que orienta a política para a formação docente. Sendo assim, visa não só a unificação da formação, mas também que os profissionais da educação básica possuam formação para atuação na área de conhecimento, bem como reivindica o regime de colaboração para a formação de profissionais da educação com qualidade e a garantia da formação continuada. Configurando a formação docente, o espaço de luta e reivindicação da efetivação das políticas, como meio de valorizar a formação em serviço.

Por outro lado, amplia-se e torna a discussão, apresentada por Saviani (2015), por meio de dados históricos, como pertinente e atual ao pontuar e refletir sobre o papel do Congresso Nacional na legislação educacional, que se observa como limitador dos avanços e anseios da profissionalização com qualidade, bem como da valorização profissional.

Abrindo essa reflexão às contexturas das Políticas do Estado Neoliberal em que se constitui, reivindica e expressa opinião no quadro prático para elaboração de novas políticas, por ser um plano iminentemente complexo e entrelaçado de espaços conservadores e de manutenção de uma ordem dominante e estrutural no âmbito social, político e econômico (FERREIRA, 2018).

Por conseguinte, em Dourado (2016), é clara a realização prática do Plano Nacional de Educação, não se constituindo este apenas na realização do plano político das ideias, mas na efetivação das exigências e demandas sociais, bem como na efetivação das estratégias em cumprimento das metas e materialização das ideias planejadas para balizar a qualidade na formação dos docentes, bem como da educação em geral.

Observa-se, nas políticas educacionais, as lutas da última década por meio de vários movimentos, que têm mobilizado reivindicações para a formação docente com real qualidade. Tem-se uma disputa política no que concerne às concepções, dinâmicas, currículos e políticas (DOURADO, 2015), por isso a formação docente alça entendimentos variados, gerando tensões e perspectivas diferentes.

Nesse sentido, o Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 09 de junho de 2015 (BRASIL, 2015) se constitui como resultado dessas disputas, bem como para reafirmar a necessidade de configurar direções para re/pensar a formação dos profissionais da educação, como pode-se aqui reiterar:

É importante salientar que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos, entre outros. De maneira geral, a despeito das diferentes visões, os estudos e pesquisas já mencionados, apontam para a necessidade de se repensar a formação desses profissionais. (BRASIL, 2015, p. 21).

A partir desse desenho legal, faz-se necessário apresentar algumas das diretrizes para a formação dos profissionais do magistério que lançam uma nova luz à Política para a Formação Docente, visando estabelecer as concepções fundamentais: 1) consolidação das normas nacionais para a formação docente; 2) articulação a partir de um Sistema Nacional de Ensino a fim de estabelecer uma base comum; 3) igualdade de acesso e permanência consoante aos princípios básicos da Educação Nacional; 4) articulação entre as Diretrizes para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; 5) o papel estratégico das instituições de ensino para a formação docente nas diferentes modalidades; 6) princípios básicos de interdisciplinaridade, unidade teoria-prática, compromisso social de valorização profissional e avaliação permanente e regulação dos cursos de formação; 7) articulação entre graduação e pós-graduação; 8) pluralidade de concepções na produção do conhecimento teórico e prático; 9) currículo significativo a sociedade e sua construção; 10) compreensão da realidade concreta dos sujeitos a quem é direcionado o currículo; 11) formação para justiça e coesão social; 12) valorização profissional por meio de carreira, salário e condições de trabalho; 13) planejamento integrado na elaboração político-pedagógico de forma sistemática (DOURADO, 2015, p. 305 e BRASIL, p. 21, 2015).

Nesse mote, faz-se necessário trazer as Diretrizes em seu plano teórico e princípios que buscam contemplar uma sólida formação docente. Assim sendo, no plano das ideias, apresenta-se a inserção do cotidiano escolar no qual a prática docente será desencadeada; avaliação dos impactos da formação e relação com o que se desejou desvelar enquanto prática educativa para a formação inicial docente; ampliação e aperfeiçoamento constantes da formação inicial e continuada. Por fim, uma formação inicial que abarce as diferenças como garantia de respeito e o anseio de fazer de uma sociedade mais humana, com base nos princípios de equidade e, para tanto, nos princípios que direcionam à educação brasileira a ser democrática.

