

Luci Mary Duso Pacheco
Lia Machado dos Santos

Organizadoras

DIREITO EDUCATIVO: REFLEXÕES CONVERGENTES



Frederico Westphalen
2023

CAPÍTULO 1

A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: HISTÓRIA E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PÓS LDB 9.394/96

Letícia Zanella

Introdução

No contexto educativo, há muitas questões que são importantes para serem pensadas e discutidas no âmbito acadêmico e profissional. A educação no Brasil envolve um processo muito complexo de fatores e campos de estudo, no que se refere aos seus processos de efetivação. Um destes diz respeito à formação de professores, que se insere em um campo teórico que, ao mesmo tempo, é tão amplo, complexo e delicado, e que precisa ser constantemente explorado, pois nele perpassam muitas questões relevantes no contexto educacional no qual estamos inseridos.

Diante disso, a temática da formação de professores atém-se a muitos assuntos que precisam ser olhados de modo mais específico, para que se tenha uma apropriação maior das partes e se pense a totalidade do processo educativo. Para tal, este estudo irá abordar algumas políticas de formação

docente, para discutir mais profundamente essas questões, a fim de contribuir para a grande área.

Pensar a formação de professores no contexto global e nacional como um dos pilares para refletir as questões educacionais, que são a base da construção de uma sociedade melhor, é salientar a relevância de fazer deste aspecto o ponto de partida para transformações importantes. Por meio de pilares educacionais, perpassa a responsabilidade pelo contexto escolar, o aluno e as suas aprendizagens.

Políticas educacionais: conceitos e definições

Inicialmente, partindo do que é fundamental para entender o princípio do assunto abordado, o conceito de política é historicamente definido como tudo que acontece dentro da cidade, pois estabelece relação com o significado da palavra, que é “pólis” em grego. “[...] Política passa, então, a designar um campo dedicado ao estudo da esfera de atividades humanas articulada às coisas do Estado” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 7).

Assim sendo, a figura do Estado assume papel importante na tomada de decisões sobre os fatos que ocorrem na sociedade. “Na modernidade, o termo reporta-se, fundamentalmente, à atividade ou ao conjunto de atividades que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista, ou dele emanam” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 7).

Como esse processo político que o Estado propõe acontece na prática social é determinado pelo conjunto de ações que desencadeia para exercer seu poder perante as esferas sociais e aos indivíduos que estão sob sua responsabilidade. Assim sendo, política relaciona-se com poder, no sentido de comprometimento com o bem comum.

[...] O conceito de política encadeou-se, assim, ao do poder do estado-ou sociedade política- em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 7).

O público incorpora-se ao termo política, referindo-se a tudo aquilo que é básico e deve ser acessado por todos. “A definição de ‘política pública’ deve ser identificada em todas as esferas que envolvam questão social como educação, saúde, habitação, agricultura, transporte, enfim, todas as áreas que definem uma sociedade” (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020, p. 35). Desse modo, as políticas públicas emergem com o intuito de garantir às pessoas seus direitos fundamentais para viver em sociedade.

As políticas públicas, assim, têm papel fundamental na organização e administração pelo governo, da mesma forma que contribuem para assegurar e ampliar os mecanismos de cooptação e controle social do Estado nos interesses do capital. Esses mecanismos são estratégicos para que o governo estabeleça determinado controle sobre as ações da sociedade, levando-a ao rumo que almeja (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

A criação e implantação de políticas públicas carregam muito em si o contexto histórico no qual surgem, bem como a forma prática que tomam, e isso é reflexo das pessoas que a fazem e de tudo aquilo que as cerca. Nada vem do acaso, e segue seu curso sem um objetivo claro, isso, como em muitos outros casos, ocorre com as políticas públicas, que marcam a sociedade e são socialmente marcadas.

[...] As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim, não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo [...] (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 7).

Para tal, as decisões que cada governo julga primordial em cada área, no determinado momento que está no poder emergem das necessidades e prioridades da sociedade. Assim, há possibilidade de diálogo e contextualização com o meio social, permitindo alinhar o que se pensa em nível macro ao que se faz em nível micro.

