

**POLÍTICAS PÚBLICAS: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES**

***POLÍTICAS PÚBLICAS: IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES***

***PUBLIC POLICIES: IMPLICATIONS FOR THE CONTINUING TRAINING OF TEACHERS***



Adriana DEROSI<sup>1</sup>

e-mail: [adrianaderossi@uniplaclages.edu.br](mailto:adrianaderossi@uniplaclages.edu.br)



Maria Selma GROSCH<sup>2</sup>

e-mail: [selmagrosch@gmail.com](mailto:selmagrosch@gmail.com)

**Como referenciar este artigo:**

DEROSI, A.; GROSCH, M. S. Políticas públicas: Implicações para a formação continuada de professoras/es. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024028, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v19i00.16260>



- | Submetido em: 13/02/2022
- | Revisões requeridas em: 03/07/2023
- | Aprovado em: 22/11/2023
- | Publicado em: 29/02/2024

**Editor:** Prof. Dr. José Luís Bizelli

**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup> Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages – SC – Brasil. Mestre em Educação. Especialista em Metodologia do Ensino. Graduada em Pedagogia.

<sup>2</sup> Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages – SC – Brasil. Pós-Doutorado. Doutora em Educação. Mestre em Educação. Especialista em Psicologia Educacional. Licenciada em Pedagogia. Professora aposentada no PPGE- Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIPLAC- Universidade do Planalto Catarinense em Lages (SC).

**RESUMO:** A análise das políticas públicas para a educação nacional e suas orientações para a formação continuada de professoras/es são objetos de estudo deste artigo. Com abordagem qualitativa, realizamos pesquisa bibliográfica, para sustentação teórica, e pesquisa documental, no intuito de compreender as diretrizes e normativas para a formação continuada no âmbito nacional. Temos como objetivo analisar as legislações nacionais, suas proposições e implicações para a formação continuada de professoras/es ao longo dos anos, e como influenciam as práticas pedagógicas docentes. Oportunizando refletir se pela formação das/os professoras/es perpassa a formação das/os educandas/os, é necessário pensarmos que educadoras/es estamos formando, evidenciando a função política e social do ato de ensinar e aprender. A pesquisa demonstrou que as políticas públicas atrelam a educação de qualidade a uma formação consistente de professoras/es, no entanto, estas políticas públicas revelam lacunas e insuficiências, quanto a implementação e oferta de formação efetiva e de qualidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação continuada de professoras/es. Prática pedagógica. Políticas públicas.

**RESUMEN:** *El análisis de las políticas públicas para la educación nacional, sus ordenaciones para la formación continua de los docentes es objeto de estudio en este artículo. Con un enfoque cualitativo, realizamos investigación bibliográfica, para soporte teórico, e investigación documental, con el fin de comprender los lineamientos y normativas para la educación continua a nivel nacional. Su objetivo es analizar la legislación nacional, sus propuestas e implicaciones para la formación continua de los docentes a lo largo de los años, y cómo influyen en las prácticas pedagógicas docentes. Como oportunidad para reflexionar, si la formación de docentes permea la formación de estudiantes, es necesario pensar qué educadores estamos formando, resaltando la función política y social del acto de enseñar y aprender. La investigación demostró que las políticas públicas vinculan la educación de calidad con la formación consistente de los docentes, sin embargo, estas políticas públicas revelan vacíos e insuficiencias en términos de implementar y ofrecer una formación efectiva y de calidad.*

**PALABRAS CLAVE:** *Formación docente continua. Práctica pedagógica. Políticas públicas.*

**ABSTRACT:** *The analysis of public policies for national education and their guidelines for the continued training of teachers are the objects of study in this article. With a qualitative approach, we carried out bibliographical research, for theoretical support, and documentary research, in order to understand the guidelines and regulations for continuing education at the national level. It aims to analyze national legislation, its propositions and implications for the continued training of teachers over the years, and how they influence teaching pedagogical practices. As an opportunity to reflect, if the training of teachers permeates the training of students, it is necessary to think about which educators we are training, highlighting the political and social function of the act of teaching and learning. The research demonstrated that public policies link quality education to consistent training of teachers, however, these public policies reveal gaps and insufficiencies in terms of implementing and offering effective and quality training.*

**KEYWORDS:** *Continuing teacher training. Pedagogical practice. Public policy.*

## Introdução

Quando refletimos sobre uma educação de qualidade, pressupomos que cada cidadão tenha garantido por força de lei o acesso, a permanência e a conclusão da Educação Básica. Analisando os documentos que regem a educação nacional, observamos que as leis condicionam a efetivação deste direito à educação de qualidade à formação de professoras/es, sustentada numa sólida base teórica e no conhecimento da realidade educacional. Esta proposição vem ratificada em todas as normativas legais e espera-se que seja efetivada pelas práticas pedagógicas de quem está à frente dos processos educativos, pois conforme Imbernon,

[...]o futuro requererá professores e uma formação inicial e continuada muito diferentes, pois o ensino, a educação e a sociedade que os envolvem serão também muito distintas. Paradoxalmente, por um lado, a formação tem que se submeter aos desígnios desse novo ensino e, por outro, deve ser ao mesmo tempo arma crítica frente às contradições dos sistemas educacional e social (Imbernon, 2010, p. 31).