Assim, é pertinente refletir o teor das políticas para a formação inicial e continuada docente que está sendo balizada em plano teórico e no cerne da sua valorização profissional e que tem advogado uma configuração com base na valia social. Compreendendo uma formação articulada na base comum, ampliada e elaborada na prática da formação inicial e no cotidiano escolar, bem como no impulso da formação continuada como garantia de reelaboração e atualização profissional e, por fim, reconhecimento de qualidade do social na formação de docentes e na importância da profissão.

Contudo, no cerne do capítulo IV da Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), de Título: Da Formação Inicial Do Magistério Da Educação Básica em Nível Superior, contemplam-se os cursos de licenciatura, como também repensar a formação inicial, que a priori reitera o Parecer CNE/CP nº 28/2001 (BRASIL, 2015, p. 31), que mantêm as estruturas já concebidas na formação atual no plano teórico e prático do currículo, que há mais de uma década já é exigido.

Por outro lado, existe, no plano institucional da política, uma concepção do “Projeto da Profissão Docente” (BRASIL, 2015, p.8), provido por uma base nacional comum que visa maior organicidade, até mesmo por ser a institucionalização de um documento de Estado, enquanto política pública, que pensa pela primeira vez a formação inicial para todos os cursos de formação docente, com princípios que norteiam e direcionam o projeto formativo.

Dado estes entendimentos, as políticas educacionais para a formação docente trazem, sobre si, as marcas do plano neoliberal demarcando as tensões e entraves para haver uma iniciação à docência para a formação de sujeitos, para fazer uma sociedade que seja para além do reconhecimento dos princípios de equidade, e sim, efetivação de direitos, como direito à educação com qualidade.

Como podemos observar em Freitas (2014), as políticas devem ser um esforço de superação do antagonismo que verifica e elabora uma contramão do que se almeja no plano teórico das forças políticas, que tem em seu esteio a desprofissionalização, quando a meritocracia passa a ser parte um dos processos de valorização por meio de avaliação.

Para Gatti, André e Barreto (2011), as políticas educacionais não são estudadas de forma precisa como garantia da elaboração de uma epistemologia, bem como na construção de entendimentos que balizem e efetuem entendimentos sobre as políticas educacionais. Para os autores, embora os movimentos educacionais que pensaram e pensam a formação docente, se constituam ainda tímidos e com estudos limitados e fracionados, o que atesta a não valorização no que se refere à preocupação com a formação docente, por não ter status, que seja de preocupação primeira da educação brasileira.

O que não é diferente para Brzenzinski (2014a), que apresenta um estudo da arte da formação docente nos anos 2003-2010, acentuando como a valorização docente é pouco conceituada e pensada na produção do conhecimento.

[...] ainda pouco estudadas, são as políticas de valorização do docente, quando são silenciadas as questões da formação continuada na militância dos sindicatos da categoria, os planos de cargos e salários, a carreira profissional

e os estudos sobre o impacto da implementação do piso nacional salarial dos docentes. (BRZENZINSKI, 2014a, p. 26).

Por conseguinte, os estudos das políticas para a formação docente no espaço inicial ou continuada, ainda se constitui de forma tímida e pouco estudada, concentrando os estudos sobre os impactos e validade dos documentos que regulam as políticas para a formação docente, nos mostrando o quanto é preciso a investigação sobre as políticas de formação docente. Sendo prevalente no estudo sobre formação docente, as disputas e os desencadeamentos que os movimentos têm instaurado como conquistas e os desafios das políticas.

Permitindo-se a compreensão que não se pode conceber a formação docente, se não for por meio de Políticas de Estado, no intento de não haver uma produção em plano teórico de modo passageiro e fragmentado, que seja para refletir, debater e encontrar caminhos para a formação docente frente à sua própria complexidade e o saber docente.

Sendo ainda, uma política que estabilize e oportunize a superação dos conchos e conciliações políticas, em benefício de uma gestão democrática e participativa, para cumprir às exigências das demandas educacionais e sociais, com vistas à valorização profissional e qualidade formativa.

Por outro lado, as disputas de diferentes entes e instituições sociais têm proporcionado engessamentos e direções para a formação no cerne dos conceitos diferenciados sobre o currículo, política e formação docente, bem como nos moldes da ação governamental de acordo com as ambivalências econômicas do Estado Neoliberal, que também tem reformado e direcionado pautas para educação brasileira.

