

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES  
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN/RS  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

**IEDA PERTUZATTI**

**ANÚNCIOS E/OU DENÚNCIAS: O LUGAR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
NAS TESES DE DOUTORADO – UM OLHAR A PARTIR DAS DIRETRIZES**

**FREDERICO WESTPHALEN/RS**

**2024**

**IEDA PERTUZATTI**

**ANÚNCIOS E/OU DENÚNCIAS: O LUGAR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
NAS TESES DE DOUTORADO – UM OLHAR A PARTIR DAS DIRETRIZES**

**Tese de Doutorado apresentada como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Câmpus de Frederico Westphalen.**

**Orientadora: Dra. Silvia Regina Canan.**

**FREDERICO WESTPHALEN/RS**

**2024**

P556a Pertuzatti, Ieda

Anúncios e/ou denúncias: o lugar da formação de professores nas teses de doutorado: um olhar a partir das diretrizes / Ieda Pertuzatti. – 2024.

192 f.

Tese (doutorado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2024.

Orientadora: Dra. Silvia Regina Canan.

1. Diretrizes Curriculares Nacionais. 2. Formação de professores. 3. Políticas públicas educacionais. 4. Educação Básica. I. Canan, Silvia Regina. II. Título.

CDU 37

**IEDA PERTUZATTI**

**ANÚNCIOS E/OU DENÚNCIAS: O LUGAR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
NAS TESES DE DOUTORADO – UM OLHAR A PARTIR DAS DIRETRIZES**

**Tese de Doutorado apresentada como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Câmpus de Frederico Westphalen.**

**Frederico Westphalen/RS, 21 de novembro de 2024.**

**BANCA EXAMINADORA**

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Silvia Regina Canan (PPGEDU/URI)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Bernardete Gatti (Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica - Instituto de Estudos Avançados - IEA/USP)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Leda Scheibe (UFSC)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Edite Maria Sudbrack (PPGEDU/URI)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Claudinei Vicente Cassol (PPGEDU/URI)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Jordana Wruck Timm (PPGEDU/URI) - Suplente

## IDENTIFICAÇÃO

### **Instituição de Ensino/Unidade:**

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões;

URI - Câmpus de Frederico Westphalen/RS;

Rua Assis Brasil, n. 709, Bairro Itapagé, CEP 98400-000, Frederico Westphalen/RS.

### **Direção do Câmpus:**

Diretora Geral: Profa. Dra. Elisabete Cerutti;

Diretor Acadêmico: Prof. Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares;

Diretor Administrativo: Prof. Me. Alzenir José Vargas.

### **Curso:**

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado e Doutorado.

Coordenadora: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

### **Disciplina:**

Tese.

### **Orientadora:**

Profa. Dra. Silvia Regina Canan.

### **Doutoranda:**

Ieda Pertuzatti.

### **Linha de Pesquisa:**

Políticas Públicas e Gestão da Educação.

### **Temática:**

Políticas de formação de professores no Brasil.

À Deus, pelas bênçãos e proteção que nele encontro.

A meus pais, por sempre serem âncoras e terem me incentivado nos estudos.

Ao meu marido, companheiro de vida, juntos aprendemos muito sobre o amor.

Aos meus filhos, a quem deixo o melhor de mim.

## AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Silvia Regina Canan, minha orientadora, exemplo de pessoa e profissional, que com sua seriedade conduziu e guiou o percurso, sempre com leveza e serenidade, partilhando não só da caminhada, mas suas experiências, seu conhecimento e sua bravura como educadora, líder e estudiosa.

À Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI/Câmpus de Frederico Westphalen e a todos os colaboradores, pelo suporte e acompanhamento sempre que necessário.

Aos professores do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGEDU), impecáveis na função de ensinar e transmitir não só conhecimentos, mas valores e formas de esperar.

À URI, pela possibilidade de bolsa 50%, enquanto professora da Educação Básica.

À Secretaria de Educação Municipal de Nova Erechim/SC que, na representação da secretária Guerty Carla Bassani, em meus primeiros meses de aulas semanais, compreendeu o processo e possibilitou a compensação de horas para minhas ausências na escola.

Aos meus colegas da Escola, compreensivos e incentivadores sempre.

Ao meu companheiro de vida, Wagner, sempre compreensivo e presente na minha caminhada, não só acadêmica e profissional, mas diária, permitindo meu voo, porém sempre caloroso no retorno.

Aos meus filhos, Joana e Murilo, pacientes nas ausências e responsáveis em suas jornadas, meu orgulho diário.

Aos meus pais, irmãos, sobrinhos, afilhados, sogros e genro, que participaram dos finais de semana de estudo e acolheram minhas ausências com compreensão e amorosidade.

Aos amigos mais próximos, que entenderam as distâncias e, mesmo de longe, acreditaram, vibraram e incentivaram a caminhada.

*“Um pássaro não voa dentro da água. Um peixe não nada na terra. Um professor não se forma nos atuais ambientes universitários, nem em ambientes escolares medíocres e desinteressantes”*  
(Nóvoa, 2019, p. 202).

## RESUMO

Apresentamos, neste estudo, uma reflexão sobre a pesquisa, a formação de professores e as políticas de formação de professores. Tivemos como foco identificar as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, produzidas nas primeiras décadas do Século XXI, a concepção de formação de professores que ensejam, bem como analisar as teses defendidas, neste período, que citam estas diretrizes, conhecendo o que apresentam em suas análises sobre as normativas em questão, se são propositivas de anúncios e/ou denúncias, na perspectiva de buscar respostas para a questão: qual é a tese das teses? A pesquisa manteve sua orientação teórica no materialismo histórico-dialético, pressupondo a utilização coerente da concepção de mundo, de ser e de agir, de um método que se sugere aporte para a compreensão da realidade, priorizando pela transformação social. O tema gerador do estudo: “Teses produzidas no Brasil, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica”, suporte para a nossa hipótese inicial do trabalho, de que as pesquisas em educação desenvolvidas nas últimas décadas, concentram seus esforços no espaço da denúncia, aprofundando os escritos na crítica e na busca por disparidades entre as políticas educacionais de formação de professores, ficando em segundo plano as tessituras anunciadoras. Um estudo qualitativo que nos permitiu abordar a complexidade do problema da pesquisa: “as pesquisas, geradoras de teses sobre formação de professores, defendidas a partir da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2002, e das demais vindas posteriormente, ao serem produzidas, tecem perspectivas de anúncio ou de denúncia em relação a formação docente?”, e atender a demanda da pesquisa, enquanto resguardamos pela rigorosidade e cuidado com a crítica e a coerência, na busca pelo diálogo entre anunciar alternativas e possibilidades de transformação. A percepção crítica e dialógica que movimentou a pesquisa teve suporte na compreensão dos termos anúncio e denúncia, categorias que são fundamentais no pensamento freiriano e que aqui se tornam categorias essenciais para o aprofundamento do estudo, pilares no movimento de análise das teses. A pesquisa é apresentada em sete capítulos, os seis primeiros se reservam a responder as questões norteadoras e o último apresenta as considerações finais. As Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores estão previstas na LDB/96 e representam um importante direcionamento no processo de reestruturação da formação de professores no país. Para a pesquisa, direcionamos um olhar atencioso para todas as normativas aprovadas com essa finalidade, totalizando quatro documentos, DCNs de 2002, de 2015, 2019 e a mais recente, aprovada durante o finalizar da tese, a DCNs de 2024, a qual também foi incluída no estudo. As teses selecionadas respeitaram as pesquisas encontradas no estado do conhecimento e passaram por uma triagem, considerando a necessidade do estudo. No total, 31 teses foram selecionadas, de suas leituras, compilamos os resultados da nossa pesquisa. Concluímos respondendo aos objetivos propostos e confirmando nossa hipótese inicial, o que nos permite apresentar a tese de que as pesquisas em educação, desenvolvidas nas últimas duas décadas (anos de 2002 a 2021), demonstram um esforço mais acentuado na perspectiva da denúncia, aprofundando as escritas no espaço crítico e na busca por apontar disparidades nas políticas educacionais, ficando menos evidenciadas as tecituras anunciadoras de novas possibilidades e conexões possíveis entre o que está normatizado e o que podemos avançar. Concluímos com a clareza de que o estudo não se propõe encerrado, ele apresenta limitações, podendo ser suporte para demais pesquisas posteriores.

Também destacamos que as percepções colhidas nas leituras das teses, partem de um olhar de análise, mas que se mantém respeitoso a todas as pesquisas realizadas, não pretendendo ser crítico ou avaliativo de estudos já concluídos e que apresentam importantes contribuições no espaço da pesquisa educacional.

**Palavras-chave:** Diretrizes Curriculares Nacionais; Formação de Professores; Políticas Públicas de Formação de professores.

## ABSTRACT

This study presents a reflection on research, teacher training and teacher training policies. Our focus was to identify the Curricular Guidelines for Teacher Training, produced in the first decades of the 21st century, the conception of teacher training that they provide, as well as to analyze the theses defended in this period that cite these guidelines, knowing what they present in their analyses on the regulations in question, whether they are propositions of announcements and/or denunciations, with the perspective of seeking answers to the question: what is the thesis of the theses? The research maintained its theoretical orientation in historical-dialectical materialism, assuming the coherent use of the conception of the world, of being and of acting, of a method that suggests itself as a contribution to the understanding of reality, prioritizing social transformation. The theme of the study: "Theses produced in Brazil, based on the National Curricular Guidelines for the training of Basic Education teachers", supports our initial hypothesis of the work, that the research in education developed in the last decades, focuses its efforts on the space of denunciation, deepening the writings in criticism and in the search for disparities between the educational policies of teacher training, leaving the announcing weaves in the background. A qualitative study that allowed us to approach the complexity of the research problem: "the researches, generating theses on teacher training, defended after the approval of the National Curricular Guidelines, of 2002, and of the others that came later, when produced, weave perspectives of announcement or denunciation in relation to teacher training?", and meet the demand of the research, while safeguarding the rigor and care with criticism and coherence, in the search for dialogue between announcing alternatives and possibilities of transformation. The critical and dialogical perception that drove the research was supported by the understanding of the terms announcement and denunciation, categories that are fundamental in Freire's thought and that here become essential categories for the deepening of the study, pillars in the movement of analyzing the theses. The research is presented in seven chapters, the first six of which are reserved for answering the guiding questions and the last one presents the final considerations. The Curricular Guidelines for Teacher Training are provided for in the LDB/96 and represent an important direction in the process of restructuring teacher training in the country. For the research, we directed a careful look at all the regulations approved for this purpose, totaling four documents, DCNs of 2002, 2015, 2019 and the most recent, approved during the completion of the thesis, DCNs of 2024, which was also included in the study. The selected theses respected the research found in the state of knowledge and underwent screening, considering the need for the study. In total, 31 theses were selected, and from their readings, we compiled the results of our research. We concluded by responding to the proposed objectives and confirming our initial hypothesis, which allows us to present the thesis that research in education, developed in the last two decades (years from 2002 to 2021), demonstrates a greater effort in the perspective of denunciation, deepening the writings in the critical space and in the search to point out disparities in educational policies, with less evidence of the weaves announcing new possibilities and possible connections between what is standardized and what we can advance. We conclude with the clarity that the study does not propose to be finished, it has limitations, and can be a support for further research. We also emphasize that the perceptions gathered in the readings of the theses are based on an analytical perspective, but that remains respectful of all the research carried out, and does not intend to be critical or

evaluative of studies already concluded and that present important contributions in the field of educational research.

**Keywords:** National Curricular Guidelines; Teacher Training; Public Policies for Teacher Training.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Teses (41) produzidas por ano .....	43
Gráfico 02: Teses (31) produzidas por ano .....	44

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Descritores e Resultados .....	42
Quadro 02: Documentos selecionados .....	83

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação;
BM	Banco Mundial;
BNCC	Base Nacional Comum Curricular;
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno;
CONAE	Conferência Nacional de Educação;
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais;
EaD	Educação à Distância;
FHC	Fernando Henrique Cardoso;
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação;
IES	Instituições de Ensino Superior;
ISE	Institutos Superiores de Educação;
LDB	Lei de Diretrizes e Bases;
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico;
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável;
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIB	Produto Interno Bruto;
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência;
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa;
PNE	Plano Nacional de Educação;
PPCs	Projeto Pedagógico do Curso;
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação;
PPP	Projeto Político Pedagógico;
PROUNI	Programa Universidade para Todos;
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso;
TD	Tese Doutorado;
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina;
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura;
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>1.1 Traçando os primeiros passos .....</b>	<b>17</b>
<b>1.2 Justificativa.....</b>	<b>21</b>
<b>2 O PROBLEMA, A PESQUISA, O PERCURSO METODOLÓGICO E O ESTADO DO CONHECIMENTO.....</b>	<b>29</b>
<b>2.1 Pressupostos teóricos e metodológicos .....</b>	<b>32</b>
<b>2.2 Estado do conhecimento.....</b>	<b>40</b>
<b>3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, UM RECORTE A PARTIR DO SÉCULO XXI .....</b>	<b>46</b>
<b>3.1 Profissão professor: identidade e formação .....</b>	<b>46</b>
<b>3.2 O movimento de formação de professores no Brasil .....</b>	<b>51</b>
<b>3.2.1 A dialogia anúncio e denúncia na pesquisa .....</b>	<b>62</b>
<b>3.3 Marcos legais aprovados a partir do início do Século XXI que influenciam o processo de formação de professores no Brasil .....</b>	<b>64</b>
<b>4 ORGANISMOS INTERNACIONAIS E SUAS INTERFERÊNCIAS NA FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL .....</b>	<b>69</b>
<b>5 NORMATIVAS LEGAIS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O DITO E O NÃO DITO NOS DOCUMENTOS .....</b>	<b>76</b>
<b>5.1 A conjuntura em que foram construídos os documentos .....</b>	<b>76</b>
<b>5.2 O documento das Diretrizes para a formação de professores de 2002 na sua individualidade .....</b>	<b>87</b>
<b>5.3 Perspectivas das Diretrizes para a formação de professores no documento de 2015 .....</b>	<b>97</b>
<b>5.4 Perspectivas das Diretrizes para a formação de professores: o prenúncio da normativa de 2019 .....</b>	<b>106</b>
<b>5.5 Diretrizes de 2024: Um novo documento, novos rumos?.....</b>	<b>112</b>
<b>6 O OLHAR DAS TESES E SOBRE AS TESES.....</b>	<b>117</b>
<b>6.1 O olhar das teses sobre a formação de professores: denúncias, anúncios, perspectivas e avanços .....</b>	<b>119</b>
<b>6.1.1 Teses produzidas entre 2002 e 2014 .....</b>	<b>119</b>
<b>6.1.2 Teses produzidas entre 2015 e 2018 .....</b>	<b>146</b>