Dessa forma, se ensinar deve ter como objetivo central a formação/transformação dos educandos para uma condição de vida mais humanizada e ética, procuramos compreender como a formação continuada de professores contribui com essa perspectiva e como influencia as práticas docentes, posto que, como afirma Freire (2001, p. 14), “não existe educação sem política educativa que estabelece prioridades, metas, conteúdos meios e se funde de sonhos e utopias”.

Não podemos deixar de ressaltar aqui as inúmeras dificuldades enfrentadas pelas/os professoras/es no exercício diário de seu trabalho pedagógico. Falta de estrutura física, ausência de material didático-pedagógico e suporte tecnológico, falta de participação efetiva das famílias no processo de aprendizagem dos estudantes, ou seja, há um conjunto de problemas que fazem parte do dia a dia escolar. Nesse sentido, tentar entender por que a formação docente, em muitas ocasiões, denuncia um nível de senso comum e descontextualização da realidade social, nos faz recorrer às palavras de Gatti *et al.* (2019, p. 11) para alicerçar este pensamento. “A questão da formação de professores se torna um problema social na medida de sua relevância e por conta do trato incerto que tem merecido mediante políticas descontinuadas e pela pouca discussão social [...]”.

Nesse sentido, perceber a formação continuada como um processo que tem se firmado numa perspectiva mercadológica, que exacerba os resultados como medida de desempenho, tem trazido graves consequências no interior das relações de ensino-aprendizagem, quando

deixam de se pautar pelos conhecimentos historicamente constituídos e pelos contextos escolares e suas particularidades, visando apenas a obtenção de bons índices de aprovação. Nessa perspectiva de precariedade e pragmatização da formação dos professores, ressaltamos o que Imbérnon afirma,

Tudo isso não se soluciona com um tipo de formação continuada que, apesar de tudo e de todos, persiste em um processo composto de lições-modelo, de noções oferecidas em cursos, de uma ortodoxia do ver e do realizar a formação, de cursos padronizados ministrados por especialistas – nos quais o professor é um ignorante que assiste a sessões que o ‘culturalizam e iluminam’ profissionalmente [...] Deixa-se de lado o que se vem defendendo há algum tempo: processos de pesquisa-ação, atitudes, projetos relacionados ao contexto, participação ativa dos professores, autonomia, heterodoxia didática, diversas identidades docentes, planos integrais, criatividade didática, etc (Imbernón, 2010, p. 8-9).

Arendt (2005, p. 6) já levantava esta questão quando salientou na obra *Entre o passado e o futuro*, que a crise na educação estava intimamente ligada à perda da autoridade do professor, autoridade vista como competência, quando “através das doutrinas pragmáticas, a pedagogia tornou-se uma ciência do ensino em geral ao ponto de se desligar completamente da matéria a ensinar”. Nesse sentido, é negado ao profissional da educação a apropriação do seu maior atributo que é o do domínio dos conhecimentos historicamente construídos. E, nesse sentido, ainda nas palavras de Arendt (2005, p. 6), “[...] não somente os alunos são abandonados aos seus próprios meios, como do professor é retirada a fonte mais legítima da sua autoridade enquanto professor [...]”.

### **Políticas públicas nacionais e a formação continuada**

Com intuito de aprofundar e embasar a reflexão acerca da formação continuada dos professores, fizemos consulta em documentos oficiais que orientam esses processos. Para melhor entendimento, elencamos o mais importante em cada uma das políticas públicas, tendo por base o objeto deste estudo, a formação continuada de professores.

Para este estudo de abordagem qualitativa, realizamos pesquisa bibliográfica, para a sustentação teórica, e pesquisa documental, no intuito de compreender as diretrizes e normativas para a formação continuada no âmbito nacional.

Apresentamos um estudo que tentou demonstrar como a formação continuada de professores foi proposta pelas políticas públicas ao longo dos anos, oportunizando uma reflexão acerca de que, se pela formação das/os professoras/es perpassa a formação das/os educandas/os,

necessário se faz pensarmos que educador queremos formar, entendendo a função política e social do ato de ensinar e aprender.

Iniciamos pela Constituição Federal de 1988 que instituiu a educação como direito fundamental, social e indissociável para uma vida cidadã e no seu Art. 6º institui que: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (Brasil, 1988). Negar esse direito a uma parcela considerável da população brasileira tem se constituído em um viés de dominação e plataforma eleitoreira, alicerçada pelo discurso da falência educacional. Os discursos neoliberais instituem a educação como salvífica de problemas endêmicos e históricos de desigualdades sociais e econômicas.