Para este estudo, a atenção será voltada para as políticas públicas educacionais, sendo de interesse discutir como conceitos de políticas públicas permeiam o contexto da educação. Assim, as políticas educacionais referem-se especificamente àquelas cujo objetivo é voltado para a área da educação, sobretudo a que o Estado determina nos aspectos que dizem respeito a essa área.

Não obstante a todo movimento social que faz parte das políticas públicas, a educação é um campo influenciado por vários outros e marcado pela relação que estabelece com o contexto. “[...] Temos a convicção de que as políticas educacionais, mesmo sob semblante muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam sempre as contradições supra referidas [...]” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 9).

É possível perceber, na afirmação acima, o quanto o processo político vem carregado de interesses econômicos e sociais, que, por vezes, traz em si um cunho de interesses particulares ou de um grupo específico. Este movimento evidencia que, junto de uma política educacional, pode haver diversas outras intenções que não apenas objetivem melhorar o contexto educativo.

Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e à reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola é um dos seus *lôci* privilegiados [...] (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 9).

Nesse sentido, nas políticas educacionais, muitos são os estudos que evidenciam os mecanismos de ação de uma política e como a escola, espaço formal da educação, é influenciada por tais ações. Em relação a isso, muito do que a política educacional propõe não acontece por se tratar de um contexto muito amplo que depende de vários fatores para obter sucesso. Outro determinante é a forma como as organizações sociais adentram a escola e influenciam os processos educacionais, tornando, por vezes, o ambiente escolar

um espaço de reprodução das desigualdades sociais e dificultando as ações das políticas educacionais.

Assim, Saviani (2008) trata, em seus escritos, do processo de descontinuidade das políticas educacionais, o qual, segundo ele, é ocasionado por dois fatores expostos a seguir. Para tal, a descontinuidade das políticas educacionais é uma característica estrutural que impede os avanços nesta área e que são historicamente dificuldades a serem superadas pelo Estado.

Trata-se, pois, de acordo com Saviani (2008), da escassez de recursos financeiros, em que historicamente subsídios destinados à educação parecem insuficientes para a demanda de investimentos que este setor requer. Diversos programas para destinação dos recursos foram criados ao longo dos anos no Brasil, mas efetivamente não chegam aos contextos que realmente necessitam: o cotidiano das escolas.

Outro fator, segundo Saviani (2008), são as intermináveis reformas geradas por cada representante político no exercício de seu governo, em que cada qual quer deixar a sua marca, aplicando reformas nas políticas educacionais a seu modo de pensar. Para exemplificar esse fator de descontinuidade nas políticas educacionais, o autor utiliza duas metáforas.

Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague e do pêndulo. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional (SAVIANI, 2008, p. 11).

Assim sendo, os limites da política educacional brasileira só serão superados quando o Estado equipar as escolas e investir em uma formação e remuneração dos profissionais da educação compatível com seu alto valor social.

[...] Seu êxito será resultado de um trabalho pedagógico desenvolvido seriamente, próprio de profissionais bem-preparados e que acreditam na relevância do papel que desempenham na sociedade, sendo remunerados à altura de sua importância social (SAVIANI, 2008, p. 16).

História da formação de professores no Brasil

Na abordagem histórica da formação de professores no Brasil, as construções teóricas de Saviani (2009) são base para as reflexões que serão propostas neste estudo. Inicialmente, é importante esclarecer que muitas mudanças e reformas aconteceram no processo desde que a educação formal passou a existir no país, porém, muitos anos depois ainda se busca um padrão consistente de formação docente, que seja referência e que possa gerar mudanças significativas no contexto educacional.

Como breve linha do tempo, em nível mundial, no final do século XVIII, ocorre a criação das escolas normais com o objetivo de formar professores, na Escola Normal Superior para o ensino de nível secundário, e a Escola Normal ou também chamada Escola Normal Primária para o ensino primário. A primeira Escola Normal foi proposta em 1794 e instalada em 1795 em Paris, na França, e na sequência nos demais países europeus (SAVIANI, 2009).

No Brasil, em 1882, Rui Barbosa começou suas análises da educação imperial, preocupando-se com o preparo dos professores. Esse processo ganhou mais força após a independência em 1885, pensando na instrução popular (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011). Assim sendo, Saviani (2009) definiu seis períodos na história da formação de professores no Brasil.