6.1.3 Teses produzidas entre 2019 e 2021 .....	155
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>158</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>165</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>177</b>
<b>Anexo 01: Teses Selecionadas .....</b>	<b>178</b>
<b>Anexo 2: Documentos legais .....</b>	<b>184</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Traçando os primeiros passos

*Nem tudo o que escrevo resulta numa realização,  
resulta mais numa tentativa.  
O que também é um prazer.  
Pois, nem em tudo quero pegar.  
Às vezes quero apenas tocar.  
Depois o que toco, às vezes floresce e  
outros podem pegar com as duas mãos  
(Clarice Lispector).*

A pesquisa acadêmica é um processo sistêmico e dialógico, que envolve a busca, o desejo e a incerteza do pesquisador em relação aos conhecimentos que serão encontrados e construídos durante a investigação. É um comprometimento que o pesquisador assume consigo e com a sociedade. Pensar em um projeto de pesquisa envolve uma consciência do contexto, da realidade que se pretende pesquisar, o pesquisador precisa se reconhecer como ser social, construído historicamente e, acima de tudo, ter consciência de que pode a pesquisa ser um elemento favorável de transformação social. “Com efeito, a pesquisa é um tipo de atividade humana como as outras, sujeita aos mesmos constrangimentos, influências e limitações que qualquer outro campo de atuação” (Malta-Campos, 2009, p. 281).

A tese apresentada é fruto de uma caminhada acadêmica conjugada com a prática docente na Educação Básica. O interesse pela pesquisa surgiu com a inserção na realidade escolar, após uma densa análise comparativa de conteúdo dos documentos norteadores direcionados para os primeiros três anos do Ensino Fundamental, realizada no mestrado, a qual possibilitou encontrar as convergências e divergências existentes entre estes, no que se refere ao processo de alfabetização e letramento. A vontade de seguir o caminho da pesquisa ressurgiu com a participação como aluna especial em uma disciplina isolada, cursada na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus de Frederico Westphalen/RS, no primeiro semestre de 2020, intitulada “Políticas de Educação Superior no Contexto Ibero-Americano”, e seguiu com a aprovação no processo seletivo para o Doutorado em Educação, no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGEDU), com ingresso no segundo semestre de 2020, na mesma instituição.

Em 2015, minha caminhada<sup>1</sup> enquanto pesquisadora se iniciou e a pesquisa de mestrado intitulada “Alfabetização e Letramento nas Políticas Públicas: Convergências e Divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, apresentada em julho de 2017, na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), possibilitou algumas percepções, que não se permitiam conclusivas, quanto às políticas educacionais que normatizavam, à época, o processo de alfabetização no Brasil, e que possuíam mais divergências entre si do que convergências. A falta de coesão entre essas normatizações revela uma inconsistência em seus objetivos, especialmente no que tange à formação dos sujeitos. Embora seja de suma importância que, por meio da alfabetização e do letramento, o processo educacional no Ensino Fundamental desenvolva nas crianças uma consciência crítica, reflexiva, dialógica, curiosa e ativa, as normatizações atuais não parecem se alinhar nesse propósito, deixando de oferecer uma base sólida para a formação de sujeitos capazes de dialogar, interagir de forma plena com a sociedade e “[...] compreender o mundo e a sua realidade, sendo capaz[es] de propor e atuar em favor de mudanças”, não foi possível observar uma defesa intensiva por parte destes documentos de uma alfabetização como “[...] ato de criação, não de memorização [...]” (Pertuzatti, 2017, p. 15).

Os diálogos ocorridos nas aulas da disciplina cursada como aluna especial, no âmbito do Doutorado, despertaram a percepção de que o contexto descrito anteriormente se estende aos demais anos escolares, atingindo inclusive o Ensino Superior e, conseqüentemente, impactando a formação de professores. A construção histórica continua influenciando este processo, mas a que ritmo estamos, dançamos no descompasso entre o real e o ideal? Como a construção histórica se desenhou e se faz presente atualmente? Como se configuram as políticas de formação de professores no Século XXI? Como as pesquisas neste campo se posicionam, as teses construídas e defendidas trabalham mais na perspectiva da denúncia? Ou são anunciadoras de novas possibilidades no campo da formação? Afinal, o que defendem as teses? Citando Reigota (2010, p. 5), concordamos de que:

---

<sup>1</sup> Optou-se por utilizar a primeira pessoa do singular em alguns trechos da Introdução, por se tratar do compartilhamento da experiência e vivência da pesquisadora.

A contribuição pedagógica dos que vêm das margens fica explícita quando essas professoras e professores, agora pesquisadoras e pesquisadores, conseguem produzir e dar sentido às suas práticas sociais e pedagógicas cotidianas e desobedecer aos padrões oficiais, oficiosos e extraoficiais, fazendo assim com que a escola e suas margens se transformem em laboratórios de possibilidades existenciais, de produção de conhecimentos e subjetividades e de intervenções social e política.

Como destaca Freire (2002, p. 50) na obra *Pedagogia do Oprimido*, “[...] não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação”. Para o autor, a denúncia precisa ser acompanhada do anúncio, palavras dialógicas e com compromisso histórico, a primeira com função de desvelar a realidade “desumanizante” e a segunda com o intento de demonstrar a “realidade em que o homem possa ser mais”, esse processo não acontece sem a *práxis* (Freire, 2006, p. 48). Considerando o objetivo que norteia essa tese, os conceitos de anúncio e denúncia, baseados principalmente nos preceitos de Paulo Freire (2002; 2006), serão retomados e aprofundados em um capítulo específico.

Ponderando essa concepção dialógica, a pesquisa proposta analisou os documentos norteadores da formação de professores, produzidos nas primeiras décadas do Século XXI, em especial as diretrizes para a formação de professores da Educação Básica. Além do que é proposto pelas políticas educacionais, nossa inquietação nos levou a investigar as teses produzidas nesse mesmo período, buscando compreender suas contribuições. Procuramos analisar como elas defendem suas ideias, de que forma se posicionam em relação às normativas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e se elas se apresentam como pesquisas que anunciam novas possibilidades ou permanecem no campo da denúncia ao contexto histórico.

Portanto, ao iniciar a pesquisa alguns tensionamentos se fazem necessários, a busca por respostas ainda não encontradas movimenta a ação do pesquisador é o resumo da necessidade da investigação. Desta forma, apresentamos o tema de estudo: Teses produzidas no Brasil, a partir das Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica. Este, com o aporte das palavras chaves: Diretrizes Curriculares Nacionais – formação de professores – marcos legais – tese das teses- estudo de teses.

A hipótese inicial do trabalho nos fazia crer que as pesquisas em educação desenvolvidas nas últimas décadas, concentram seus esforços no espaço da

denúncia, aprofundando os escritos na crítica e na busca por disparidades entre as políticas educacionais de formação de professores, ficando em segundo plano as tessituras anunciadoras.

O percurso se propõe na iminência do problema: As pesquisas, geradoras de teses sobre formação de professores, defendidas a partir da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), de 2002, e das demais vindas posteriormente, ao serem produzidas, tecem perspectivas de anúncio ou de denúncia em relação a formação docente<sup>2</sup>? Ou seja, qual é a tese das teses? Dialogando com o objetivo de: Analisar as teses sobre formação de professores, defendidas a partir da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2002, buscando compreender se, ao serem produzidas, tecem perspectivas de anúncio ou de denúncia em relação à formação docente.

A pesquisa manteve sua orientação teórica no materialismo histórico-dialético, pressupondo a utilização coerente da concepção de mundo, de ser e de agir, de um método que se sugere aporte para a compreensão da realidade priorizando pela transformação social. A produção de conhecimento, embasada na perspectiva de Marx, permite a compreensão dos problemas reais, suas contradições compilando com o encontro de resoluções possíveis para estas contradições.

Portanto, apresentamos um estudo qualitativo, que permitiu abordar a complexidade do problema, atendendo a demanda da pesquisa, resguardado pela rigorosidade e cuidado com a crítica e a coerência, buscando no diálogo entre estas anunciar alternativas e possibilidades de transformação.

Logo, trata-se de uma pesquisa que se propõe na análise de documentos normativos nacionais, além de um estudo bibliográfico e revisão de literatura. Contando com o aporte teórico principalmente de autores como Gatti (1992; 2010; 2014; 2015); Imbernón (2015); Scheibe (2008); Nóvoa (1995), entre outros, nos conceitos de formação de professores e; para a compreensão de políticas educacionais alguns autores como Saviani (2009; 2010; 2011; 2013) e Mainardes (2009) trouxeram os embasamentos teóricos.

---

<sup>2</sup> Inicialmente, quando da elaboração do projeto de tese, a intencionalidade da pesquisa estava em encontrar as possíveis possibilidades de anúncios e/ou denúncias em relação à formação de professores, porém, ao estudar as teses e aprofundar sua leitura, tornou-se importante trazer outras perspectivas de anúncio e denúncia que aparecem dentro delas. Portanto, no capítulo em que apresentamos a análise de dados, extrapolamos o olhar para além da formação de professores, embora esse ainda seja o mote principal, também trazendo outros relatos de anúncio e denúncias encontrados nas teses.

Todo percurso apresentado nas páginas seguintes representa um esforço já muito bem definido por Zeichner (2008, p. 14) quando sinaliza que sua preocupação é “[...] promover a causa da profissionalização dos professores em paralelo com a construção de uma sociedade mais justa e decente”. Compartilhando com essa perspectiva, estamos apresentando a pesquisa, a partir de uma estrutura composta por sete capítulos estruturados e interligados, sustentando a proposta da tese.

Cada capítulo respondeu à questões distintas, apresentadas para a pesquisa, porém, dialogando e se comunicando, dando suporte ao objetivo geral. No primeiro capítulo apresentamos o percurso acadêmico, a motivação e os anseios que movem a pesquisa. Já no capítulo dois a estrutura metodológica, o problema e as questões de pesquisa, culminando com os resultados encontrados no Estado do Conhecimento. As Políticas Públicas de Formação de Professores do Século XXI são discutidas no capítulo três, também questões como a profissão, a identidade docente e a formação dão suporte para essa discussão. O capítulo quatro é reservado para o tensionamento entre os quatro documentos das DCNs de Formação de Professores. No capítulo cinco são debatidas as inferências dos organismos internacionais nas políticas de formação de professores. As teses e suas contribuições serão debatidas no capítulo seis. E, por fim, o capítulo sete foi reservado para as considerações finais desta pesquisa.

## 1.2 Justificativa

*Uma das condições necessárias para que nos tornemos um intelectual que não teme a mudança é a percepção e a aceitação.  
De que não há vida na imobilidade.  
De que não há progresso na estagnação.  
De que, se sou, na verdade, social e politicamente responsável, não posso me acomodar às estruturas injustas da sociedade.  
Não posso, traindo a vida, bendizê-las.  
(Paulo Freire)*

Justifico minha existência questionadora, não somente pela minha caminhada acadêmica, principal motivo, neste momento, para a pesquisa em tela, mas com a clareza de que ela não seria possível sem as minhas relações e afetos, que vão me completando enquanto ser ao longo da minha jornada.

Sou Ieda Pertuzatti, nascida em 31 de julho de 1983, na cidade de São Lourenço do Oeste/SC, sou a primeira de três filhos, sou esposa e companheira, mãe

de dois lindos filhos e uma sogra muito querida, sou pedagoga e professora efetiva nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, no Município de Nova Erechim/SC, e gestora da escola desde o ano de 2021.

Citando minhas principais contribuições existenciais, tenho convicção em dizer que sou um ser inacabado, reconhecedor e defensor das lutas de classes, sou uma mulher a quem as belezas da vida facilmente encantam, os sonhos são companhia, a curiosidade me move, o medo da estagnação me fornece energias para continuar em movimento. Como viajante, sigo tendo a curiosidade como bússola, o aprendizado como caminho, a transformação como consequência, a fé como âncora, a família como abrigo e o amor como guia.

Iniciei meus estudos acadêmicos no mesmo período em que iniciava a minha experiência materna. A fase final da minha graduação em Pedagogia, pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), ocorreu em 06 de maio de 2006, apresentando um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) realizado em grupo, sobre sequência didática. Em seguida, ingressei na graduação em Administração, que finalizei em 2009. No entanto, devido a questões financeiras, não consegui obter o diploma, pois não consegui pagar a matrícula para o último semestre, perdendo o prazo estabelecido. Atualmente, possuo apenas o histórico acadêmico referente aos cinco primeiros semestres do curso de Administração.