Do mesmo modo, está no Art. 205 da Constituição Federal de 1988, que a educação é direito de todos e é dever do estado e da família. Já o Art. 206 elenca os princípios básicos da educação, que têm por finalidade propiciar aos cidadãos acesso ao conhecimento sem distinção, permitindo exercer a sua cidadania a partir do acesso aos saberes coletivos. Aponta também a valorização do profissional de educação, garantindo-lhes plano de carreira e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, e garante também aos cidadãos o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. O Art. 208, por sua vez, institui a obrigatoriedade do estado em relação à educação básica, gratuita e obrigatória, dos quatro aos dezessete anos, a universalização do ensino médio e estabelece, ainda, o atendimento especializado aos indivíduos com deficiências nas redes regulares de ensino. Assim, a educação como direito inalienável deve ser o foco de políticas públicas que garantam a universalidade da educação e a valorização dos profissionais da educação.

Fazer cumprir o que está nas proposições da Constituição Federal, como o conteúdo do capítulo que trata a educação, está explicitado também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 – LDBEN. Segundo ela, em seu Art. 32, o ensino fundamental é obrigatório e tem como principal objetivo a formação básica do ser humano.

A LDBEN representa uma conquista para os professores, na medida em que atribuiu responsabilidade aos sistemas de ensino em ofertar programas de formação continuada de professores, conferindo-lhe status de política pública. Mesmo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 tenha sido o primeiro documento a amparar legalmente o desenvolvimento da formação continuada, ele não se consolidou quanto aos princípios e procedimentos que esta formação deveria assumir, pois uma prerrogativa legal não é suficiente para garanti-la. Os seus artigos 61 até 67 discorrem sobre a formação de professores.

Sendo a qualidade do ensino sempre uma política de estado que vem atrelada à qualidade da formação docente, a promulgação da LDBEN contribuiu de forma representativa para a ampliação da oferta de formação continuada como política pública que resultou em muitos programas. Gatti (2008) diz que, com o advento da LDBEN, a formação continuada apresentou crescimento exponencial. Esse crescimento se deu como forma para equacionar os problemas de formação advindos da formação inicial, impactando e refletindo-se na qualidade do ensino. Com essa intenção, a LDBEN ofereceu subsídio para a formação continuada como direito e responsabilizou os entes federados para o provimento desta formação, ampliando os espaços formativos e delimitando a sua finalidade.

Em 1997, foram aprovados os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), colocados como referenciais não obrigatórios para o desenvolvimento de propostas curriculares estaduais, a partir dos quais o sistema educacional do país se organizasse. Dessa forma, se estabeleceu uma parte comum dos conteúdos e uma parte diversificada, na qual estão incluídos os conteúdos transversais, respeitando as diversidades culturais e regionais (Brasil, 1997).

Os PCNs têm como objetivo principal a melhoria da qualidade da educação, apontando para a escola a necessidade de diversificação das concepções e projetos educacionais, pois a ela incumbe-se a tarefa de disseminar os saberes elaborados socialmente, sendo esses a garantia para o desenvolvimento, socialização e exercício da cidadania.

Entretanto, a uniformização curricular proposta pelos PCNs e a definição dos conteúdos mínimos a serem transmitidos pela educação básica denotam sua vinculação às novas exigências da ordem econômica globalizada e das políticas neoliberais, que exacerbam o consenso, a produtividade, a flexibilidade, o desempenho, reduzindo à educação a fornecedora do mercado, que necessita de formação de recursos humanos flexíveis e adaptáveis. Sujeitando-se às exigências de meritocracia imposta pelo mercado, a educação passa a ser fomento à aceitação das condições sociais, políticas e econômicas postas. Portanto, como afirmado por Bonamino e Martínez (2002):

Quem conhece os PCNs pode perceber claramente a distância existente entre o que poderia ser um conjunto de conteúdos mínimos e obrigatórios para o ensino fundamental, ou uma proposta de diretrizes curriculares, e uma complexa proposta curricular, que contém diretrizes axiológicas, orientações metodológicas, critérios de avaliação, conteúdos específicos de todas as áreas de ensino e conteúdos a serem trabalhados de modo transversal na escola (Bonamino; Martínez, 2002, p. 371).

Nesse sentido, difundiu-se a ideia de que os cursos de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, necessitariam de reformulação para formar “adequadamente” os

estudantes. Nessa lógica de garantir “a qualidade da educação”, a formação docente baseou-se em quatro eixos: profissionalização através dos cursos superiores, foco na formação prática, aproveitamento das experiências e ênfase na formação contínua e na pedagogia das competências.

Além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho (Brasil, 1998, p. 25).

As políticas de formação de professores da década de 1990, segundo Mazzeu (2009), basearam-se no desenvolvimento de competências e habilidades para o aproveitamento das experiências docentes: aprender a aprender, atendimento à diversidade e a centralidade da prática do professor. Caracterizaram-se por estratégias de centralização das avaliações, fragmentação e profissionalização técnica docente, alinhadas às proposições dos organismos internacionais que se infiltravam na educação brasileira.