As políticas têm as configurações que se ampliam e adquirem complexidades, tendo em vista as tessituras que expressam e balizam as representações da sociedade, como também amenizam os esforços das lutas pelos direitos sociais, bem como atenuam princípios de equidade profissional para os docentes, no intento de não contingenciar avanços e valorização profissional.

No estudo realizado por Gatti, Barreto e André (2011), as políticas para a formação inicial de docentes são determinadas a partir do papel da escola e dos docentes nestes espaços sociais de aprendizagem. Compreendendo as autoras, que são processos políticos que se limitaram a suprir a necessidade da formação inicial, bem como no âmbito da formação continuada em benefício do aprimoramento profissional, com vistas a sanar as lacunas da formação inicial.

Nesse sentido, verificamos que a formação inicial se constituiu apenas em dados estatísticos e não de qualidade. Entende-se assim, que a formação continuada seria o aperfeiçoamento profissional dos sujeitos, e não uma complementação das lacunas como ora é pensado e instituído.

Consoante o estudo de Gatti, André e Barreto (2011), as políticas para a formação docente ainda são pensadas apenas no limite dos resultados profissionais docentes, no entanto, os resultados não se determinam apenas no docente qualificado, mas nas condições para a execução do labor diário, sejam materiais, humanas e, até mesmo, no que é concernente à consciência das famílias, que também compõem o quadro da complexidade do ser e existir da escola, responsável em promover orientações para a cidadania, para a vida em sociedade e da cultura que desenvolve.

Para tanto, posiciona-se em meio à complexidade, que converge as políticas para a formação docente e sobre o saber docente que carrega nas entrelinhas as leis, conscientes dos problemas e perigos que a lei pode conjecturar no sentido positivo e negativo, do que os governos podem determinar ou mesmo no congraçamento do que é relevante às lutas e esforços das entidades de docentes unidos e aos opositores, para convergir no que se quer inaugurar.

Nesse sentido, depois da publicação da LDB/1996, a educação tem sofrido modificações, bem como na criação de outras leis, que têm sinalizado modificações e/ou desafios as/os docentes da Rede Básica de Ensino (BRZEZINSKI, 2014b). Durante os 21 anos de LDB, podem ser observadas as transformações da natureza da Lei, no que concerne às esfericidades das bases da educação brasileira na atualidade.

Não é possível sustar-se a compreensão que no plano inteligível avançou-se muito, porém, não sendo em nenhuma hipótese o ideal. Embora compreenda-se ainda, que no plano político permanece na aparência da pontualidade das urgências sociais, políticas e na distância do que foi pensado no sistema da lei com a realidade social e suas necessidades vigentes e de rápida mutação.

No entanto, uma organicidade maior e um parâmetro nacional político sobre a formação docente é demonstrado como uma primária necessidade, com vistas a indiciar uma proposta nacional no âmbito das políticas para docência, como espaço epistemológico do conhecimento na ciência educacional sobre a docência e no quadro das políticas, da cultura escolar e da formação.

Nesse sentido, a cultura política que se submete e se conjuga no que é pontual e estrutural, por isso a maior organicidade do quadro da educação torna-se permeada por congelamentos e retrocessos da sociedade política, que vencem os intentos das comunidades e associações de docentes, que lutam pela qualidade da educação.

A formação inicial docente e a crise política

O Estado Político Brasileiro se encontrou, após 13 anos de governo de orientação popular, em uma crise que permeou toda ação e direção da sociedade política. O Brasil parou para ver o “impedimento” da Presidente Dilma Rousseff. Então, tudo que era previsto no PNE, Diretrizes e Decreto 8.752/2016 como último feito político do governo da Presidente impedida, ficou à mercê das mudanças políticas no poder Executivo. Nesse sentido, as políticas pensadas para a formação de docentes ficaram em detrimento do que se esperava e se almejava, no que concerne a valorização profissional.

Logo, é verificado que no governo da Presidente Dilma Rousseff, houve a iniciativa política no que diz respeito a uma política substancial à formação e valorização docente. Estabelecendo-se pela primeira vez, na história da educação brasileira, a institucionalização de uma política nacional de formação e valorização docente, pois as ações anteriores se constituíram pela fragmentação e no que possivelmente seria pontual, a necessidade formativa e/ou da demanda pós-aprovação da LDB/1996. Sendo possível verificar o segundo PNE/2014-2024, Decreto 8.752 e as Diretrizes Nacionais para a Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, como o que antes não passava do plano do reivindicado e discutido na comunidade social, nos seus diferentes entes.