Como professora, iniciei minha carreira em janeiro de 2011, até então sempre havia atuado na área administrativa, em empresa familiar, quando, contrariando a vontade de meu pai e confirmando o prenúncio de meu avô paterno, assumi a vaga como professora efetiva do município. A experiência em sala de aula foi muito intensa, até aquele momento, apenas duas semanas de estágio em 2005, aproximavam-me da prática docente, nesta viagem sem muitas bagagens, descobri o valor de um grupo, a diferença da coletividade na educação e o papel da partilha, da leitura e do estudo na vida de um professor.

Deste período, guardo e guardarei maravilhosas lembranças, os primeiros alunos, sim; as primeiras tentativas e recomeços, sim; os aprendizados com os erros, sim; as belas e decisivas amizades, com certeza sim; o valor da humildade, decididamente, sim; a importância do coletivo, sem dúvidas que sim; a certeza de que ninguém sabe tudo e que ninguém tudo ignora, definitivamente, sim! A educação é um trabalho coletivo e o trabalho coletivo, na sua dialogicidade, permite a construção do protagonismo e da autonomia com responsabilidades ao docente.

As especializações foram acontecendo nos anos seguintes, Psicopedagogia pela Faculdade de Ensino Superior do Alto Uruguai (CELER Faculdades), em 2012, com a monografia “A Afetividade no Processo de Ensino-aprendizagem nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Reunida Professora Lydia Franzon Dondoni”; Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em 2014, também pela CELER Faculdades, com a monografia intitulada “Os Parâmetros Curriculares de Santa Catarina e a Prática Docente da Matemática nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental” e; Formação Didático-Pedagógica para o Magistério Superior, pela UNOCHAPECÓ, em 2015, com a monografia “A Leitura e a Formação de Leitores no Processo de Ensino-aprendizagem das Séries Iniciais do Ensino Fundamental”. Nas três especializações, o professor Me. Rudinei Aldini Frese foi meu orientador, com ele realizei uma das primeiras publicações, juntamente com o professor orientador do mestrado, Dr. Ivo Dickmann, com o título “A Leitura e a Formação de Leitores no Processo de Ensino-aprendizagem das Séries Iniciais”. A primeira publicação, embora singela, deu-se em parceria com dois professores que colaboraram muito na minha caminhada acadêmica e muito me incentivaram a seguir, aos quais sou imensamente grata.

Além das especializações e das formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, sempre busquei formações em cursos, palestras, seminários. Participei do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) desde a sua criação, em 2012, inicialmente como professora alfabetizadora, posteriormente como Formadora do grupo e, no final do programa, novamente como professora alfabetizadora. Neste período, tive curta experiência, aproximadamente dois anos na Secretaria de Educação, como coordenadora de programas, cargo deixado para cursar o mestrado.

O desafio e a busca por saberes me impulsionaram na decisão de buscar uma nova formação. O mestrado aconteceu muito rápido, logo no primeiro ensaio, com muita ansiedade e dificuldade abracei essa oportunidade com dedicação e empenho. As dificuldades a que me refiro se apresentaram, principalmente, no campo do conhecimento, uma vez que minha graduação foi à distância, e o próprio desafio de ser mãe ao mesmo tempo, talvez tenham sido fatores que possibilitaram algumas lacunas nessa formação, porém, destaco que a intenção não é argumentar ou buscar culpados, mas sim apenas ser sincera. Precisei visitar muitos autores, filosofias, teorias e conceitos, porém o fiz com muito zelo.

Tive a grata oportunidade de cursar o mestrado com licença remunerada, possibilidade garantida por Lei Municipal, este cenário foi decisivo para a minha participação em inúmeros eventos, seminários, apresentações e na dedicação em publicações. Conclui o Mestrado em Educação pela UNOCHAPECÓ, em 2017, com a pesquisa “Alfabetização e Letramento nas Políticas Públicas: Convergências e Divergências com a BNCC”. Conclui com um grande sentimento de gratidão pela oportunidade, mas com um almejo ainda maior de poder continuar no campo da pesquisa. O sentimento é de “[...] inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inclusão do sujeito inacabado em um permanente processo social de busca”, já muito bem pontuado por Freire (2007, p. 55), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*.

A pesquisa de mestrado aconteceu decorrente de minha caminhada enquanto professora alfabetizadora, senti-me mais segura direcionando a pesquisa para a alfabetização. O cenário nacional se apresentava com a criação de um documento pretendido para o currículo base de todo o território nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de imediato, a possibilidade de acompanhar mais de perto este documento e sua construção despertou meu interesse e essa possibilidade foi se demonstrando como caminho para minha pesquisa.

Acompanhar, estudar, vivenciar e sentir as forças que norteiam a construção de um documento normatizador da Educação Brasileira, foi, sem dúvida nenhuma, o elemento fundamental e canalizador para o interesse nas Políticas Públicas, o cenário foi influenciador e a paixão pelo tema só foi crescendo, na medida em que minha certeza pelo poder e influência que a educação exerce na sociedade também. Acompanhar a história sendo construída, como pesquisadora e como professora da Educação Básica, realmente foi muito motivador e decisivo para a minha caminhada acadêmica.

Sim, pois mesmo estando licenciada para cursar o mestrado eu continuei tendo contato com a escola, optei por me licenciar 30 horas, o que me permitiu ficar 10 horas semanais próxima da escola e da sua rotina. Ao estar disponível, nestas 10 horas, na Secretaria de Educação do município, pude acompanhar os debates, as formações dos professores, as dúvidas, os anseios, as expectativas sobre o novo documento da BNCC que estava em construção no período.

Ao findar o mestrado, em 2017, retorno para a sala de aula com um olhar diferente, com uma perspectiva mais aguçada sobre as políticas educacionais e com

o grande desejo de continuar pesquisando. No entanto, a intensa demanda de energia exigida por uma sala de aula com crianças acabou sendo um fator desmotivador naquele período. Minhas leituras e pesquisas passaram, então, a se concentrar totalmente no planejamento escolar, nas individualidades dos alunos, nas dificuldades de aprendizagem e na rotina desafiadora que a sala de aula impõe.

Mas precisamos ser persistentes com nossos desejos, e a oportunidade de cursar uma disciplina especial no Doutorado reacendeu a vontade de seguir o caminho da pesquisa, com o desejo de avançar e contribuir ainda mais com a educação brasileira. Após percorrer e conhecer um pouco durante o mestrado das políticas educacionais para a Educação Básica que se direcionam para a formação da criança, e visualizando a formação dos professores como um elemento essencial e definidor deste processo educacional, desafio-me neste momento na busca de conhecer e investigar outro espaço, que é das políticas de formação do professor.

Não somente o espaço acadêmico e de pesquisa, mas o espaço em sala de aula, que me permitiu vivenciar a realidade da escola. Foram poucos anos como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente nas turmas de alfabetização, mas o período me permitiu perceber que muitas lacunas se fazem presente ainda na formação do professor, afirmo isso pois percebi primeiramente na minha formação as dificuldades que tive para exercitar a prática em sala de aula.

Sendo um campo de pesquisa rico e em constante movimento, o espaço que a formação de professores ocupa no âmbito das pesquisas em políticas educacionais é amplo, variado e dinâmico. Um dos principais fatores que se apresentam quando o assunto é a qualidade educacional<sup>3</sup>, discussão presente nas políticas de investimentos, debates nas políticas curriculares, motivo de desencontros epistemológicos. O fato é que dezenas de pesquisas se apresentam buscando desvendar a fórmula mágica para se promover um conceito de formação de professores que atenda a diversidade cultural, a desigualdade econômica e a dimensão geográfica estabelecidas no Brasil.

---

<sup>3</sup> No que diz respeito ao conceito de qualidade educacional, utilizamos o entendimento de Terezinha Azerêdo Rios (2001), que relaciona a competência do professor ao *saber fazer bem* representado pela perspectiva técnica e política. Na perspectiva técnica está o domínio de conteúdos articulado ao domínio de técnicas e estratégias que o professor necessita para cumprir seu papel; e a perspectiva política que se refere ao que é desejável e que está estabelecido valorativamente a atuação do professor. Nesse sentido a ideia de *bem*, pode ser aqui relacionada ao valor ético da competência do educador.

Então, por que pesquisar um tema já tão debatido no campo das pesquisas educacionais? O que nos moveu neste percurso foi a busca por um olhar nas teses elaboradas no período após a aprovação das Diretrizes Curriculares de formação de professores, e a busca em compreender a tese destas teses, além de buscar entender se estas pesquisas ultrapassam o campo da denúncia, se foram propositivas de novas possibilidades no que se refere à formação de professores ou se suas reflexões ficaram na perspectiva da denúncia. Este movimento leva em consideração a realidade e os diálogos que as teses analisadas apresentaram, partindo sempre da compreensão das categorias de anúncio e denúncia; compreendidas pelo olhar de Paulo Freire e aprofundadas em um capítulo próprio nesta tese.

Nosso foco de pesquisa foi identificar nas Diretrizes Curriculares para a formação de professores, elaboradas nas primeiras décadas do Século XXI, a concepção de formação que elas propõem. Além disso, buscamos analisar as teses defendidas que mencionam essas diretrizes, investigando o que elas revelam em suas análises sobre as normativas em questão. Essa investigação visa encontrar respostas para a pergunta: qual é a tese dessas teses?

Argumentos, debates e definições sobre a formação de professores são elementos constantes nos trabalhos de pesquisa. Tal representação não torna o assunto desprovido da necessidade de um contínuo debate e busca por alternativas para o seu crescimento e evolução. Conforme Nóvoa (1999, p. 14), há uma “necessidade de encontrar novos valores de referência e novos modelos organizativos da profissão docente”. Ao longo da história, os professores que iniciaram sua trajetória profissional sob as normas da Igreja passaram a responder pelos ideais do Estado. Nesse contexto, Nóvoa (1999, p. 14) afirma que “o ciclo estadual de controle do ensino está em vias de terminar, e os professores atravessam um período de crise, isto é, de tomada de decisões fundamentais para o seu futuro”. É provável que as influências globais, neoliberais, bem como a evolução científica e tecnológica, tenham um papel significativo nas mudanças enfrentadas pela profissão docente, o que torna o debate sobre a formação de professores sempre necessário e relevante.

Os questionamentos sobre a profissão de professor ou a profissionalização docente acontecem a partir do momento que o controle da Igreja sobre o processo de ensino deixa de acontecer, então, o Estado assume essa função de controle sobre o corpo de professores e os debates sobre os moldes a serem seguidos se iniciam (Nóvoa, 1999).

Este processo não define muitas mudanças na profissão docente, embora ela passe a ser vista como uma profissão laica, as práticas e instrumentos de ensino-aprendizagem continuam sendo os mesmos, os professores seguem sendo os mesmos. É o movimento que acontece neste período, de se pensar os saberes e as técnicas para o ensino, que aproxima o professor e o saber, muito embora, seja necessário destacar que estes saberes e técnicas quase sempre foram produzidos por teóricos que não fazem parte do grupo de docentes (Nóvoa, 1999).

Toda essa construção histórica de necessidade e apresentação do professor na sociedade vai ganhando dimensões diferentes, lugares diferentes e, segundo Nóvoa (1999), a segunda metade do Século XVIII se torna um período decisivo na história da educação e da profissão docente, exatamente por representar o início destas transformações e o reconhecimento do professor enquanto profissional, e não como uma 'concepção corporativa do ofício'. Neste percurso, a busca na Europa pelo 'professor ideal', reúne diferentes questionamentos, que talvez não tenham ainda como um todo recebido respostas (Nóvoa, 1999).

Não cabe, neste espaço, lembrar de forma minuciosa todo o processo histórico da profissionalização docente, mas ressaltar a necessidade de continuarmos persistindo no debate sobre a demanda desta profissão, principalmente na insistência de que este precisa ser, também, um movimento que deve contemplar os próprios envolvidos, os professores. Essa pesquisa partiu da realidade pessoal enquanto professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino, professora que deseja exercer seu direito de pesquisar, opinar e propor mudanças se assim for necessário e possível.

O fato de o campo educativo ter inúmeros atores o torna um campo de disputas e interesses, mas é necessário a defesa de um grupo consolidado, reconhecido como tal, com identidade profissional, o que de fato não é um percurso tranquilo. Entre conflitos, lutas, êxitos e recuos, autores como Nóvoa (1999, p. 21) destacam que as governanças “[...] sentem na consolidação do corpo docente como uma ameaça aos seus interesses e projetos”. Porém, a própria compreensão deste caminhar para a profissionalização é um movimento de “[...] poucos consensos e muitas divisões [...]” (Nóvoa, 1999, p. 21), o que reforça a necessidade de, enquanto pesquisadores da educação, manter um olhar atento para estas tensões que perpassam a profissionalização docente e, conseqüentemente, interferem em sua formação.

É essencial, neste cenário, compreender que políticas educacionais são elementos fundamentais para a transformação social e construção de um novo mundo menos desigual e o resultado, portanto, vai depender também das forças que as delimitam. A participação ativa de profissionais da educação nacional na construção das normativas nacionais é uma discussão que se faz emergente quando a proposta é para uma educação pública, de qualidade e para todos. Estes profissionais demandam de uma formação que permita a compreensão do mundo atual, reconheça e valorize as construções históricas e permita aos seus educandos visualizar caminhos a serem trilhados em uma perspectiva de vida mais justa, igualitária, defensiva do meio ambiente e da construção harmônica da sociedade.