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

A seguir, baseando-se nestes períodos e nas reflexões de Saviani (2009), busca-se compreender como a formação de professores construiu-se historicamente no tempo, para melhor entender como esse processo ocorreu e de que forma se chegou até o presente momento, com os modelos de formação que se tem à disposição, percebendo os avanços obtidos e o que ainda se procuram alcançar.

No período de 1827 a 1890, ocorrem os ensaios intermitentes, marcados pela criação das Escolas Normais nos países europeus. No Brasil, também é criada na província do Rio de Janeiro a primeira Escola Normal do país, e posteriormente em outras províncias, porém essas escolas eram abertas e fechadas periodicamente, o que explica a denominação de intermitentes para este período. Esse modelo de formação consistia em preparar o professor para o domínio dos conteúdos que deveria transmitir às crianças, minimizando o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009).

Na sequência, ocorreu o período de estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), em que foi pensada a reforma nos planos de estudo, inicialmente no estado de São Paulo. “A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola modelo anexa à Escola Normal- na verdade a principal inovação da reforma” (SAVIANI, 2009, p. 145).

Apesar das reformas realizadas nas Escolas Normais, não foi possível constatar grandes avanços, permitindo assim um espaço propício para a organização dos institutos de educação (1932-1939), que objetivavam não apenas o ensino, mas também a pesquisa. Inspirados no ideário da Escola Nova, Anísio Teixeira, no Distrito Federal, e Fernando de Azevedo, em São Paulo, foram decisivos na implantação dos institutos de educação que “[...] foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico [...]” (SAVIANI, 2009, p. 146).

Nessa perspectiva, os institutos de educação do Distrito Federal e de São Paulo tornaram-se base dos estudos superiores e levaram-se ao nível universitário. Disso resultam a organização e a implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e a consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971), no “esquema 3+1”, três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática. Quanto às Escolas Normais, o curso normal foi dividido em dois ciclos.

[...] o primeiro correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação. [...] (SAVIANI, 2009, p. 146).

Assim sendo, tanto nas Escolas Normais como nos Cursos de Pedagogia, o modelo de formação que ocorria neste período centrava-se na formação para o domínio dos conteúdos a serem ensinados, deixando para segundo plano a formação didática e pedagógica do professor.

Na história política do Brasil, o golpe militar de 1964 promoveu a substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996) e, por meio de leis, modificou o ensino primário e médio, denominando-os como primeiro grau e segundo grau. Ainda neste período, foi instituída para o curso de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau.

Para a quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino (SAVIANI, 2009, p. 147).

Por fim, o último período histórico que Saviani (2009) indica quanto ao processo da formação de professores no Brasil trata do advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). Para ele, com o fim do regime militar, a esperança era de novas perspectivas para a formação de professores, mas, apesar da promulgação da LDB 9.394/96, esse momento na formação significou um “nivelamento por baixo”, com cursos mais rápidos, baratos e de curta duração.

Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2009, p. 148)

O que também se evidencia é a existência de dois modelos contrapostos de formação de professores. Um modelo de conteúdos culturais-cognitivos que visa a preparar para o domínio específico da área ou disciplina que o professor irá atuar, e outro modelo que considera a formação pedagógico-didático do professor como de fundamental preparação.

Na universidade brasileira, cada um dos dois modelos ocupa um lugar de destaque, dependendo do curso de formação. Nesse sentido, estabelece-se um dilema em relação a qual modelo é o melhor. Saviani (2009, p. 151) aponta: “[...] admite-se que os dois aspectos - os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático pedagógicos - devam integrar o processo de formação de professores [...]”. Na sequência, o referido autor explica o que leva a esse pensamento. “Tudo indica que na raiz desse dilema está a dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo [...]”.

Assim, integrar os professores formadores no contexto da escola, onde se efetivam as propostas educacionais e a atuação do professor acontece, torna-se uma possível saída para o dilema anterior. É preciso entender que os dois pontos, forma e conteúdo, são importantes para o professor e não devem ser sobrepostos, deveriam ser contemplados de forma conjunta na formação de professores qualificados.

Nos cursos de licenciatura no Brasil, a formação de cada especialidade profissional docente continua sendo feita em cursos separados, sem articulação entre si, o que é demonstrado por meio de cursos voltados para a formação da área disciplinar e o Curso de Pedagogia que se volta para a formação pedagógica. A partir dessa visão, a formação de professores no Brasil, para Gatti e Barretto (2009), esbarra na representação tradicional e nos interesses instituídos.