A despeito de sua relevância, a institucionalização da política nacional prevista na meta 15 do PNE, se concretizou no contexto de aprofundamento da crise instalada no país, que levou ao afastamento da Presidenta Dilma Rousseff, poucos dias após a edição do Decreto nº 8.752/2016 e culminou em seu *impeachment* alguns meses depois. Novas trocas na administração do MEC, sucederam a repentina mudança de governo, com significativa reorientação de prioridades na área educacional. A adoção do rigoroso regime de austeridade fiscal, gerando incertezas quanto à implementação da política nacional e, em certa medida, do próprio PNE. Em paralelo ao movimento de formulação do Decreto nº 8.752/2016, a sanção do PNE levou à intensificação da discussão sobre as novas diretrizes curriculares para a formação do magistério em nível superior. O tema vinha sendo debatido em conjunto pelas

Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior do CNE desde meados da década de 2000 (BRITTO, 2016, p. 240).

Mesmo no plano da incerteza em relação a administração da política da formação inicial, passou a ser concebida a partir da resolução nº 2/2015, a que orienta os cursos de formação inicial de docentes/licenciados, bem como nos cursos de formação pedagógica, estruturando-se nos seguintes três moldes:

[...] graduação de licenciatura, com o mínimo de 3.200 horas distribuídas em oito semestres ou quatro anos, da seguinte maneira: 400 horas de prática, ao longo do processo formativo; 400 horas de estágio supervisionado; pelo menos 2.200 horas de atividades estruturadas nos núcleos de formação geral e da área de atuação profissional; e 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento curricular; formação pedagógica para graduados não licenciados, entendidos como cursos de caráter “emergencial e provisório”, cujo prazo de extinção deverá ser definido em cada estado, após avaliação realizada no ano de 2020, com carga horária mínima variável entre mil e 1.400 horas, dependendo da equivalência entre o diploma superior de origem e a área do curso de formação pedagógica; e segunda licenciatura, com carga horária mínima variável entre 800 e 1.200 horas, conforme a equivalência entre a área da primeira licenciatura e a pretendida. (BRITTO, 2016, p. 242).

Sendo a resolução ampla e normatizadora das bases da formação docente, que deveria se constituir no plano legal, no prazo de dois anos, para que os cursos e universidades pudessem se adequar ao funcionamento e dispositivos que a resolução apontava nos modelos de currículos da formação inicial, no seu formato necessário. Compreendendo assim, uma formação de base nacional e não fragmentada, logo não distante de um projeto nacional. Por outro lado, fazendo parte de uma configuração da formação dos novos docentes, com intuito de garantir uma preparação com a superação das disparidades educacionais, quando se efetivou uma orientação nacional com respeito à diversidade.

Em maio de 2017, é aprovada a proposta de alteração do Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada, que amplia para três anos o prazo para adequação das referidas Diretrizes (BRASIL, 2017).

O corpo formativo da licenciatura fora, a partir do ano de 2014, seguidos dos anos 2015 e 2016, marcado pela configuração da nova política de formatação dos cursos de licenciatura, bem como dos cursos de Pedagogia e da formação dos profissionais do magistério. Possuindo, assim, a resolução nº 2 (BRASIL, 2015), três nortes condutores na formação docente, que são: formação geral e específica da área do conhecimento, a

interdisciplinaridade do campo educacional, metodologia e fundamentos; aperfeiçoamento e diversificação de estudos na área de atuação por meio do Projeto Político Pedagógico da Escola e, por fim, estudos integrados didático-pedagógicos sobre currículo.

Aqui, encontra-se a seara do retrocesso de apoio ideológico para a manutenção da ordem dominante e elaboradora de discursos, que se apropriam das prerrogativas referentes à qualidade da formação educacional vigente (FERREIRA, 2018). Logo, como antes fora discutido, a MP 746, que des/configurou os anseios do que as comunidades nas representações institucionais sonharam e idealizaram para profissionalização inicial docente, como um quadro formativo de nível nacional e orientação basilar.