Pautados pela formação por competências e pela prática reflexiva, promovem a redução do trabalho educativo a um saber-fazer circunstancial, os saberes e os conhecimentos àqueles construídos na e pela prática e a formação de competências no lugar da formação teórica e acadêmica (Mazzeu, 2009, p. 12-13).

Nessa perspectiva, a formação docente reduz-se a recomendações pautadas pelos organismos multilaterais, como instrumento para suprir a defasagem das exigências do sistema produtivo e a ineficiência do sistema educativo, na preparação de indivíduos para o trabalho e a cultura do emprego. A década de 1990, segundo Mazzeu (2009), “constituiu-se como período das reformas na educação brasileira marcada pela produção de documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos embasados pelas recomendações de organismos multilaterais internacionais e regionais”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs – têm por base a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN n. 9.394/96. Constitui-se de normas obrigatórias a todos os sistemas educacionais, norteiam os currículos e seus conteúdos mínimos e garante, em todo o território brasileiro, uma formação básica comum.

O texto do documento das DCNs apresenta orientações para Educação Básica, seguindo três dimensões: organicidade, sequencialidade e articulação. Além disso, estabelece bases

comuns para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em todo território nacional e assegura uma parte diversificada, considerando os sujeitos que vivem em ambientes diversos, em contextos sociais, culturais, econômicos e históricos dos mais variados, respeitando suas especificidades e necessidades.

As DCNs asseguram também educação obrigatória e gratuita a estudantes dos quatro aos dezessete anos, bem como àqueles que não tiveram acesso na idade própria, mediante garantia de vaga na escola pública de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental mais próxima de sua residência.

Da mesma forma, as DCNs responsabilizam a escola, o Conselho Tutelar do Município, o juiz competente da Comarca e o representante do Ministério Público pelo acompanhamento sistemático do percurso escolar das crianças e dos jovens. Salienta ser tão importante quanto o acesso à escola a garantia de permanência, não só com a redução da evasão, mas também da repetência e da distorção idade/ano/série.

Ademais, em seu texto, as DCNs reconhecem que as avaliações externas vêm se constituindo em políticas de Estado que subsidiam os sistemas na formulação de políticas públicas para averiguarem “fragilidades e promoverem ações, na tentativa de superá-las, por meio de metas integradas” (Brasil, 2013, p. 14).

A universalização do ensino trouxe preocupação excessiva com a quantidade, em detrimento da qualidade. Sabendo que a garantia de acesso não é garantia de permanência, faz-se necessário ter como prioridade a implantação de estratégias e metodologias que assegurem a aprendizagem dos estudantes e que essas sejam indicadores que se retroalimentam ao longo do processo “didático-pedagógico, o qual tem como alvo o desenvolvimento do conhecimento e dos saberes construídos historicamente e socialmente” (Brasil, 2013, p. 23). O inciso IX do Art. 4º da LDB define os padrões mínimos de qualidade de ensino, como a variedade e quantidade mínimas, por estudante, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. O exposto pela lei traz a necessidade de se reconhecer que a qualidade perpassa ações sistemáticas e planejadas pelo coletivo escolar.

As DCNs consolidam as determinações expressas na LDBEN, no que se refere a uma base curricular comum, consolidadas através das áreas de conhecimento – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Ensino Religioso, implementadas pelas disciplinas escolares e implantadas em forma de eixos temáticos. Prevê uma parte diversificada, preservando as especificidades dos conhecimentos, em que se estude as “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade



escolar” (Brasil, 2013, p. 32). Ademais, inclui, na parte diversificada, a obrigatoriedade do ensino de uma Língua Estrangeira, à escolha da comunidade escolar, com o intuito de enriquecer e complementar o currículo. A base comum e a parte diversificada não podem estar dissociadas, pois devem interagir no processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido é que a escola deve planejar e conceber seu projeto político pedagógico, garantindo a todos o acesso à educação, a igualdade de condições para permanência e o sucesso em seus estudos, formalizando um pacto em torno de um projeto educativo escolar, que considere os estudantes como parte ativa do processo de ensino aprendizagem. As diretrizes organizam a Educação Básica em etapas que correspondem às etapas constitutivas do desenvolvimento educacional:

I – A Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos.

II – O Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais;

III – O Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos. Estas etapas e fases têm previsão de idades próprias, as quais, no entanto, são diversas quando se atenta para alguns pontos como atraso na matrícula e/ou no percurso escolar, repetência, retenção, retorno de quem havia abandonado os estudos, estudantes com deficiência, jovens e adultos sem escolarização ou com está incompleta, habitantes de zonas rurais, indígenas e quilombolas, adolescentes em regime de acolhimento ou internação, jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (Brasil, 2013, p. 36).