Diante de tal dilema, dificulta repensar a formação de maneira integrada e em novas bases, compartilhando ideias comuns, bem como a implementação de propostas que poderiam trazer avanços qualitativos nos cursos de formação de professores, com o objetivo de melhorar o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Entende-se, assim, que o modelo de formação posto é criado para atender aos objetivos neoliberais, o que tem fomentado cada vez mais uma formação instrumental.

Nesse sentido, o problema da formação de professores é antigo e, ao mesmo tempo, atual, não há como compreender o presente sem reportar-se aos acontecimentos e políticas de outras décadas. Ao longo da história da educação exposta neste debate, no geral percebe-se o quanto se pode avançar historicamente na formação de professores e, também, como as políticas educacionais são mobilizadas a fim de atender aos interesses do Estado.

Trajetória das políticas de formação de professores pós LDB 9394/96

Na história da formação de professores no Brasil e das políticas educacionais, ambos os temas convidam a pensar a trajetória destas políticas voltadas à formação de professores, delimitando-se a olhar a partir da criação da LDB 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 1996, a qual dispõe sobre diretrizes e bases para a educação nacional e atualmente rege o sistema educacional brasileiro.

A partir desse marco legal, muitos fatos ocorreram e mudaram os percursos educativos no país, exigindo, cada vez mais, professores qualificados

e comprometidos com a sua formação e a profissão que exercem. Desse modo, a legislação tem o papel fundamental de normatizar o que deve ser seguido por todos os sistemas de ensino no Brasil, e a LDB estabelece como deve ocorrer a formação mínima para atuar como professor no país.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Como expressa a lei, sobre o que se tem até o momento como referência para a formação de professores, ainda se admite a formação em nível de magistério para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o que evidencia que historicamente pouco avançamos; para os demais níveis, a formação básica será em cursos de licenciatura de formação específica.

Após a criação da LDB 9394/96, muitas outras normatizações surgiram como forma de aprimorar e melhorar aquilo que, com o passar do tempo, tornaram-se obsoletas. Para tal, com o decorrer dos anos, foram criados diretrizes, pareceres, resoluções, decretos e leis que tinham como objetivo preencher as lacunas que apareceram com o desenvolvimento de práticas vivenciadas. O Quadro a seguir, por meio de uma ordem cronológica, apresenta os documentos legais que foram surgindo para a formação de professores no Brasil.

Quadro 1 – Documentos normativos para a formação de professores pós LDB 9.394/96

DOCUMENTO	O QUE ELE DIZ
Lei nº 10.172/2001	Plano Nacional de Educação.
Parecer CNE/CP 9/2001	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior,

	curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CP 5/2005	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
Decreto 6.094/2007	Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.
Decreto 6.755/2009	Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica. Dispõe sobre a atuação da CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no fomento de programas de formação de professores.
Lei nº 13.005/2014	Plano Nacional de Educação.
Parecer CNE/CP nº 2/2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica.
Resolução CNE/CP nº 2/2019	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)
Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020	Dispõe sobre 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).
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Esses documentos têm a função de aprimorar os aspectos que demonstraram fragilidades no processo formativo docente, melhorar aquilo que com o desenvolvimento prático necessitou de mudanças. Entende-se que a educação em todo país abrange um contexto amplo, em que, por vezes, pensar algo que atenda às demandas de tantos é um trabalho árduo, e, assim sendo, sua revisão constante é um meio de revistar o que está dando certo e modificar o que não obteve êxito.

Alguns documentos, como o PNE, surgem para complementar outros, já alguns para trazer aspectos novos que antes passaram despercebidos pelos documentos anteriores, neste movimento é fundamental estar atento a essas mudanças e principalmente aos fatores que as ocasionam. Para isso, visualiza-se que são poucos os anos em que nenhum documento legal foi instituído, e isso demonstra que a temática em questão está presente na agenda das autoridades nacionais.