As políticas educacionais que integram o projeto de nação compreendem o conjunto de ações, programas e atividades desenvolvidas pelo Estado, o que as torna um campo de intensas disputas. No contexto nacional brasileiro, elas ainda estão solidamente fundamentadas por recomendações internacionais, por meio da participação de organismos e instituições que interferem e acompanham de perto toda a construção normativa do país. Resultado de uma agenda global, que encontrou na educação um pilar fundamental para o desenvolvimento econômico e uma maneira de moldar a sociedade.

Diante deste cenário, apresentado, reconhecido e na busca de ser superado, o Século XXI vem com a proposição de inúmeras, intensas e significativas mudanças de nível mundial, que afetam, principalmente, o modo de ser e agir do ser humano. Essas mudanças, atribuídas ao processo de globalização, pouco pensadas e/ou imaginadas pelas gerações anteriores, afetaram, afetam e influenciam a sociedade, a economia, a cultura e a religiosidade, conseqüentemente são percebidas na educação e na escola, que sofrem para acompanhar tamanhas e ágeis transformações.

Nesta perspectiva, considerando a construção histórica para compreendermos os dias atuais e suas construções, algumas nuances precisam ser expostas para apreciarmos melhor nosso enfoque da pesquisa, que trata das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores e como as teses discutem essas questões. Por todos esses argumentos e elementos, entendemos que essa pesquisa possui relevância social e será construída com base em outros atendimentos, embora conservando tempos e podendo servir para reflexões futuras.

## 2 O PROBLEMA, A PESQUISA, O PERCURSO METODOLÓGICO E O ESTADO DO CONHECIMENTO

*O começo da sabedoria é encontrado na dúvida;  
duvidando começamos a questionar,  
e procurando podemos achar a verdade.  
(Pierre Abelard).*

Estamos vivendo um período delicado e complexo a nível mundial. A realidade revela a existência de um jogo de poderes e concepções, que procuram manter o sistema, os programas existentes, a mídia e os discursos políticos, além de interesses do setor industrial, comercialistas e do agronegócio, alienados às convicções ideológicas que encontram na educação espaços para a sua promoção.

O momento histórico e de grande complexidade e turbulência em que nos encontramos, em meio a uma 'nova' crise econômica, tendo passado recentemente por uma Pandemia, causada por um vírus (COVID-19), abre as portas para a tendência neoliberal se fortalecer e, em pilares antidemocráticos, apresentando motivos e justificativas de toda ordem, para ampliar seu raio de atuação e enraizar suas convicções, propondo mudanças sociais, culturais, econômicas e de valores.

Na esteira desses tempos, reconhecemos que a educação nacional possui um histórico marcado por programas educacionais que, em sua maioria, não apresentaram uma sequência, cada novo governo pretende deixar sua marca registrada, novos horizontes eram/são avistados para a educação, assim, nosso sistema educacional (que segue sem ser efetivado) muda constantemente de ideais e filosofias, sem permitir que os processos sejam contínuos. Poucos são os avanços visualizados para que a construção da identidade educacional brasileira se efetive.

A educação brasileira vem sendo tratada como uma mercadoria para o capital, ou como uma ferramenta para garantir que o sistema econômico seja mantido e fortalecido. Foi na busca por conhecer a posição da pesquisa sobre a formação de professores neste cenário que se delimitou o tema: Teses produzidas no Brasil, a partir da aprovação das Diretrizes Curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica.

Diante do exposto, o tema ora apresentado dialoga com o problema: As pesquisas, geradoras de teses sobre formação de professores, defendidas a partir da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 e das demais vindas posteriormente, ao serem produzidas, tecem perspectivas de anúncio ou de denúncia

em relação à formação docente? Ou seja, qual é a tese das teses? Para Sánchez-Gamboa (2006), não se investigam temas, mas sim problemas, ou seja, a pesquisa precisa buscar respostas ao seu problema, empíricas ou teóricas, sempre aberta para novas possibilidades e respostas, o foco é o problema definido para a pesquisa. Conforme Sánchez-Gamboa, (2006, p. 66) “[...] O problema constitui o eixo central do projeto de pesquisa”. Desta forma a problemática apresentada deve ser lembrada e instigada durante todo o percurso da pesquisa. As respostas encontradas ao problema de pesquisa exposto seguem relatadas no decorrer dos capítulos desta tese.

A intensidade desta pesquisa conta com indagações pertinentes e que nos possibilitam desenhar o percurso e o encontro de respostas significativas. Iniciamos com um processo de compreensão que questionou: Como aconteceu o movimento de formação de professores no Brasil a partir dos marcos legais do Século XXI? Ao mesmo tempo: Quais os principais marcos legais aprovados a partir do início do Século XXI que influenciam o processo de formação de professores no Brasil?” Encontradas as normativas dos períodos, realizamos uma análise para esmiuçar: Que concepção(ões) que este(s) documento(s) estabelecem sobre a formação de professores?; Qual o conceito de anúncio e denúncia, na perspectiva de Paulo Freire, que vai auxiliar na análise das teses?; Existem convergências e/ou divergências entre os documentos das diretrizes e as proposições defendidas nas teses estudadas?.

Aprofundando nosso estudo e na intenção de demonstrar o quanto as políticas educacionais sofrem influências e são determinadas pelo período histórico, cultural em que são apresentadas, sabendo que o processo da globalização se apresenta em todos os espaços sociais, influenciando a vida e a vivência de todas as sociedades, também direcionamos nossa análise na tentativa de verificar se existe a interferência de organismos internacionais na formulação das políticas de formação de professores para a Educação Básica no Brasil? Por fim e na intenção de dialogar com as pesquisas realizadas buscamos verificar se é possível encontrar, nas teses defendidas no período entre 2002 a 2021, elementos que proponham novas perspectivas e avanços na formação do professor ou se suas discussões ficam centradas, especialmente, no campo da denúncia, o que nos leva a grande questão: qual é a tese das teses?

Para o aprofundamento das questões de pesquisa apresentadas, alguns objetivos específicos se fazem necessários, no que trata sobre o processo histórico da formação de professores propomos: Partindo dos marcos legais do Século XXI, analisar como aconteceu o movimento de formação de professores no Brasil neste

período, buscando compreender a estrutura de formação que se apresenta na atualidade; Estudar as normativas aprovadas no Século XXI sobre a formação de professores para a Educação Básica, buscando compreender qual(is) a(s) concepção(ões) que estes documentos estabelecem sobre a formação de professores; Analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, aprovadas em 2002, 2015 e 2019, no propósito de conhecer a concepção de formação de professores que apresentam; Buscar, nos escritos de Paulo Freire, o conceito de anúncio e denúncia, categorias fundamentais para a análise das teses; Compreender se há interferência de organismos internacionais na formulação das políticas de formação de professores para a Educação Básica no Brasil, para entender os objetivos propostos por estas normativas; Pesquisar as teses defendidas no período entre 2002 e 2021 e o conhecimento produzido por meio delas, a fim de conhecer quais são as teses que elas apresentam ou defendem; Concluindo: Analisar, nas teses concluídas no período entre 2002 e 2021, elementos que proponham novas perspectivas e avanços na formação do professor, verificando se essas discussões ficam centradas, especialmente, no campo da denúncia ou se propõe novos olhares para a formação de professores, na tentativa de evidenciar qual a tese das teses.

Nosso desejo foi encontrar, no percurso, as convergências e divergências que as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores apresentam na concepção da formação de professores, bem como compreender se as teses produzidas, que fazem menções a estes documentos, apresentam para o contexto da formação de professores perspectivas de anúncio ou ficam no campo da denúncia.

Possuindo ciência das constantes mudanças educacionais nacionais e da influência exercida pelo sistema político e econômico, compreende-se que a formação de professores precisa acompanhar e dar suporte às necessidades e desafios impostos à educação brasileira, diante das mudanças que ocorrem no cenário educacional, principalmente da Educação Básica. Pressupõe-se que a formação inicial de professores deva estar conectada, acompanhando as mudanças e desafios impostos pela sociedade contemporânea na educação, entendemos que a formação docente precisa se atentar para as mudanças sociais que ocorrem, dando suporte para que o profissional docente esteja ciente do seu papel na formação cidadã.

Quando nos propomos analisar as concepções da formação de professores nos documentos das Diretrizes de formação de professores, respeitando o recorte temporal do Século XXI, bem como as concepções que são apresentadas nas teses

defendidas neste mesmo período e que trazem em seus escritos tais documentos, buscamos compreender se existente ou não, um diálogo entre normativas e produções científicas, tentando também encontrar proposições destas teses para os avanços necessários. Se as teses estudadas divergem dos documentos normativos, são sugestivas ou ficam apenas no contexto da denúncia.

A relevância da pesquisa proposta pode ser determinada pela rigorosidade empenhada. Conforme Sánchez-Gamboa (2006, p. 63), “[...] uma pesquisa qualitativamente bem elaborada oferece melhores condições e conhecimentos mais seguros, os quais servirão de base para planos de ações mais eficientes”. Portanto, pesquisar políticas públicas, considerando também o olhar de pesquisas já realizadas, além de destacar uma prática pouco difundida no campo da pesquisa educacional, reforça a efetividade e a qualidade que deve ser depositada na pesquisa, a fim de promover uma discussão transparente e coerente sobre os resultados das pesquisas encontradas, buscando concluir com uma sintetização de suas contribuições e ou conclusões e, ao resultado desta, se possível, sinalizar modificações ou transformações como sugestivas para as futuras pesquisas em políticas educacionais.

Adentrando no processo de pesquisa com a convicção de que se trata de uma proposta amplamente significativa para a temática escolhida, que o rigor da pesquisa precisa estar presente e ativo durante todo o percurso e que os resultados encontrados não são conclusivos e possibilitam aporte para estudos posteriores a este. Seguindo com a premissa da pesquisa, apresentamos os pressupostos teóricos e metodológicos que a sustentaram.

## **2.1 Pressupostos teóricos e metodológicos**

Localizado o tema, a problemática, o contexto e elencadas algumas questões de pesquisa que estabelecem um caminho a ser seguido, o diálogo entre perguntas e respostas não se dá por acabado, no decorrer do processo novas perguntas, novas respostas podem surgir, “Se o pesquisador obtém a resposta e a aceita como a mais válida e pertinente para o problema estudado, e ainda, desiste de novas buscas, então, está negando a possibilidade de novas perguntas” (Sánchez-Gamboa, 2013, p. 95). A dúvida, neste momento, foi motivo para não se encerrar a tensão entre perguntas e respostas, as perguntas surgiram pela dúvida, essa foi a “grande gestora

do conhecimento”, sua força vem da necessidade histórica da condição humana (Sánchez-Gamboa, 2013, p. 95).

Para a realização da pesquisa, propusemos como abordagem metodológica um estudo qualitativo, baseado no materialismo histórico-dialético, considerando Triviños (1987, p. 125), quando afirma que “[...] o teor de qualquer enfoque qualitativo que se desenvolva será dado pelo referencial teórico no qual se apoie o pesquisador”. Portanto, consideramos ser essa a forma mais adequada para entender o processo e a natureza do estudo que realizamos, a partir da problemática: As pesquisas, geradoras de teses sobre formação de professores, defendidas a partir da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 e das demais vindas posteriormente (2015 e 2019), ao serem produzidas, tecem perspectivas de anúncio ou de denúncia em relação à formação docente? Ou seja, qual é a tese das teses?

Compreende-se que um estudo qualitativo permite uma abordagem da complexidade do problema, atende à demanda da pesquisa e ainda “[...] a análise qualitativa aprofundada é melhor para abordar a complexidade do ‘problema’”. Muito embora seja possível considerar que “Métodos quantitativos e qualitativos podem se somar para esmiuçar esta complexidade[...]”, deixando a possibilidade aberta para os dois conceitos e a compreensão de que entre eles não existe uma disputa, mas sim uma colaboração (Somekh; Lewin, 2015, p. 258).

A orientação teórica no materialismo histórico-dialético que propusemos nesta pesquisa pressupunha a utilização coerente da concepção de mundo, de ser e de agir, de um método que se sugere compreender a realidade, buscando a transformação social:

[...] o método está vinculado a uma concepção da realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede o método. Este se constitui em uma espécie de mediação do processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (Frigotto, 2001, p. 77).

Além do mais, a produção de conhecimento embasada na perspectiva dialética permite a compreensão de problemas reais, suas contradições e o encontro de possíveis resoluções destes. A proposta de análise das teses produzidas e a busca por proposições ou denúncias prevê exatamente o ideário do materialismo histórico-dialético, de produzir conhecimento a partir da interpretação da realidade, propondo transformações. Conforme destaca Costa (2014, p. 20) sobre a anunciação de Marx

partindo da “*práxis* ou uma filosofia da transformação”, produzindo conhecimento com o intento da emancipação humana:

Com este encontro ocorrerá a emancipação humana efetivada pela *práxis* revolucionária, que em nossa compreensão, terá contribuições da academia e das pesquisas em políticas educacionais para que concretamente tais produções estejam comprometidas com a *práxis* e, conseqüentemente, com a emancipação humana (Costa, 2014, p. 20).

Mas é necessário destacar que para uma pesquisa ser completa nesta perspectiva teórica, a crítica precisa ser concluída oferecendo alternativas de transformação da realidade a partir da qual se fez a reflexão, portanto, a reflexão permitida pela dialética precisa ser conclusiva com uma *práxis*:

No processo dialético do conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social (Frigotto, 2001, p. 81).

Desta forma, a pesquisa enunciada buscou o rigor e o cuidado com a crítica, sob a premissa da coerência, considerando o alerta de Saviani (2013, p. 28): “Com efeito, ao criticarmos a política educacional vigente pelas distorções decorrentes de seu atrelamento aos interesses dominantes, não será possível deixar de reconhecer seus efeitos sobre a formação (deformação) dos professores”, o autor segue sua escrita assegurando que se faz necessário ultrapassar a fase negativa da denúncia e da crítica, aprofundando este processo e buscando alternativas, não apenas anunciar a crítica do existente.