Pensar a des/configuração da formação inicial com base no pacote de reformas e austeridades que o Presidente Michel Temer passou a adotar, mediante sua ascensão ao Poder Executivo Brasileiro, é entender como os anseios das comunidades sociais são paralisados. Nesse sentido, como é problemático o “Notório Saber” (BRASIL, 2017) na modalidade de formação profissional, pelo teor desvalorizador que foi atribuído ao saber didático-pedagógico e da necessidade da integração nacional de formação docente.

A Medida Provisória já referida, se constitui ainda, como meio de desestruturar as Diretrizes ao compor um novo quadro que possibilita as formações aligeiradas, rebaixamento do valor social da formação intelectual dos docentes.

Em termos práticos, amplia o “exército de reserva” do capital e pressiona o rebaixamento de salários e garantias trabalhistas da categoria docente, como piso salarial, hora atividade e plano de carreira. Constatada, por fim, que a MP 746 é uma linha do retrocesso e autoritarismo da política neoliberal fixada para os países de capitalismo periférico, que prepara as futuras gerações de trabalhadores para o subemprego e subordina a educação à lógica privatista. (CARVALHO; CAMARGO, 2017, p. s/n).

Observa-se, a estratificação do projeto de nação que antes fora posto, agora possui marcas da austeridade política e ideológica de ordem econômica, que está sobnegado e consoante a manutenção de um conjunto, que mesmo nos governos populares estiveram presentes, por meio da apropriação dos discursos, a fim de torná-los ferramentas de reversão dos cenários, que se constituíram como ganho à profissão docente, logo a educação.

Assim, a crise da sociedade política brasileira pode ser pensada como Saviani (2015) expressa: como o movimento em que as forças conservadoras se impõem no quadro democrático, advogando seus interesses para congelar e arquivar avanços na educação, que para este trabalho, pode ser pensado como o que é sutilmente posto pelo plano ideológico, em que a ordem de manutenção busca silenciar. Tornando-se assim, invisível à comunidade

social, bem como se apropriando dos discursos, por meio de generalizações linguísticas para propor a ordem. Estando ideologicamente a se constituir como forma certa e inabalável dentro de um plano cartesiano de verdade absoluta, unilateral e anuladora da diversidade das comunidades humanas.

A notoriedade do enfraquecimento da resolução nº 2 de 2015 (BRASIL, 2015), que são as Diretrizes para a Formação Docente não só é a desvalorização à formação técnica, que é a científica, didática e pedagógica da profissão, mas reforça a desvalorização do docente no que diz respeito ao salário, plano carreira e valorização social – tripé, que a resolução traz no seu corpo. Lembrando que não é ganho ou iniciativa da sociedade política, mas está no quadro das lutas e resistências dos coletivos sociais docentes, que buscaram nas três últimas décadas, legitimar a valorização docente. Para que a MP 746, transformada na Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), por meio do espúrio Presidente Michel Temer de forma unilateral.

O que tornou a luta arquivada, engessada e contraditória ao que está posto, pois coloca no plano do esquecimento o direito legislado ao silenciar a luta profissional docente e fragiliza a força de trabalho em prol da ordem capital, na promoção de mão de obra barata e não qualificada, pois é necessário apenas ter notório saber.

Contribuindo, nessa perspectiva, para que o binarismo do certo e errado seja rechaçado na forma de um bem social, que se é equalizado pela escolha política de manutenção da ordem ideológica, que não é modificada. Embora, se atualize pela acentuação da desigualdade em que a força produtiva profissional docente se insere, sendo apenas uma força de instrução simplória à educação formal do operário. Por outro lado, como bem expõem Carvalho e Camargo (2017), esta não responde a Reforma do Ensino Médio, aos problemas dos recursos estruturais físicos, humanos e econômicos da Escola, mas acentua e reforça o mérito e desqualifica o docente, por um papel social de corroboração à política neoliberal e extremista, que se submete a nação brasileira.

À guisa de conclusão

Responder à questão “o que se conquistou?” não é uma pontuação pessimista e tampouco descrente do plano legal das políticas, pelo contrário, se estabelece a resposta na busca por compreender a política dentro de uma composição de lutas e favorecimentos do plano ideológico, que se posiciona, seja como favorecido ou negado. Aqui, nestas reflexões, há um ponto não estático de ganhos, pois no jogo da sociedade política tem-se o contrário ou perdido e/ou negado - logo a luta.