A partir do exposto, percebe-se que, ao longo do tempo, houve uma preocupação com a estrutura da formação de professores, buscando alcançar uma proposta formativa mais integrada entre os aspectos teóricos e da prática, visando a um melhor desenvolvimento e à aprendizagem do professor. Também é possível perceber um grande movimento para a integração entre as instituições públicas e privadas de ensino superior, almejando maior conexão entre o que é desenvolvido entre todos estes estabelecimentos educacionais do país.

Por fim, na história da educação brasileira, as políticas formativas evidenciam sucessivas mudanças, contudo ainda não estabeleceram um padrão minimamente consistente de preparação docente para resolver os problemas enfrentados pela educação escolar, principalmente em relação à qualidade do ensino (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 109).

Dos atuais documentos legais em vigência, o Plano Nacional de Educação (PNE) é de 2014 e nele foram estabelecidas 20 metas para a educação brasileira, as quais devem ser cumpridas até o ano de 2024. Em relação a esse plano, destacam-se algumas de suas metas que são de relevância para este estudo, principalmente as que tratam da formação de professores.

Deste modo, o PNE tem como meta 16 formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. De acordo com o mapa de monitoramento do PNE, alguns estados já atingem essa marca, porém outros ainda não chegaram no patamar estipulado (BRASIL, 2014).

Também o PNE tem como meta 17 valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência deste PNE. Através do mapa de monitoramento do PNE, pode-se observar que este objetivo ainda não foi alcançado (BRASIL, 2014).

Com o intuito de tornar possível uma formação de professores qualificada, foram criadas algumas políticas públicas de formação docente, com o objetivo de facilitar o acesso do professor à formação acadêmica de nível superior, em todo país, por meio de programas que incentivam financeiramente o ingresso e a permanência do professor em cursos de licenciatura.

Entre esses, destacam-se o Programa Universidade para Todos (ProUni), criado pela Lei nº 11.096/2005, que objetiva a concessão de bolsas de incentivo financeiro, parciais ou totais, para nível superior de ensino, tanto licenciatura como os demais cursos de graduação. O Financiamento Estudantil (FIES), destinado a financiar a graduação em instituições privadas de ensino, que obtiverem avaliação positiva do MEC, e o Sistema de Seleção Unificado (SISU) - sistema informatizado do MEC, para oferta de vagas nas instituições públicas de ensino superior através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

É válido destacar que essas formas de ingresso na universidade pública e privada no Brasil, por meio das políticas públicas citadas acima, não são ações exclusivas para a formação de professores, mas que a incluem e favorecem esse processo. Assim sendo, esses programas preveem o maior acesso das pessoas à universidade, como também aos que desejarem ingressar nos cursos de licenciatura.

Mas para que a formação de professores tivesse um espaço mais específico nas políticas públicas, o governo federal criou, em 2009, a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério de Educação Básica, e a partir dela muitos outros programas que a integram para fortalecer a qualidade da formação de professores no Brasil.

A Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério de Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755/2009, disciplina a atuação da Capes, em regime de colaboração com os entes federados, no fomento a programas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes pública de educação básica, a fim de, entre outras finalidades:

- apoiar a oferta e a expansão de cursos por IPESs;
- identificar e suprir necessidade de formação das redes e sistemas públicos de ensino e promover a equalização nacional de oportunidades de formação;
- promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação;
- ampliar oportunidades de formação para atendimento às políticas de atenção à diversidade (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 53).

Entre os programas implementados, o programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, destina bolsas de incentivo financeiro, especificamente aos estudantes dos cursos de licenciatura. O PIBID concede bolsas também para os coordenadores nas instituições de ensino superior e supervisores nas escolas da rede pública, participantes do programa. O objetivo é inserir o acadêmico, futuro professor, no contexto da educação, incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, contribuir para a valorização do magistério, elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura e inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação.

Posteriormente, foi criado pela Portaria da Capes nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, o Residência Pedagógica, cujo objetivo é induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora.

Também fez parte desse conjunto de incentivos financeiros aos professores do Brasil, que já atuam na Educação Básica, inscrever-se para cursos de licenciatura, através de cadastro na Plataforma Freire, no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), financiado pela CAPES. Esse programa compreende uma ação do MEC em conjunto com as secretarias estaduais e municipais de educação, para ministrar cursos de licenciatura para professores da rede pública, a fim de que eles cumpram a formação exigida pela LDB. Assim as ações do programa voltaram-se para os seguintes aspectos:

- cursos de 1º licenciatura, para os que não possuem graduação;
- cursos de 2º licenciatura, para os licenciados que atuam fora da área de formação;
- cursos de formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 55).