Ainda sobre a dialética, podemos destacar sua contribuição na pesquisa em construção por ser um importante método de investigação, que compreende a realidade independente das ideias e pensamentos, ela “[...] se situa, então, no plano da realidade, no plano histórico, sobre a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (Frigotto, 2001, p. 75). Pressupondo, assim, um movimento de superação e transformação.

Para o autor, também é necessário, nas pesquisas, o cuidado para que o ‘método’, mesmo que dialético, não se torne um conjunto de estratégias, técnicas, instrumentos, isolando-se o método e a concepção da realidade, para Frigotto (2001), a teoria, as categorias de análise e referencial teórico precisam ser construídos

historicamente, evitando-se o esvaziamento, a abstração e o senso especulativo destes.

Além deste destaque, duas outras dimensões são citadas pelo autor como fundamentais para a *práxis* no campo educacional: a primeira, “Trata-se de indagar sobre o sentido histórico, social, político e técnico de nossas pesquisas. A serviço de que e de quem despendemos nosso tempo, nossas forças e grande parte da nossa vida?”. A outra dimensão, “mais complexa” é a necessidade de se examinar com mais rigor a utilização da metodologia da pesquisa como auxiliar fundamental para a crítica da pesquisa, na produção do conhecimento e na sustentação da ação prática, não esmerando a banalização do processo analisado, mas sim confirmando sua autenticidade (Frigotto, 2001, p. 83).

Saviani (2013), em sua vasta obra, vem complementar as pesquisas em educação com a proposta da pedagogia histórico-crítica, para ele, “[...] a pedagogia histórico-crítica pode ser considerada sinônimo de pedagogia dialética” (Saviani, 2013, p. 75-76), explicita que a opção pelo termo histórico-crítico se deu na década de 80, quando o termo pedagogia dialética se apresentava genérico e aberto para várias interpretações, para o autor, então, optar pela nomenclatura histórico-crítica, termo pouco conhecido, que iria inclusive despertar a curiosidade, possibilitando assim a sua explicação. A importância da nomenclatura ultrapassa seu ensejo de ser compreendida, a proposta do autor era de desencadear uma compreensão educacional partindo do seu desenvolvimento ‘histórico objetivo’, utilizando, para tanto, a visão do materialismo histórico.

Diante da insatisfação que as análises com visões crítico-reprodutivistas estavam oferecendo (constatação da realidade sem oferecer alternativas de mudança), Saviani (2013) vai desenvolver a pedagogia histórico-crítica, que procura manter a crítica, porém superando a reprodução, utiliza-se da abordagem dialética da educação de Paulo Freire, que defende uma dialética de consciências e acrescenta a abordagem no movimento histórico, detalhe não considerado pelos reprodutivistas e que permite dar conta das contradições.

A educação, neste movimento histórico, para o autor, era determinada e inserida pela sociedade capitalista, porém poderia “[...] não apenas ser um elemento de reprodução, mas um elemento que impulsionasse a tendência de transformação dessa sociedade” (Saviani, 2013, p. 79). Parte-se, então, para uma análise crítica da questão educacional, considerando os condicionantes sociais, uma análise ‘crítico-

dialética' pois compreende que a sociedade interfere na educação e que essa também pode contribuir para a sua transformação, é uma ação recíproca (Saviani, 2013).

Em suma, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2013, p. 80).

Ainda, para o autor, esse desenvolvimento é histórico e resultado do trabalho, pois é por meio dele que o homem 'age sobre a natureza' transformando e adequando a realidade para com suas necessidades de existência, assim "[...] o mundo histórico vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo" (Saviani, 2013, p. 81). A metodologia histórico-crítica é fundamentada nos preceitos teóricos da pedagogia histórico-crítica, lançada por Saviani (2013) com a intenção de promover não somente a crítica do contexto, mas de forma dialógica oferecer possibilidades de transformação.

Pesquisar, portanto, na perspectiva materialista dialética, pressupõe um cuidado para não homogeneizar o discurso, a busca por desvelar o problema que se investiga, compilando com uma prática transformadora. Segundo Triviños (1987, p. 70), é no encontro das contradições dialéticas que surge um "novo fenômeno", ou seja, acontece a transformação. É no desenvolvimento, na busca da contradição, neste movimento, nesta luta dos contrários que a transformação é possível, porém, "nem todas as diferenças são contradições dialéticas", quando estas diferenças se interferem, juntam-se fazendo surgir um novo diferente é que temos o "desenvolvimento, a transformação" (Triviños, 1987, p. 70).

Compreendendo que dentro do processo educacional o "[...] materialismo-histórico é a ciência filosófica do marxismo, que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade" (Triviños, 1987, p. 51), considerando a busca de Saviani (2013) por superar o contexto imposto pelas teorias crítico-reprodutivistas, ancorado na visão dialética, procura analisar os problemas do contexto educacional por meio da pedagogia histórico-crítica, apoiado no materialismo histórico-dialético:

Saviani buscou uma teoria que pudesse superar as teorias pedagógicas crítico-reprodutivistas, a fim de superar a articulação mecanicista entre educação e sociedade, pensando essa relação essencialmente dialética e contraditória, transformando assim o quadro educacional e social (Almeida; Souza, 2020, p. 280).

Buscamos, por meio da escolha teórico-metodológica exposta, realizar uma pesquisa de cunho qualitativo e que resguardasse sua importância social, respeitando a organização dos fenômenos educacionais, ampliando a visão de mundo e oferecendo subsídios para a sua transformação. Portanto, encaixar a pesquisa no embasamento do materialismo histórico-dialético de Marx, alicerce filosófico para a Pedagogia histórico-crítica de Saviani, segundo as autoras

[...] é realizar um trabalho científico que vai buscar compreender as transformações sociais que ocorrem no decorrer da história, através do movimento da sociedade e um processo histórico que se transforme por meio da ação do homem sobre a natureza [...] (Almeida; Souza, 2020, p. 285).

Na intenção de realizar ciência nas perspectivas da qualidade e utilidade, fez-se necessário atentar para a rigorosidade da pesquisa. Segundo Van Zanten (2004), a defesa pelo rigor na pesquisa independe a sofisticação técnica dos métodos utilizados. Para a autora, o fato de se fazer uma seleção de materiais, entrevistas, selecionar o que é representativo e importante não deixa de ser também uma utilização de dados estatísticos, porém, neste aspecto, cabe ao pesquisador fazer o “[...] trabalho de montagem, complexo, que tampouco está nos manuais de investigação [...]” (Van Zanten, 2004, p. 34), a seleção do material empírico, cortar, selecionar, descartar, é um processo que nem sempre se faz com facilidade, muitas vezes é desse que vai depender a validade da pesquisa, a forma como tratamos o material que será levantado, pois segundo a autora “[...] nem sempre a cena mais difícil deve estar no resultado final” (Van Zanten, 2004, p. 35), reafirmando a importância do rigor na análise das pesquisas selecionadas para este ensaio.

Corroborando, Sánchez-Gamboa (2006) reafirma que não são somente os instrumentos, técnicas e procedimentos que definem a pesquisa, são estes, parte do método científico, que é “[...] amplo e complexo, por sua vez, um método é uma teoria de ciência em ação que implica critérios de cientificidade e de rigor na prova científica” (Sánchez-Gamboa, 2006, p. 116). Para o autor, a visão de mundo se faz presente no trabalho de pesquisa e é na prática da pesquisa que acontece a sistematização e a reflexão.

Tal rigorosidade e empenho dispusemos na seleção das teses analisadas, pois concordamos que foram estas fator determinante na premissa e nos resultados deste estudo. Ainda, apoiados em Van Zanten (2004), concordamos que o olhar adotado pelo pesquisador é determinante para o rigor no tratamento do material a ser analisado, independente da técnica a ser utilizada. As teses foram os elementos concretos e a veracidade da pesquisa respeitará os escritos encontrados nestas, pois o intento não é julgar a veracidade das teses analisadas, mas sim elencar suas conclusivas e tencioná-las a partir das categorias selecionadas para a interpretação da produção científica que aqui propusemos, buscando contribuir com um conhecimento já existente, despertando, se possível, novos olhares sobre as pesquisas em políticas educacionais.

Ainda sobre o processo de análise das teses, configurou-se em uma comparação que “[...] permite construir a generalização dos processos internos e estabelecer comparações em relação aos externos [...]” (Van Zanten, 2004, p. 40), na pesquisa em questão os documentos normativos das diretrizes curriculares para a formação de professores serão, em um segundo momento, os processos externos. Notamos a necessidade de dois espaços distintos na busca e seleção dos documentos e teses que serviram de apoio para a construção da pesquisa: o Estado do Conhecimento que direcionou para as teses que foram analisadas e; a análise de normativas do Século XXI que incidiram sobre a formação de professores.

Como anunciado nos objetivos da pesquisa, o intento foi buscar os documentos das Diretrizes de Formação para os Professores aprovados a partir de 2002, que foram detalhados e estudados na sua íntegra, bem como as teses defendidas a partir da aprovação das referidas diretrizes selecionadas para o estudo. Simultaneamente, os descritores: Diretrizes Curriculares Nacionais – formação de professores – marcos legais – tese das teses- estudo de teses; foram buscadas para o Estado do Conhecimento na pré-seleção das teses.

A problemática apresentada pressupõe uma investigação que vislumbrasse por contradições entre as teses que encontramos e analisamos e as normativas vigentes, sendo que o espaço de tempo foi anunciado no recorte histórico do Século XXI. A coleta de dados se iniciou com a busca pelas teses no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As teses encontradas foram selecionadas por meio de uma leitura breve de seus títulos e resumos, colaborando com a escolha e seleção. A escolha das teses e a leitura

breve e dinâmica foi necessária no primeiro momento, considerando que a leitura dos resumos e títulos permitiram o encontro de proximidades com os objetivos propostos, realizados ainda no estado do conhecimento, que segundo Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) é compreendido como processo de identificação, uma síntese do que já foi produzido, considerando a temática, o recorte temporal e espacial proposto, a densidade de pesquisa não demandava uma leitura por completo de todas as teses encontradas no primeiro momento.

Considerando ser uma pesquisa que propôs a análise de documentos normativos nacionais, foi também documental qualitativa, sendo definida como um processo de ‘garimpagem’. Se as categorias de análise dependem dos documentos, eles precisam ser encontrados, “‘extraídos’ das prateleiras, para receber um tratamento que, orientado pelo problema proposto pela pesquisa, estabelece a montagem das peças, como num quebra-cabeça” (Pimentel, 2001, p. 180). Fazer pesquisa documental não é necessariamente promover uma investigação histórica do objeto. Na pesquisa documental, partimos de um amplo e complexo conjunto de dados para se chegar a elementos manipuláveis, em que as relações são estabelecidas e, então, obtidas as conclusões. Ainda, segundo Pádua (1997, p. 620):

Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada na ciência social, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...]

Neste aspecto, foi necessário, enquanto pesquisa, fazer um levantamento de quais foram os documentos aprovados nas últimas décadas do Século XXI e que influenciaram o processo de formação de professores, a fim de selecioná-los e fazer uma comparação entre seus anunciados.

Destacamos que, além disso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de identificar as contribuições de diferentes autores sobre o tema. Foram selecionadas teses produzidas no Brasil, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Assim, contamos com fontes documentais como secundárias, que incluem os documentos normativos das políticas educacionais, bem como fontes primárias, representadas pelas contribuições de autores que discutem o tema. Gatti (1992, p. 109) já destacava quando da ampla discussão emergente no momento sobre a produção de pesquisas “[...] as alternativas

apresentadas pelas análises chamadas qualitativas [...] estas alternativas compõem um universo heterogêneo de métodos e técnicas[...].”

A revisão bibliográfica foi estruturada de modo a se aproximar da problemática proposta. Inicialmente, foi realizada a construção do estado do conhecimento com base nas teses produzidas. Em seguida, procedeu-se a análise dos documentos normativos das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, respeitando o recorte cronológico. Por fim, desenvolveu-se o referencial teórico sobre a formação de professores, complementado pela leitura das teses específicas, o que embasou as conclusões e considerações finais.

O estudo proposto foi amplo e perpassou por vários espaços na sua construção. Apresentamos a dinâmica que se condicionou em uma pesquisa qualitativa, com orientação filosófica no materialismo histórico-dialético, tendo como abordagem um estudo documental e bibliográfico. Além de uma revisão de literatura que contou com as análises de Gatti (1992; 2010; 2014; 2015); Imbernón (2015); Nóvoa (1995), entre outros, nos conceitos de formação de professores, para a compreensão de políticas educacionais alguns autores como Saviani (2009; 2010; 2011; 2013) e; Mainardes (2009) trouxeram os embasamentos teóricos.

## **2.2 Estado do conhecimento**

Na perspectiva de realizar uma reflexão sobre o tema pesquisado, a construção do estado do conhecimento se faz necessária. Com essa síntese, é possível localizar registros e categorias da produção científica já existentes sobre o objeto em questão. Compreendo que o “[...] Estado do Conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e a síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo [...]” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 23).

Este processo de síntese das produções científicas também colabora com um dos objetivos que se constrói na pesquisa, na perspectiva de analisar as teses defendidas no período entre 2002 e 2021 e o conhecimento produzido por meio delas, a fim de conhecer como é abordada a formação de professores nestas pesquisas. Desta forma, a busca pelas teses produzidas no período em questão só foi possível pela realização do estado do conhecimento.