Sob esse viés, as DCNs colocam como tarefa da escola, mas principalmente colocam sob a responsabilidade do professor criar ações que estimulem nos estudantes o desejo de “pesquisar e experimentar” situações que estabeleçam aprendizagens individuais e coletivas. As Diretrizes também estabelecem para que a aprendizagem aconteça o “caráter formativo deve predominar sobre o caráter quantitativo e classificatório” (Brasil, 2013, p. 52). Deve-se agir também efetivando estratégias que permitam o progresso contínuo, favorecendo a aquisição efetiva das aprendizagens, mediante a compreensão das necessidades e dificuldades dos estudantes.

Convém ressaltar também que, baseadas no Art. 3º da LDBEN, as Diretrizes preveem a valorização dos profissionais da educação, reforçando a ideia de que “valorizar o profissional da educação, é valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética, ambiental” (Brasil, 2013, p. 57). As DCNs vinculam a valorização do professor e da escola à garantia de “padrão de qualidade”. Por sua vez, o Fundeb estabelece critérios para

proporcionar apoio à valorização dos profissionais da educação. A Resolução CNE/CEB n. 2/2009, baseada no Parecer CNE/CEB n. 9/2009 trata da carreira docente e estabelece a valorização dos profissionais da educação como propulsora da qualidade do processo educativo. Para tanto, a formação tanto inicial como continuada deve considerar os “domínios” indispensáveis ao exercício docente como prescreve a resolução CNE/CP n. 1/2006:

- I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III – a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (Brasil, 2013, p. 58).

Além de ter esses domínios, o professor deve “saber orientar avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir conhecimento” (Brasil, 2013, p. 58). Esse documento pressupõe que o professor deveria ser um especialista em infância, isto implicaria em um redirecionamento dos cursos de licenciatura e de formação continuada. Assim, a formação inicial e continuada, assumida como compromisso dos sistemas para construção de projetos educativos que contribuam para a “formação de uma nação mais justa e inclusiva, deve promover a emancipação de seus integrantes”. Nesse sentido, os sistemas educativos devem prever, obrigatoriamente, orientações em seus Projetos Políticos Pedagógicos – PPPs:

- I – de consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a instituição escolar e com o estudante;
- II – de criação de incentivos ao resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente, tanto individual quanto coletiva;
- III – de definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, a fim de que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação (Brasil, 2013, p. 58).

Os sistemas educacionais, enquanto mantenedores das escolas, responsáveis pela implementação das políticas públicas que colocam como garantia de educação de qualidade, a transmissão de conhecimentos, por meio das ações, visões e práticas desenvolvidas pelos seus principais agentes, a/o professora/r, precisam refletir acerca dos saberes que são fundamentais para o desempenho de suas práticas e a valorização do professor. O Plano Nacional de Educação (PNE) traz as demandas dos profissionais em educação, impressas por lutas históricas da categoria, que reivindicam melhores condições de trabalho e valorização do profissional da educação.

O PNE inaugurou uma nova fase para as políticas públicas educacionais e forneceu diretrizes, estabelecendo 20 metas para o período de 2014 a 2024, bem como instituiu formas orgânicas de colaboração entre os sistemas de ensino. Seus principais desafios estão no enfrentamento das barreiras de acesso e permanência e das desigualdades educacionais, a formação continuada de professores, indicadores referentes à alfabetização, inclusão e ensino profissionalizante.

O texto do documento do PNE é permeado pelo direito à educação básica de “qualidade”, em compartilhamento de responsabilidades entre os entes federados. As metas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11 estabelecem: a universalização da educação em todos os níveis, o atendimento especializado aos indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, a alfabetização de todas as crianças até o terceiro ano do ensino fundamental, a oferta de educação em tempo integral, a elevação da qualidade da educação básica, a elevação da escolarização da população acima dos 18 anos e a elevação da taxa de alfabetização da população acima dos 15 anos.

O PNE 2014-2024 explicita o tema “qualidade da educação” em todo o corpo de seu documento. No entanto, a lei por si só, não altera a realidade. Falar dessa qualidade requer que se reflita sobre a mercantilização da educação, a precarização do trabalho docente, a desvalorização do profissional da educação, a padronização curricular e a instituição da meritocracia. É preciso também considerar as desigualdades dos contextos sociais e educacionais e as necessidades pedagógicas deles oriundas, que culminam em processos de ensino-aprendizagem por vezes deficitários. Nesse sentido, urge a necessidade de políticas de fato de Estado, voltadas para as necessidades singulares dos contextos educacionais, em que se estabeleça educação de qualidade e com igualdade de condições, como referendada na Constituição Federal de 1988, como um direito de todos.

Já as metas 15, 16, 17 e 18 tratam da valorização dos profissionais da educação, postas como estratégia para que as metas anteriores sejam atingidas. Mais especificamente, a meta 15 garante a obrigatoriedade, já em seu primeiro ano de vigência, a todos os professores e professoras da Educação Básica, terem formação específica de nível superior. A meta 16, se refere a formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica e garante formação continuada em sua área de atuação. Por sua vez, a meta 17 discorre sobre a valorização do profissional em educação, equiparando seu salário ao salário de outros

profissionais com igualdade de escolaridade. Enquanto a meta 18 assegura a efetivação do plano de carreira unificado.