Todos estes programas, ações e políticas representam um grande esforço coletivo para a qualificação da formação de professores no Brasil. Ainda se tem muito para avançar, mas o caminho é construído aos poucos, com a progressão do que vem dando certo e a construção de alternativas para aquilo que se quer melhorar. A união de esforços para um grande movimento de formação de professores no Brasil é um ponto positivo que, ao ser mantida e ampliado, tem a possibilidade de gerar bons resultados.

A configuração do grande aparato institucional montado pelo Ministério da Educação (MEC), ao longo de pouco mais de meia década, delineia uma política nacional de formação docente orientada

pela perspectiva de instituição de um sistema nacional de educação, que traduz o avanço do processo de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica e considera a formação como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professores (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 49).

É nesse sentido, de processo contínuo, que a formação de professores adquire importância para o contexto educacional. Ter claro que a união para a formação qualificada dos professores em âmbito nacional é de responsabilidade dos entes federados, promovendo as condições operacionais para tal processo, bem como a destinação de recursos financeiros e operacionais a fim de que isso aconteça.

Como afirma Saviani (2009, p. 153), “[...] tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes.” Neste âmbito, recentemente, surge o novo FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação).

O novo FUNDEB, aprovado no ano de 2020 e que entrou em vigor em 2021, no que trata das questões financeiras para a valorização dos profissionais da educação, previu a implantação de planos de carreira e remuneração dos professores. Segundo o Manual de Orientação do Novo FUNDEB, este estabelece os seguintes objetivos.

- Remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública;
- Integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola;
- Melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem;
- Medidas de incentivo para que profissionais mais bem avaliados exerçam suas funções em escolas de locais com piores indicadores socioeconômicos ou que atendam estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2021, p. 55).

Desta maneira, destaca-se o aspecto da remuneração condigna dos professores, que perpassa pelas condições e jornada de trabalho, piso salarial e categorias para avanço na carreira docente. A jornada em busca da valorização

docente perpassa por diversos aspectos já citados acima e é fator determinante para a qualidade da educação, que compreende uma formação de professores qualificados, amparados por documentos legais que garantam seus direitos e explicitem seus deveres.

Considerações finais

Ao finalizar este escrito, percebe-se o quanto as políticas de formação de professores constroem um movimento a favor de uma formação mais qualificada para os professores, porém se percebe que ainda muito pode ser feito e que será de grande valia para esse campo de estudo. A trajetória histórica da educação é importante para que se possa entender esse percurso como os momentos de avanços e retrocessos que servem de base para o que se tem e de perspectiva para o que se irá construir.

Também se evidencia que muitas mudanças ocorreram no decorrer do tempo, mas que entre retrocessos e avanços ainda se tem muito a progredir, pois, por meio das políticas de formação docente, observam-se, por vezes, processos descontínuos que enfraquecem e dificultam a efetivação de algumas políticas. Assim, é compromisso de todos os governos garantir a continuidade e a progressão das políticas formativas para os professores.

Enfim, é fundamental pensar as políticas públicas voltadas para a formação docente, pois por meio delas os aspectos formativos irão avançar para garantir ao professor melhores condições para o desenvolvimento de sua profissão. Ser professor no contexto em que se vive é um desafio que precisa ser levado a sério para que se efetivem políticas de formação de professores capazes de favorecer o sistema educativo como um todo.

Referências

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández Aquino; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em:
www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, 2009. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em:
www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em:
www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação –PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em:
<http://www.portal.inep.gov.br/web/saeb/plano-de-desenvolvimento-da-educacao>. Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. **Manual de orientação do Novo FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação**. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/ManualNovoFundeb2021.pdf>. Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do magistério da Educação Básica. Brasília, 2015. Disponível em:
http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf. Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2006. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001a. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre 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). Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 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, 2015. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de

Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>.
Acesso em: 5 set. 2021.

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

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** [on-line], v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. 4. ed. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

REIS, Adriana Teixeira; ANDRÉ, Marli E. A. D.; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de formação de professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, jan./abr. 2020.