No que diz respeito à qualidade interna do Estado do Conhecimento, duas características, segundo Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) precisam ser observadas: a originalidade e a relevância. No que diz respeito a originalidade deve o pesquisador estar atento ao novo, identificado este novo em sua pesquisa, precisa apresentar uma contribuição original. Para ser relevante, a pesquisa precisa ser interessante não somente para aqueles que estudam a temática, mais que possa influenciar novas pesquisas e, acima de tudo, apresentar possibilidades de avanços para o campo em estudo.

Considerando a necessidade de nossa pesquisa, a realização do estado do conhecimento se deteve no banco de dissertações e teses da CAPES, considerando ser este um acervo reconhecido pelo governo nacional e pelo meio acadêmico científico pela integralidade dos programas que o substanciam.

No Brasil, a Educação Superior é centralizada no governo federal e a produção é gestada e avaliada com a coordenação da CAPES, em um sistema que integra a comunidade científica da área, que cria e acompanha todo o processo... A CAPES utiliza um conjunto de procedimentos para a estratificação da qualidade da produção intelectual dos Programas de Pós-Graduação (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 25).

Ao tratar e destacar a ação do pesquisador, Morosini (2015) argumenta sobre o sucesso da pesquisa na sua autonomia e disciplina, considerando que as conquistas da investigação, acontecem, ainda, na construção do estado do conhecimento, cabendo a este “[...] buscar respostas e orientações nos materiais já produzidos e selecionados, criar categorias e refletir a partir de análises [...]” (Morosini, 2015, p. 111-112). Desta forma, a escolha na consulta se deteve por pesquisas de teses na área da educação em programas brasileiros e os resultados sistematizados que serão descritos na sequência possibilitaram fundamentar e justificar a pesquisa pretendida.

A busca no portal da CAPES se realizou em um mesmo dia (11 de outubro de 2021), os descritores foram expostos sempre com os mesmos filtros, que seguem: Tipo (Doutorado); Ano (2002 a 2021); Grande área do conhecimento (todos); Área do conhecimento (todos); Área de avaliação (todos); Área de concentração (todos); Nome do programa (todos). Os resultados obtidos seguem descritos, nossa busca no estado do conhecimento teve um primeiro direcionamento, buscando pelas palavras: “diretrizes curriculares nacionais” *and* “formação de professores” *and* “marcos legais” *and* “tese das teses” *and* “estudo de teses”. Para este filtro foram encontrados 4906 resultados.

Pelo objetivo direcionar para teses produzidas após a aprovação do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, que ocorreu em 2002 e pelo grande número de teses encontradas pelo primeiro filtro definido pelas palavras pré-selecionadas, o que torna o estudo inalcançável, optou-se por uma nova busca. Desta forma, o segundo passo foi buscar teses construídas a partir de 2002, direcionadas aos documentos em questão, as Diretrizes Curriculares. Nesta busca encontramos os seguintes resultados tendo como filtro os descritores apresentados no quadro abaixo.

Quadro 01: Descritores e Resultados

<b>Descritores</b>	<b>Resultados</b>
“diretrizes para a formação de professores”	6
“diretrizes curriculares para formação de professores”	2
“diretrizes curriculares para a formação de professores”	7
“diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores”	21
“diretrizes curriculares nacionais para formação de professores”	7
“diretrizes curriculares de formação de professores”	0
“diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica”	11
“diretrizes curriculares nacionais”	67
<b>TOTAL DE TESES ENCONTRADAS</b>	<b>121</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Com o objetivo de direcionar a busca para teses que abordam diretamente os documentos em suas pesquisas, optamos pelos descritores acima. Essa escolha criteriosa levou à utilização de diferentes formas de conjugação dos descritores, considerando as diversas interpretações que os documentos das Diretrizes recebem, tanto nos textos oficiais quanto nas pesquisas acadêmicas, nas quais foram referidas por nomenclaturas específicas.

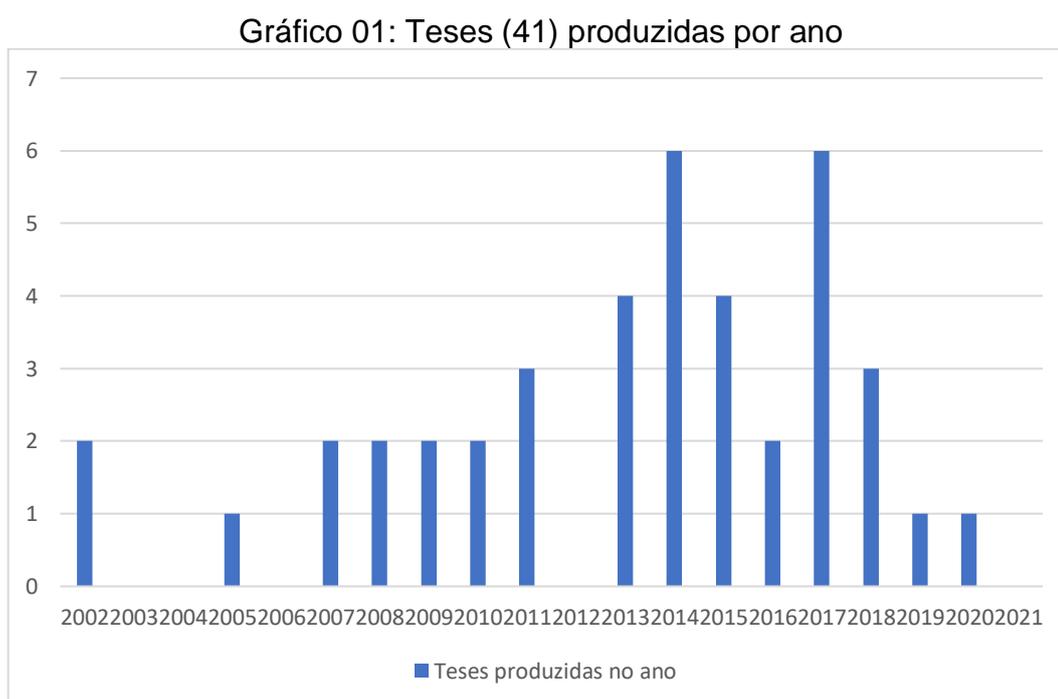
Os descritores tiveram sempre os mesmos filtros, já citados. Foi possível encontrar as mesmas teses em descritores diferentes, como é o caso do descritor: “diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica”, na qual as 11 teses encontradas já tinham aparecido em outro descritor. É necessário destacar que o descritor “diretrizes curriculares nacionais” foi o com maior resultado encontrado, 67 teses, porém, poucas teses foram selecionadas, pois este filtro permitiu o encontro de teses que tratam das diretrizes curriculares da Educação Básica também.

Portanto, das 121 teses encontradas, várias são repetidas, ao todo foi possível pré-selecionar 47 teses após uma breve leitura de seu título e resumo. Chegamos a

um total de 121 teses encontradas em um primeiro momento. Estas teses foram pré-selecionadas pelos títulos e resumos, o que resultou na escolha de 47 teses. Os critérios para esta pré-seleção foram a proximidade com o objetivo da pesquisa no título ou resumo apresentado no portal da CAPES. Os trabalhos anteriores a plataforma Sucupira, os quais não possuem os detalhes no portal, foram buscados na íntegra na página do *Google*, alguns foram encontrados e outros não.

Destas 47 teses selecionadas, 6 teses não tiveram seu documento encontrado na íntegra para a análise, das 41 teses restantes, 10 não foram selecionadas após a leitura dos resumos. Restando para a análise detalhada que se propõe esta pesquisa 31<sup>4</sup> teses. Por questões de organização textual, as teses em questão estão apresentadas no anexo 01 desta tese.

Conforme o ano de publicações das 41 teses encontradas temos os dados apresentados no gráfico abaixo.

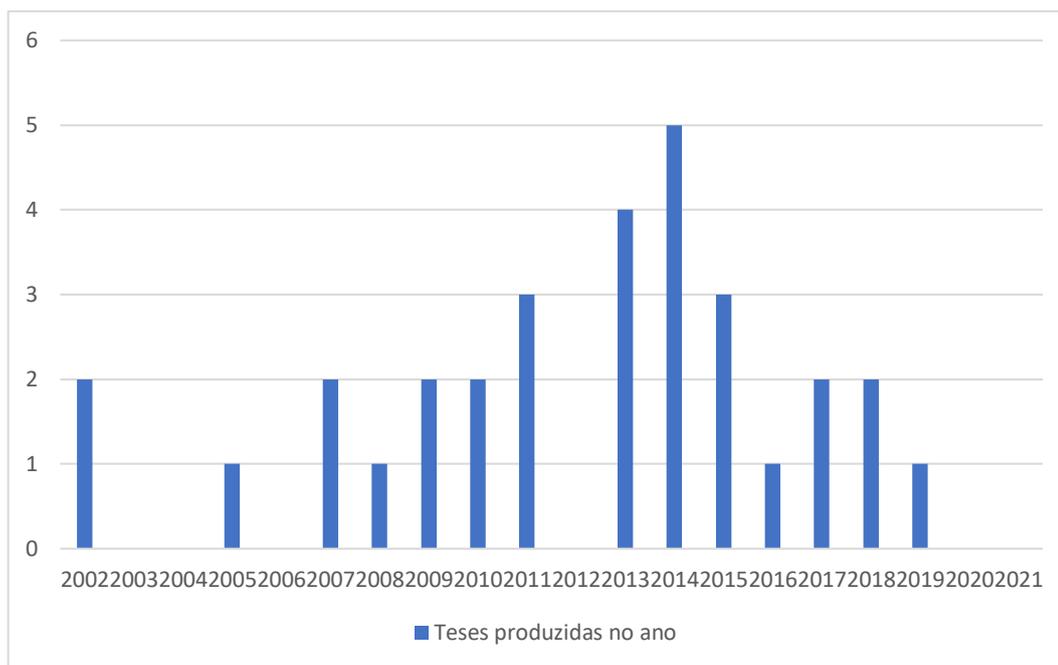


Fonte: Elaborado pela Autora (2022).

Para as 31 teses selecionadas, conforme o ano de publicação, temos o seguinte resultado.

**Gráfico 02: Teses (31) produzidas por ano**

<sup>4</sup> As 47 teses encontradas, estão apresentadas no anexo 01.



Fonte: Elaborado pela Autora (2022).

As 31 teses<sup>5</sup> selecionadas são resultado de uma leitura flutuante, que o instrumento metodológico análise de conteúdo possibilita utilizar para a análise da pesquisa, sendo este o primeiro contato com os documentos que serão analisados e sistematizados no decorrer da pesquisa.

Nesta primeira leitura dos resumos das teses encontramos alguns pontos relevantes. Campani (2007, p. 6), em sua análise teórica, conclui que “[...] o discurso pedagógico sobre a formação de professor é uma prática que envolve o poder-saber e técnicas de efeitos produtivos e práticos sobre os sujeitos e objetos”. Na sua análise, que considerou as normativas de 2002 e 2015 das Diretrizes Nacionais, Marchan (2017, p. 8) encontrou nestas uma “[...] defesa da consolidação da formação docente como prática reflexiva e investigativa na prática pedagógica, gerando um profissional capaz de atuar além dos saberes inerentes à sua disciplina de ensino [...]”.

Para Canan (2009), os organismos multilaterais exercem forte influência na construção das políticas educacionais, fato que fica evidente quando o “[...] elemento nuclear da formação de professores são as competências para a empregabilidade [...]” (Canan, 2009, p. 10), dando ênfase ao ideal mercadológico. Cortela (2011) conclui que a implementação das Diretrizes Curriculares de Formação, em 2002, configurou-se em um avanço do modelo curricular tradicional até então estabelecido, porém

<sup>5</sup> As 31 teses selecionadas se encontram descritas no anexo 01.

seguem pautados em uma racionalidade técnica, buscando, como no exemplo do estudo, formar professores e pesquisadores, embora se trate de uma licenciatura.

Já em sua análise das diretrizes de 2002, que investigou os pressupostos norteadores da organização curricular pós-normativa e considerou projetos pedagógicos de cursos de graduação, Schneider (2007, p. 7) observou que:

[...] o caráter multifacetado das Diretrizes favoreceu espaços para a recontextualização dos pressupostos norteadores da organização curricular no campo da prática pedagógica, evidenciando continuidades e rupturas em relação à constituição da profissionalidade, inicialmente propugnada pelo poder central para o professor da educação básica.

Como o objetivo da pesquisa foi analisar as teses sobre formação de professores, defendidas a partir da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002, buscando compreender se, ao serem produzidas, tecem perspectivas de anúncio ou de denúncia em relação à formação docente, (considerando que o primeiro documento foi aprovado em 2002), desta forma o recorte temporal das teses que pretendemos analisar é a partir da primeira aprovação destes documentos, que ocorreu em 2002. Assim, uma leitura mais aguçada e cautelosa de todas as teses se fez necessário, os resultados desta leitura compõem um capítulo da presente tese.

### **3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, UM RECORTE A PARTIR DO SÉCULO XXI**

O capítulo que segue buscou delimitar algumas políticas públicas de formação de professores constituídas no país, considerando o marco temporal do Século XXI, muito embora reconheçamos a importância e a significativa participação da Lei de Diretrizes e Bases, de 1996 (LDB/96) na conjuntura das políticas públicas que se desenham no século seguinte, após sua aprovação.

#### **3.1 Profissão professor: identidade e formação**

Considerando estudos e relatos sobre os desafios e impasses que a formação de professores apresenta no cenário nacional, com base nos estudos de Gatti e Barreto (2009); Macedo (2009); Diniz-Pereira (2010); Cunha (2013); Fortunato e Mena (2018); Kuhn, Fontana e Arenhart (2021), entre outros, apresentamos uma síntese do contexto profissional do professor, questões relevantes quanto a definição de sua identidade e implicações da sua formação.