É reconhecido alguns ganhos, desgastes e anos de luta em favor da qualidade social da educação, que não se determina por resultados apenas, mas por uma formação humana sólida, que abraça o coletivo social como bem de todos, se não – não há como ser Escola.

Partindo-se dessa premissa, abre-se novas reflexões, que colocam em questão a sociedade política, que legisla a favor de interesses e ora arquiva, ora edita pela retórica de retrocessos e contradições. Por outro lado, é preciso conceber um Estado-nação e uma sociedade política preocupada com o bem social, na promoção e oferta do direito à dignidade humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2014.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de mai. 2016. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 10.172, de **de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de jan. 2001 Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 de jul. 2015. Seção 1, p. 8-12.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de fev. 2017.

BRASIL. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 de set. 2016.

BRITO, Tatiana Feitosa. **A meta 15 do PNE: significados, implicações e agenda da formação dos profissionais da educação.** In GOMES, Ana Valeska Amaral. Plano Nacional de Educação: olhares sobre o andamento das metas. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de Profissionais da Educação (2003-2010):** série Estado do Conhecimento. Brasília: Inep, 2014a.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB/1996 contemporânea:** contradições, tensões, compromisso Conhecimento. Brasília: Inep, 2014b.

CARVALHO, Saulo Rodrigues. CAMARGO, Marcia Helena Domingues. Mp 746 E A Desconstrução Da Licenciatura: Estudo Sobre A Precarização Do Trabalho Docente. In: **ANAIS DA XIV JORNADA DO HISTEDBR: Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa.** UNIOESTE – FOZ DO IGUAÇU-PR.

CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCUAÇÃO. O PNE NA ARTICULAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: PARTICIPAÇÃO POPULAR, COOPERAÇÃO FEDERATIVA E REGIME DE COLABORAÇÃO. Ministério da Educação. Relatório. Brasília, 2014. **Documento Final.**

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação:** política de Estado para a educação brasileira. Brasília: Inep, 2016.

DOURADO, Luiz Fernando (org.) **Plano Nacional de Educação (2011-2020):** avaliação e perspectivas. Ed: Goiânia: Editora: UFG; Belo horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.** [online]. 2015, vol.36, n.131, pp.299-324. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>.

FRANÇA, Magna; MOMO, Mariangela (orgs.). **Processor democráticos participativo:** A construção do PNE. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

FERREIRA. Alexandre de Oliveira. **Formação Inicial de Professores e a Ideologia: um campo de disputas e manutenção da ordem.** 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Orientador: Wilson Honorato Aragão.

GATTI, Bernadete Angerline, BARRETO, Elba Siqueira de Sá e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso, **Políticas Docentes no Brasil: um estado de arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os Docentes no Plano Nacional de Educação: entre a valorização a desprofissionalização. **Retratos da escola- Dossiê: PNE 2014-2024:** desafios para a educação brasileira, Brasília, v.8, n.15, julho a dezembro de 2014, p. 447.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 12 ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Política educação no Brasil**: o papel do congresso nacional na legislação do ensino. 7^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SOBRE OS AUTORES:

Alexandre de Oliveira Ferreira

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Centro de Educação (CE); Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba; Centro de Educação (CE); Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais, Exclusão, Inclusão e Diversidade. E-mail: xandreof2013@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-9596-232X>

Wilson Honorato Aragão

Wilson Honorato Aragão - **Doutor** em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Professor no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Diretor do Centro de Educação UFPB. Coordenador do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais, Exclusão, Inclusão e Diversidade. E-mail: wilsonaragao@hotmail.com.br

 <http://orcid.org/0000-0002-3202-7713>

Wellington Magnólia L.L. Andrade

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação (CE); Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Gestora Escolar da E. Municipal E, F, Américo Falcão – João Pessoa – PB. Professora no Cintep/FNSL. Membro do Grupo de Pesquisa em Formação Docente. E-mail: wellingtaa@hotmail.com.br

 <https://orcid.org/0000-0003-0946-1447>

Recebido em: 28 de março de 2019
Aprovado em: 16 de maio de 2019
Publicado em: 01 de outubro de 2019