A partir de 2014, deveriam ter sido colocadas em prática diversas proposições do PNE 2014-2024 e em 2015, deveria ter sido concretizada a política nacional de formação dos profissionais em educação. Em 2016, ocorreria a instituição do sistema nacional de educação, bem como o custo aluno qualidade inicial, que é um indicador que mostra quanto deve ser investido ao ano por aluno de cada etapa e modalidade da educação básica. Além disso, estabelecer-se-iam o piso salarial para os profissionais de educação, o plano de cargos e carreira unificados e o sistema nacional da avaliação da educação básica concretizado. Em 2017, o custo aluno qualidade deveria ser permanente e já estaria reajustado, pensando em garantir a qualidade da educação básica. Por sua vez, em 2020, o salário médio dos professores/as deveria estar equiparado ao salário médio dos outros profissionais com mesma escolarização.

A partir do que se evidencia, o cenário é desafiador. Ancorado no pressuposto de que a formação continuada é instrumento de atualização/valorização dos profissionais em educação ao longo da carreira e constitui-se como estratégia de melhoria da qualidade da educação por meio do estabelecimento de políticas públicas que assegurem tanto o desenvolvimento intelectual e cognitivo dos educandos, quanto assegurem a formação/valorização dos professores/as, tomamos o pensamento de Gatti (2013) para corroborar:

Os novos contextos sociais levam à necessidade de se ter em mente que a educação- que é um direito humano e é um bem público- e que permite às pessoas exercer os outros direitos humanos e, assim, ela é essencial na compreensão, conscientização, demanda e luta por esses direitos. Evidencia-se hoje na vida social, no trabalho, nas relações interpessoais, como apropriar-se de conhecimentos se torna cada vez mais necessário, uma vez que conhecimento é um dos determinantes de desigualdades sociais [...] (Gatti, 2013, p. 53).

Há muito tempo vem se discutindo e direcionando movimentos que apontam para a necessidade de se repensar a formação inicial e continuada dos professores/as. Para isso, o CNE/MEC segue criando legislações para orientar os sistemas de ensino sobre como fazer essa formação. Dentre elas, destacamos a Resolução do CNE/CP n. 2/2015, que institui, conforme art.1º:

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos 3 programas e cursos de formação,

bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam (Brasil, 2015, p. 2).

Objeto de muitas discussões, ampla e efetiva participação da comunidade escolar, as novas DCNs foram aprovadas pelo CNE/CP e sancionadas pelo MEC em 24 de junho de 2015. Nas palavras de Hobold e Farias (2020, p. 119) “as análises acerca do processo de construção dessas diretrizes e de suas conquistas, resultado de mais de uma década de discussão, apontam esta orientação como marco importante para a organização e gestão da formação de professores no país”. Assim, se apresentam como base para a melhoria da formação inicial e continuada dos profissionais em educação.

Todos que fazem parte da educação sabem da importância de se ter a garantia de formação profissional. Nesse sentido, a Resolução do CNE/CP n. 2/2015, foi amplamente discutida pela categoria e seu conteúdo foi considerado pelos educadores envolvidos com Políticas Nacionais de Formação de Professores como uma síntese às lutas permanentes e históricas em relação ao tema. Isso ocorre, pois, a sua contextualização e fundamentação, segundo Bazzo e Scheibe (2019, p. 674) “traduzem uma compreensão de Estado e de sociedade capazes de abrigar uma determinada concepção de educação”. Mesmo sendo referendada por educadores especialistas em políticas públicas e tida como uma conquista histórica da categoria em relação à formação dos profissionais da educação, a implementação dessa resolução foi sistematicamente adiada, ficando evidente que as orientações contidas nessa legislação estavam em desacordo com as concepções vindas do governo da época. Assim, se pretendia adequar a formação de professores aos preceitos da BNCC, documento que apresenta um modelo curricular padrão para todo país, a partir de uma visão instrumental e tecnicista de formação. Então, em 20 de dezembro de 2019, foi aprovada a Resolução do CNE/CP n. 2/2019, a qual 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).

É assim que, entre embate acalorado, o atual governo, por meio do MEC e do CNE, revogou as DCNs de 2015, impingindo o retorno de “uma formação formatada[...]” ao publicar, em 20 de dezembro, a Resolução CNE/CP n° 2/2019. Esta DCN, na esteira da implantação da BNCC da Educação Básica, retoma o arcabouço conceitual das competências e escancara, escandalosamente, a tendência da educação enquanto política pública moldar-se à lógica privatista e mercadológica (Hobold; Farias, 2020, p. 122).

Assim, a formação de professores no país, como legislado na referida resolução, segundo Bazzo e Scheibe (2019, p. 681) passa a “[...] revelar uma estratégia que busca entregar

à sociedade professores capazes de fornecer às empresas e ao sistema econômico indivíduos educados não para resistir à cassação dos seus direitos, mas sim para atender a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades.