Além da presença da mundialização do capital e a globalização mundial no Século XXI na influência das mudanças sociopolíticas e econômico-culturais do país, na influência das políticas e em especial das políticas educacionais, percebe-se também que estas não surgem ao acaso, mas sim, além de demandas sociais, vão se tornando respostas aos interesses de diferentes setores, como econômico e cultural.

Nessa perspectiva, Silva (*apud* Gentili; Silva, 1996) realiza apontamentos no início da década de 1990, denunciando o movimento neoliberal que, segundo ele, ataca a educação pública, um projeto que visualiza o papel estratégico que a educação possui para a sua proliferação:

[...] Nesse projeto, a intervenção na educação, com vistas a servir aos propósitos empresariais e industriais, tem duas dimensões principais. De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão de ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa [...] (Silva *apud* Gentili; Silva, 1996, p. 12).

O recorte temporal proposto para este estudo, que se apresenta logo após a década de 1990, faz-se proposital às influências e mudanças que este cenário proporcionou ou proporciona na prática pedagógica do professor e, conseqüentemente, nas mudanças que se fazem necessárias na formação deste, além de considerar que as normativas vigentes, que contemplam a proposta em questão, são debatidas a partir do ano de 2000, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que por meio de uma Comissão Bicameral, inicia os estudos para as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (conforme Parecer CNE/CP n. 006/2001), após a aprovação da LDB/96 (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996<sup>6</sup>), a qual determina que deverá ser de nível superior a formação de docentes para a Educação Básica.

Sobre estas mudanças citadas e muitas outras nas normativas que impactaram e impactam a profissão do professor ao longo da história brasileira, podemos concordar com Cunha (2013) que as investigações sobre o tema aparecem com certa frequência, estando relacionadas com os aspectos políticos e epistemológicos, porém o exercício da atividade docente acontece, na sua grande maioria, em escolas e universidades, o que supõe que a reflexão que aborda a temática docente precisa observar também o lugar que a produz enquanto profissão, “[...] O professor se faz professor em uma instituição cultural, humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico” (Cunha, 2013, p. 612), sendo assim, não nos é possível pensar as mudanças na formação de professores sem considerar as passagens e mudanças sociais, aspectos psicológicos, culturais e as dimensões políticas.

Também se faz necessário visualizar que a área de formação de professores, assim como destaca Nóvoa (1995, p. 26), dentro das mudanças em curso no setor educativo, é a “área mais sensível”, pois segundo o autor, não se trata somente de formar profissionais, mas também de produzir uma profissão. A dicotomia presente, que oscila entre teoria e prática, ora prevalecendo modelos acadêmicos<sup>7</sup>, centrados nas instituições e nos conhecimentos, ora destacando modelos práticos, voltados para a escolas e os métodos. Essa lógica pode ser superada dando espaço para uma formação baseada em modelos profissionais que valorizem o intercâmbio “[...] entre

---

<sup>6</sup> A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a ser citada no corpo deste texto como LDB/96.

<sup>7</sup> Os termos: Modelos Acadêmicos, Modelos Práticos e Modelos Profissionais são utilizados pelo autor e mantidos neste momento, assegurando a originalidade de sua proposição ao assunto.

as instituições do ensino superior e as escolas” promovendo espaços de “tutoria e de alternância” (Nóvoa, 1995, p. 26), a importância da formação dentro dos espaços de atuação, conciliando com os aspectos teóricos, é uma defesa clara do autor.

No estudo de Romanowski (2013), temos uma dimensão da importância que o tema formação de professores recebe nas pesquisas educacionais. Segundo a autora, uma dissertação defendida em 1987 marcou o início da preocupação da pós-graduação brasileira com o estudo sobre a formação de professores. Em sua pesquisa, é possível perceber que, a partir da década de 90, um movimento crescente pela investigação sobre o tema torna evidente a importância que a formação de professores vem agregando nas últimas décadas. Para a autora este aumento significativo se deve ao reconhecimento da educação como ‘porta de acesso’ ao conhecimento tecnológico, o que configura a preocupação em impulsionar a formação, bem como avaliar tal formação. Vestígios históricos demonstram um movimento nacional intenso na década de 1980, questionando a reformulação dos cursos de formação de professores.

É possível destacar que não foi só a profissionalização do professor que passou por mudanças e transformações ao longo das décadas, as exigências sociais fizeram com que as normativas se pronunciassem de forma mais efetiva e presente sobre a profissionalização docente, mas também tivemos mudanças na imagem do professor na percepção social, ultrapassando a tradicional compreensão da vocação. Profissão que:

Além da importância econômica, o trabalho dos professores também tem papel central do ponto de vista político e cultural. O ensino escolar a mais de dois séculos constitui a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas e continua se expandindo (Gatti; Barreto, 2009, p. 15).

Para Freire e Shor (1986), a ação profissional vai constituindo o sujeito professor e depende da realidade a que se insere, mencionando sua própria trajetória “[...] ser professor se tornou uma realidade para mim, depois que comecei a lecionar; tornou-se uma vocação depois que comecei a fazê-lo” (Freire; Shor, 1986, p. 39). Os autores, nesta percepção de si como professores, também destacam a necessidade de o professor estar vinculado com espaços fora da escola, contribuindo com seu conhecimento e percepção da realidade, sua visão de mundo e condição de cidadão. Segundo a compreensão do autor, o professor complementa sua atuação profissional vivenciando, dialogando com os espaços externos da escola.

Sobre a epistemologia da formação de professores, considerando-a, na compreensão de Fortunato e Mena (2018, p. 1882), como um “[...] conceito que implica conhecer o conhecimento [...]”, desta forma destacamos a necessidade de se considerar a epistemologia da formação de professores, mesmo que de forma breve, ponderando autores que se debruçaram sobre o tema e podem colaborar neste momento, pois os suportes epistemológicos que embasam as normativas nacionais sobre a formação de professores estarão presentes nesta pesquisa.

Sobre a compreensão epistemológica da formação docente, Diniz-Pereira (2010) ressalta a dificuldade em associar a teoria e a prática nesta formação. Apoiado nos escritos de Dewey, reforça a necessidade de ambas, teoria e prática, estarem juntas no processo de formação docente. Confirma, ao mencionar as normativas brasileiras, que estas demonstram avanços na insistência do princípio da indissociabilidade teoria-prática quando se referem ao aumento significativo da carga horária prática exigida nas licenciaturas, porém o autor acredita que este deva ser um longo caminho ainda, devido às dificuldades históricas encontradas em “[...] se compreender e de se seguir esse princípio [...]”. Conclui suas ideias, ressaltando a necessidade de olhar para as experiências vivenciadas no início da carreira docente, que segundo ele, podem ser, inclusive, decisivas na “[...] permanência ou não na profissão” docente (Diniz-Pereira, 2010, p. 85).

Para Carlos Macedo (2009), a permanência profissional também tem relação com o que desenvolvem os docentes. Nesse particular, vai destacar a importância do papel dos professores e a relação destes com a aprendizagem dos alunos, sinalizando que “Necessitamos de boas políticas para que a formação inicial destes professores lhes assegure as competências que vão precisar durante sua longa, flexível e variada trajetória acadêmica” (Macedo, 2009, p. 111). Para o autor, a necessidade social de bons professores é assegurar o direito de aprender dos alunos, mas também reforça ser necessário mudanças nos sistemas educacionais para atender aos desafios que se impõe na sociedade do conhecimento.

Reivindica-se, portanto, um professor compreendido como um ‘operário do conhecimento’, desenhista de ambientes de aprendizagem, com capacidade para rentabilizar os diferentes espaços onde se produz o conhecimento. [...] Uma profissão que necessita mudar a sua cultura profissional marcada pelo isolamento e pelas dificuldades para aprender de outros e com outros (Macedo, 2009, p. 111-112)

Com um olhar criterioso sobre a formação docente, Miguel Arroyo (2009) define o papel do professor como um 'ofício', para ele, o termo remete ao conceito de profissional com um fazer qualificado, “[...] Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes, suas artes [...]” (Arroyo, 2009, p. 18). O autor destaca a importância histórica na busca pela identidade profissional, a qual está em falta quando se olha para o perfil do/a professor/a, principalmente da Educação Básica: “[...]Temos uma história, fazemos parte de uma construção social, cultural que tem sua história, que tem muito a ver com a história do trabalho, dos trabalhadores, de seus saberes e ofícios” (Arroyo, 2009, p. 25).

Enquanto se constrói a história do profissional, ele participa da construção social e cultural. A preocupação de Arroyo (2009) se justifica pela ausência desta historicidade nas políticas de formação de professores, a imagem do professor perde as referências ao passado, à sua memória, à sua história. O ser professor deve responder às vontades políticas, tecnológicas e mercadológicas do momento, sem considerar sua construção histórica.

É notório que o debate sobre a formação do professor é de suma importância quando se pretende formar um profissional qualificado, quando a participação deste profissional na formação social é de extrema necessidade e relevância, sua formação também deve assim o ser. Percebe-se que o tema formação de professores carrega em si um apanhado de conceitos, contextos e defesas, além de uma construção histórica, densa e permeada por diferentes ideais, objetivos e propostas, de diferentes interesses, práticas e preceitos.

Para Cunha (2013, p. 617), as discussões embasadas na epistemologia e na pedagogia passam a serem tomadas com um novo sentido, “O lugar da formação, antes apenas visto como uma questão de propriedade formativa, passou a exigir análises do âmbito das estratégias políticas”. A autora ainda destaca que o espaço em que se dá a formação docente segue sendo importante, pois este pode “[...] modificar e acrescentar contingências às trajetórias gerais da formação, tornando-se uma característica relevante das instituições e das interações humanas” (Cunha, 2013, p. 617).

Percebe-se também, que na atualidade, as políticas internacionais e nacionais seguem influenciando e direcionando a formação de professores. Historicamente, tivemos algumas instituições específicas responsáveis pela formação do professor,

principalmente na formação do professor de Educação Básica, hoje essa formação é permitida por distintas instituições, públicas, privadas, presenciais, à distância, enfim, a variedade é grande e as normativas precisam ser eficientes para garantir uma formação que dê conta das demandas e exigências sociais.

Sobre este aspecto, Cunha (2013) traz a ideia do lugar da formação dos professores, sinalizando que existe uma necessidade de ampliação deste. Para a autora, é importante articular o local e o global na formação, defendendo que a formação seja mais ampla, uma tese favorável à globalização, pois, segundo ela, este movimento fortalece a formação docente e os saberes da prática docente, desprovidos da condição de confinamento, em um único espaço, da socialização de conhecimentos, estimulando as contradições e as múltiplas alternativas de interpretações do mundo. Embora, não seja prudente desconsiderar o esforço político em realizar a formação de professores em universidades, ao longo da história, esse fator contribuiu com a qualificação do profissional, porém essa “[...] burocratização do trabalho docente impactou o exercício da função [...]” (Cunha, 2013, p. 617-618), atrelando a estes novos fenômenos que, conseqüentemente, exigem uma constante discussão.

É notório que o contexto de lugar de formação, apresentado por Cunha (2013), não se aproxima da realidade apresentada pelas diferentes instituições que legalmente podem oferecer a formação de professores. Para a autora, a busca do Estado em formar professores qualificados em instituições de Ensino Superior possibilitou novas alternativas e o contexto emergente da teoria e prática não foi considerado com tanta ênfase como deveria. As vagas ofertadas e os locais de formação foram ampliados, porém o qualitativo destas ainda precisa ser refletido e organizado com objetivos coerentes e responsáveis com a qualidade da Educação Básica.

### **3.2 O movimento de formação de professores no Brasil**

Tema inerente e transcendental ao longo da constituição histórica dos elementos escola e educação, a formação de professores ultrapassa os séculos, as pesquisas e as discussões sobre suas concepções, necessidades, verdades e dificuldades. Desde Comenius, no Século XVII, com as primeiras sinalizações da necessidade de formar aqueles cuja responsabilidade será formar outros, passando

pela necessidade de se concretizar essa formação em instituições no Século XIX, toda construção por muitos já sinalizada, em especial no Brasil (Ghiraldelli Jr, 1990; Saviani, 2009; Gatti, 2010), o debate sobre a formação de professores se concentra principalmente em indicar as lacunas e os problemas que este processo vem apresentando historicamente.

É após a Independência do país, em 1822, que se configura um diálogo sobre a necessidade de se organizar a instrução básica popular. Neste aspecto, inicia-se também a necessidade de profissionais que pudessem atender esta demanda escolar. As transformações sociais e as necessidades pedagógicas permitem visualizarmos diferentes períodos na história de formação de professores no Brasil, que nos ajudam a compreender a realidade atual. São seis os períodos considerados por Saviani (2009), os quais apresentaremos sucintamente, buscando a essência da formação de professores na perspectiva do autor.

Em um primeiro momento, com a necessidade de professores para as poucas escolas básicas, a formação docente vai se configurando principalmente no conceito do 'aprender fazendo', o método instrutivo era de ensino mútuo, a criação das Escolas de Primeiras Letras, em 1827, representa este cenário, este modelo se estende até meados de 1890. No final do Século XIX, com a organização de sistemas nacionais de ensino e uma demanda de universalização da instrução elementar, o número de escolas cresce consideravelmente e este padrão na formação de professores se torna um problema em grande escala.

A criação de espaços para a formação de professores se torna cada vez mais necessária. As Escolas Normais, instituições responsáveis pela preparação docente, seguiram inicialmente o 'modelo pedagógico-didático', que se revelou ineficaz. Posteriormente, adotaram o 'modelo dos conteúdos culturais-cognitivos', cujo foco principal era o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos. Esse modelo manteve características das Escolas de Primeiras Letras, priorizando o conteúdo a ser ensinado e negligenciando a formação didático-pedagógica dos professores (Saviani, 2009; 2014).