Esse processo retirou dos cursos de formação de professores a possibilidade de se constituir em cursos de caráter emancipador, distanciando os fins e objetivos da educação de seus fundamentos, acarretando um rebaixamento da formação teórica. Também reduziu essa formação a um caráter pragmático, consolidado pela ênfase aos conteúdos da BNCC, mas principalmente pela centralidade na recuperação dos conhecimentos da Educação Básica, que os professores não têm.

Nesse sentido, a formação docente, constituída como delimitação de competências, que desenvolve habilidades nos educandos, é impulsionada por mecanismos desenvolvidos pelas políticas públicas implantadas na forma de lei por meio dos programas de qualificação, está ratificada também no documento mais recente publicado pelo MEC, isto é, a resolução CNE/CP nº1/2020, aprovada em 10/07/2020. Essa resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). O documento indica, ainda, o propósito de aprofundar a realização de uma política de formação de professores de caráter tecnocrático, alinhada exclusivamente às competências e conteúdo da BNCC. Observamos na resolução que a formação docente está intrinsecamente ligada à BNCC e atrelada a uma política de reorientação e padronização curricular nacional, tendo como pano de fundo a sua íntima relação com exames nacionais, que concebem a boa escola como sendo aquela que obtém bons resultados nestas avaliações e assim formam o estereótipo do bom professor.

[...] A proposta de formação “desintelectualizada” intenciona usurpar do Professor a compreensão dos aspectos políticos e filosóficos da educação, da historicidade, do conhecimento e da ação educativa como um ato genuinamente político tendo como horizonte a docilização do professor e da sua ação educativa. O antagonismo proposto pelos termos “curso” e “treinamento” bem como “teoria e “prática”, evidenciam um projeto bastante estreito de adestramento não de formação de professores. [...] desqualificam a formação e a atuação do professor espraiando-a pela contratação e formas de remuneração, suas orientações políticas para a educação se assentam em mecanismos de responsabilização e avaliação docentes, focados em resultados de aprendizagem e desempenho que desconsideram os múltiplos determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais que constituem o processo de escolarização (Evangelista; Seiki; 2017, p. 101).

Da mesma maneira, está prescrito na Resolução n. 1/2020 que todo o processo de formação, inclusive de pós-graduação (mestrado, doutorado, etc.), somente serão considerados para fins de promoção ou ascensão na carreira se estiverem alinhados com as proposições da BNCC da Educação Básica.

Desse modo instituída, reduz-se da formação docente a possibilidade de formação crítica e reflexiva, porque se retira dessa formação os fundamentos da educação no intuito de aumentar o controle dos professores. Nesse sentido, o que se espera é que os professores formem indivíduos que se adequem à ordem mercadológica e padronizada da educação.

Por sua vez, a Base Comum Curricular (BNCC), documento norteador para políticas e ações referentes à formação de professores, avaliação, elaboração de conteúdos, estabelecimento de critérios para oferta de infraestrutura adequada e para o desenvolvimento da educação, pauta-se num roteiro do que fazer, como fazer e para que fazer educação.

Referencial nacional para construção dos currículos das redes estaduais e municipais e para as propostas pedagógicas das escolas, a BNCC institui que os estudantes devem desenvolver dez competências que consubstanciam os direitos de aprendizagens e define competências como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 8).

A homologação da BNCC incumbiu às redes de ensino públicas e às escolas particulares de construir seus currículos baseados nas aprendizagens essenciais estabelecidas pelo documento. Assim, define-se o conjunto de “decisões e ações” que constituirão os currículos, estruturados pelas competências que devem ser “desenvolvidas ao longo da Educação Básica e em cada etapa da escolaridade” (Brasil, 2017, p. 23) como garantia do direito de aprendizagem.

A BNCC divide a Educação Básica em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Acerca disso, o documento organiza-se em cinco áreas de conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Ensino Religioso). Cada uma delas estabelece as competências específicas de área ou do componente, a serem desenvolvidas nos alunos ao longo da etapa de escolarização (anos iniciais ou anos finais). Para tanto, a estrutura da BNCC está organizada por unidades temáticas, que definirão os objetos de conhecimento, e estes definem as habilidades a serem desenvolvidas, ou seja, as aprendizagens que devem ser asseguradas aos alunos.

Dessa maneira, pensamos que as proposições contidas na BNCC organizam a construção do conhecimento de maneira padronizada, por meio de um currículo pronto, no

intuito de aumentar o controle sobre o que se ensina e como se ensina, delimitando a escola nas suas funções política, social e cultural, reduzindo oportunidades educacionais e negando a educação como processo complexo, relegando-o a um processo simplista e linear.

Ao oferecer material pronto e padronizado, com objetivos definidos por ano e disciplina, a BNCC pretende oferecer a todos os alunos e professores as mesmas condições de formação para Educação Básica, compreendendo que todos terão acesso ao mesmo conhecimento, no mesmo período de tempo. O resultado desse processo é a responsabilização dos professores e dos alunos pelo fracasso ou sucesso do ensino e da aprendizagem.

### **Considerações finais**

Em todos os contextos educacionais e em todos os sistemas de ensino, a formação continuada é fundamental nas proposições de uma educação de qualidade e emancipadora. Na contramão dessa relevância estão as propostas de formação em que predominam um teor transmissor, uniforme, descontextualizado, distante das demandas reais e cotidianas do fazer pedagógico, e principalmente “fundamentada em um educador ideal que não existe” (Imbernón, 2010, p. 39).

Os cursos de formação de professores têm reforçado a ideia de naturalização da competitividade, do individualismo e da mercantilização da educação. Nessa perspectiva, a formação se torna fragmentada, alicerçada pela lógica capitalista, na qual se exacerba o pragmatismo e o utilitarismo do ensino, influenciada pelas avaliações de larga escala.

Dessa forma, os professores se tornam meros executores, que devem adquirir conhecimentos, habilidades e técnicas sobre como repassar conteúdo. Sob essa perspectiva, não precisa aprender a ser professor. Junto a isso, a atual conjuntura da formação de professores aponta para uma política educacional de esvaziamento de currículo. Assim, se solidifica como uma pedagogia de habilidades e competências, desarticulando e fragmentando a unidade necessária entre teoria e prática, para a formação de professores pesquisadores da realidade educacional, tornando a formação docente descontextualizada.

O fato é que educação não corresponde à escolarização. A escolarização é apenas um aspecto do processo educativo, que se dá nas relações vividas. Então, o ensino, colocado como tábua de salvação da sociedade, e este subordinado ao mundo do trabalho e não da formação humana, coloca em xeque o trabalho das/os professoras/es. São as/os professoras/es as/os executoras/es das propostas educativas, que são concretizadas a partir de suas práticas, com



necessidades e problemas específicos das mais variadas realidades. É olhando para esse quadro que se desenha a formação de professores nas instituições escolares e para as novas realidades.

Se a formação de professores não vem acompanhada de mudança de contexto, de promoção na carreira, de melhoria das condições de trabalho e da estrutura física das escolas, como pensar em transformação docente se o contexto educacional o induz a permanecer no mesmo lugar? Idealiza-se uma/um professora/r, mas não lhe é dado condições físicas, materiais, metodológicas e emocionais para realizar de forma satisfatória o seu trabalho.

Contextualizar a formação continuada de professoras/es dando-lhes oportunidade de participar efetivamente, em um espaço de tempo e lugar, trazendo suas particularidades, suas potencialidades, contribui para ressaltar o valor político e social que é determinado pelo desempenho de suas funções. A humanização do trabalho docente está ligada às relações e às formas de ação da sua prática pedagógica, que reflete e influencia relações mais amplas em outras instâncias da prática social, quando por meio das ações que seu ofício lhe atribui, oferece condições intelectuais e cognitivas para o exercício da cidadania de seus educandos.

## REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BAZZO, Vera, SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília. v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019.

BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. Diretrizes e Parâmetros curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 371-388, set. 2002.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 06 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **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. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Henji: **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. 1 ed. Araraquara SP: Junqueira & Marin, 2017.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina, BARRETO, Elba Siqueira de Sá, ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de, ALMEIDA, Patricia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013.

HOBOLD, Marcia de Souza, FARIAS, Isabel Maria Sabino. Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 8, p. 102-125, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3050>. Acesso em: 25 abr. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. A Política de Formação Docente no Brasil: Fundamentos Teóricos e Epistemológicos. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais [...]**. [S. l.: s. n.], 2009. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT05-5789](http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT05-5789). Acesso em: 16 fev. 2020.

### ***CRediT Author Statement***

---

**Reconhecimentos:** Agradeço, a Prefeitura do município de Lages, por meio da Secretaria Municipal de Educação SMEL, por oportunizar bolsa de 50%, e licença remunerada de dois anos para realização do curso de mestrado. Gostaria também de agradecer a Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), instituição que, por meio dos meus ótimos professores, em especial minha orientadora Maria Selma Grosch, que tanto contribuíram com seus ensinamentos e conhecimento.

**Financiamento:** Não aplicável.

**Conflitos de interesse:** Não aplicável.

**Aprovação ética:** Foi submetido ao CEP - UNIPLAC, e obteve aprovação em 18 de fevereiro de 2021, sob o número de parecer 4.546.282. Seguiu os pressupostos previstos na Resolução 510/2016.

**Disponibilidade de dados e material:** Este artigo é um recorte da versão final da dissertação apresentada para titulação de mestre, acessível a todos, disponível na biblioteca da UNIPLAC.

**Contribuições dos autores:** Este artigo é um recorte da versão final da dissertação apresentada para titulação de mestre, então a escrita principal foi desenvolvida por mim, sob a orientação de minha Orientadora Maria Selma Grosch.

---

**Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.**  
Revisão, formatação, normalização e tradução.