As Escolas Normais, que compunham o nível médio, estiveram em funcionamento entre 1890 e 1932, período marcado por fechamentos e reaberturas. Esse período é considerado o segundo ciclo de sua existência. Em 1939, elas foram substituídas pelos Institutos de Educação Federal que, elevados ao nível universitário, representaram o terceiro ciclo, de 1932 a 1939. A partir desse momento, dois modelos

de formação de professores foram estabelecidos: os Cursos de Licenciatura, para a formação de professores do ensino secundário e; os Cursos de Pedagogia, para a formação de professores das próprias Escolas Normais. Em ambos os casos, o sistema seguia o 'esquema 3+1', com três anos dedicados às disciplinas específicas e um ano para a formação didática (Saviani, 2009; 2014).

Com a necessidade de universalizar o ensino no Século XIX, o princípio do 'aprender fazendo' deixa lugar para a instrução em instituições organizadas, estas encontram na necessidade de formar professores em grande escala um amplo problema. É nesta realidade que a dicotomia teoria e prática precisa ultrapassar sua barreira e encontrar meios para caminhar juntas, teoria e prática na nova proposta de formação.

Gatti *et al.* (2019) destacam a estreita ligação entre a formação de professores no Brasil e a oferta da escolarização básica. No entanto, conforme aponta a autora, essa relação é marcada por dissonâncias e desencontros. O processo formativo dos docentes acompanhou o ritmo lento do desenvolvimento da Educação Básica no país. A autora descreve que o Brasil demonstra ser:

[...] um país que revelou, ao longo dos seus governos, pouco interesse pela educação básica de sua população. Inicialmente, para as poucas escolas existentes se tratou do atendimento aos alunos por professores leigos com algum tipo de estudo, ou por pessoas que, mesmo com pouca escolaridade, eram recrutadas para ensinar as 'primeiras letras'. Para as disciplinas específicas, no secundário, rarefeito até os anos mil novecentos e quarenta, apenas no final da década de trinta do Século XX é que se propôs formação de docentes pelas licenciaturas que começaram a ser oferecidas como adendo de bacharelados nas poucas universidades ou faculdades existentes (Gatti *et al.*, 2019, p. 20).

É pertinente destacar que as escolas Normais possuíam vínculos com as Secretarias e Ministério da Educação (MEC), que por sua vez também comandavam a Educação Básica. Desta forma, a articulação entre o currículo de ambas ficava privilegiado. Com a formação de professores passando a ser responsabilidade das Universidades, este vínculo é rompido. Para Saviani (2009, p. 146), "[...] o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos". Uma vez que a referência da escola é perdida e os cursos de formação são centrados na formação profissional, a qual englobava as disciplinas que seriam frequentadas posteriormente

pelos alunos, o caráter pedagógico-didático passa também a ser tratado somente como teoria, perdendo seu espaço na prática (Saviani, 2009; Gatti, 2015).

Entre 1939 e 1971, o quarto período é visualizado e com ele percebemos a implementação e a organização dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, além da consolidação do modelo de formação das Escolas Normais. Para os cursos de Licenciatura coube a demanda de formar professores para as disciplinas específicas dos currículos das escolas secundárias, já o curso de pedagogia deveria formar os professores das Escolas Normais, as quais formariam os professores das escolas primárias. Em ambas as formações prevaleceu o esquema 3+1, como ficou conhecida a estrutura (três anos de bacharelado e uma para os conteúdos de didática) que sugere uma consolidação entre os modelos até então presentes: modelos dos conteúdos culturais-cognitivos e modelo pedagógico-didático, embora o destaque pelo segundo seja perceptível (Saviani, 2014).

O período entre 1971 e 1996 é marcado por mudanças na legislação, que reestruturou o ensino nacional, alterando as Escolas Normais para a habilitação específica do magistério, delimitando o quinto período. A habilitação do Magistério exclui definitivamente as Escolas Normais e é apresentado em duas modalidades básicas, uma com duração de três anos para lecionar até a 4ª série, outra com duração de quatro anos, habilitando até a 6ª série do 1º grau. A formação do Magistério fica configurada como formação de 2º grau.

Um currículo mínimo e obrigatório em todo o território nacional é definido. “[...] A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, considerando um quadro de precariedade bastante preocupante” (Saviani, 2009, p. 147). O curso de Pedagogia passa a formar os especialistas em Educação (diretores, orientadores educacionais etc.), além do Magistério. Um movimento pela reformulação dos cursos de Licenciatura e de Pedagogia se inicia e a maioria dos cursos de Pedagogia tendem para a formação de professores para atuar na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Dos dois modelos citados pelo autor, temos os cursos de licenciatura com foco no contexto dos conteúdos culturais-cognitivos, que formam professores para as áreas específicas do conhecimento e; o curso de pedagogia que encontra uma tensão entre o contexto dos conteúdos e o modelo pedagógico-didático, que efetiva a preparação didático-pedagógica do professor. Conforme destaca Saviani (2009, p.

147), “Conseqüentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo de formação docente, foi incorporado sobre a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos”. Para o autor, o enfoque no quesito pedagógico-didático no curso de Pedagogia, que deveria ser algo entendido e interpretado como teoria e prática promovendo a “eficácia qualitativa da ação docente”, foi também interpretado como conteúdo que deveria ser replicado junto aos alunos (futuros docentes).

Os dois modelos diferentes de formação de professores, citados na construção histórica de Saviani (2009), apresentam-se distantes e se contrapõem. O modelo dos conteúdos culturais-cognitivos se preocupa com os conteúdos da área do conhecimento, da disciplina que será ministrada pelo professor e com a cultura geral, acreditando que a formação pedagógico-didática vai acontecer no decorrer da prática docente, o ‘aprender fazendo’. Percebe-se que este modelo foi predominante nas universidades e nas instituições de Ensino Superior encarregadas da formação de professores secundários.

Em contraposição a esse modelo, temos uma formação que prevaleceu nas Escolas Normais, escolas de formação dos professores primários, que só se percebe completa com “[...] o efetivo preparo pedagógico-didático [...]”, o qual precisa acontecer juntamente com a formação da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento, sendo assegurado pela instituição formadora, de “[...] forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular [...]”, sem a qual não se configura formação de professores (Saviani, 2009, p. 149).

O sexto período, destacado pelo autor, acontece entre 1996 e 2006, quando os institutos superiores de educação, os cursos normais superiores e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia são exaltados. O modelo da Escola Nova, que prevaleceu durante o Regime Militar, é descaracterizado, a dispersão na formação docente no Brasil que se instaurou no período anterior levou a um conjunto de iniciativas, mobilizações e surgimento de novas alternativas organizacionais para os cursos de formação docente. Conforme sintetizam Gatti e Barreto (2009, p. 38):

Desde as primeiras décadas do Século XX havia se consolidado a formação de professores para o primário (anos iniciais do ensino formal) nas Escolas Normais de nível médio (secundário), e a formação dos professores para o curso secundário nas instituições de nível superior (licenciaturas). Pela Lei n. 5.692, de 1971, que reformou a educação básica no Brasil, as escolas normais são extintas e a formação que elas proviam passa a ser feita em uma Habilitação do ensino de segundo grau, chamada Magistério. Com essa mudança, a formação perde algumas de suas especificidades, dado que, sendo uma habilitação entre outras, deveria se ajustar em grande parte ao currículo geral do ensino de segundo grau (hoje, Ensino Médio).

A autora destaca que este movimento, tido como emergencial, com o intuito de suprir a demanda de professores que o sistema educacional apresentava em decorrência da ampliação do ensino obrigatório para oito anos, não apresentava garantias de dar conta da necessidade que o gerou. A introdução da Habilitação Magistério no lugar das escolas Normais aconteceu com um currículo disperso, no qual uma parte da formação específica foi reduzida em decorrência da nova estrutura curricular que este nível de ensino possuía (Gatti; Barreto, 2009).

À medida que a reforma na educação básica se consolidava, percebia-se que a tarefa de coordenar processos de desenvolvimento e aprendizagem era extremamente complexa e exigia, já a partir da própria Educação Infantil, profissionais com formação superior. Esse, aliás, parece ter sido o entendimento dos legisladores quando escreveram o artigo 62 da LDB, apesar de este continuar *admitindo* a formação em nível médio, na modalidade Normal, como a exigência mínima para exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Gatti; Barreto, 2009, p. 533 – grifo dos autores).

Em 1996, promulgada a LDB, após o fim do regime militar, é possível destacar que as dificuldades na formação de professores, carregadas de expectativas, não são superadas. A exemplo, o nivelamento por baixo que configurou os cursos do Normal Superior, oferecido pelos Institutos Superiores de Educação (ISE) como alternativa aos cursos de Pedagogia e licenciatura, que são considerados instituições de nível superior de segunda categoria, pois promovem uma formação mais breve e barata. O modelo adotado estrategicamente pelo governo com a proposta de iniciar reformas no espaço da formação de professores e atender as exigências dos organismos internacionais retirava dos cursos de Pedagogia a formação docente, gerando controvérsias (Brzezinski, 1999).

Saviani (2009) ainda destaca, em suas conclusões na releitura histórica da formação de professores, que no decorrer dos últimos dois Séculos inúmeras e sucessivas mudanças afetaram o processo de formação de professores, demonstrando um cenário de descontinuidade, porém sem rupturas.

Também na leitura sobre o direcionamento da formação de professores para os ISE, Gatti e Barreto (2009) ressaltam que as normatizações e autorizações permitiam que a formação fosse realizada tanto nas escolas normais superiores quanto nos Institutos de Educação Superior (IES). Essa possibilidade permitiu o crescimento das escolas normais e o enfraquecimento dos ISE, fazendo com que se perdesse a ideia de organização na formação docente, acentuada inclusive pelas diretrizes curriculares de cada curso de professor 'especialista'. As Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores ficam em segundo plano enquanto se prolifera uma independência entre as licenciaturas, as articulações previstas não ocorrem.

A desagregação que as pesquisas evidenciam no que respeita a formação de professores e sua fragmentação interna em termos de currículo parece corresponder a interesses institucionais diversos, como a existência de nichos institucionais cristalizados, ou a falta de perspectiva quanto ao perfil formador do profissional professor e a redução de custos. Além da estrutura integrada exigida aos ISE, as condições definidas para a contratação de docentes especificamente para eles também podem ter concorrido, no âmbito das instituições privadas, em virtude de seu custo maior, para que a ideia de um centro específico formador de docentes, fosse um instituto ou uma faculdade, não vingasse (Gatti; Barreto, 2009, p. 46).

Essa pretensa alternativa, conforme Saviani (2009), indica o sexto e último período da história de formação de professores, acontece entre 1996 e 2006, definido por ele como 'Advento dos Institutos de Educação e das Escolas Normais Superiores'. Esse período, que ocorre no pós-ditadura militar, trouxe esperança de resolver o problema da formação de professores, especialmente com a aprovação da LDB/96. No entanto, conforme o autor analisa, o documento não alcançou as expectativas. Ao concluir o esboço histórico, constata-se que, embora muitas mudanças tenham ocorrido, elas não trouxeram rupturas significativas, resultando em descontinuidades na formação docente. Parte desse cenário se deve à precariedade das políticas formativas ao longo desse processo, já que as frequentes mudanças não estabeleceram um padrão consistente, capaz de enfrentar os problemas da educação nacional.

A LDB/96 é formulada em um cenário de intensas expectativas, debates e proposições para a formação de professores, o contexto histórico mantinha fortes questionamentos sobre as perspectivas e ajustes que as legislações vinham, de forma fragmentada, apresentando para o modelo de formação docente. A LDB/96 oferece propostas de alterações nos cursos de formação, além de estabelecer um período de

transição para que as instituições formadoras pudessem se adequar. Contudo, as primeiras adaptações ao currículo de formação vão acontecer em 2002, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Para Gatti e Barreto (2009), o tempo definido para as adequações à nova legislação:

[...] foi importante na medida em que no Brasil, nessa época, a maioria dos professores do Ensino Fundamental (primeiros anos) possuía formação no magistério, em nível médio, havendo também milhares de professores leigos, sem formação no Ensino Médio como até então era exigido. Seriam necessários tempo, muito esforço e financiamento para chegar a formar esses docentes em nível superior (Gatti; Barreto, 2009, p. 43).

Em relação à necessidade de repensar a formação de professores e às lacunas e dificuldades que esse processo enfrenta ao longo de sua trajetória histórica no Brasil, Saviani (2009) ressalta que as universidades, além de não priorizarem a formação didático-pedagógica dos docentes, também abrigam uma tensão interna nos cursos de formação, decorrente da coexistência de dois modelos formativos, o autor ainda conclui que:

Ao longo dos últimos dois Séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente, no Brasil, revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reforma, da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. 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 consistentes de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar do nosso país (Saviani, 2009, p. 148).

Diante da construção histórica apresentada e percebendo as distinções eletivas que muitas vezes se apresentaram na universidade, constata-se que, “[...] no Brasil, o modelo pedagógico-didático conseguiu abrir espaços no nível de organização dos currículos formativos tornando-se, [...] um componente obrigatório na formação dos professores secundários” (Saviani, 2009, p. 150). Muito embora:

[...] o problema da formação de professores das quatro últimas séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio não será resolvido sem o concurso das Faculdades de Educação; mas também não será resolvido apenas por elas nem mesmo pela justaposição, aos atuais currículos dos cursos de bacharelado, de um currículo pedagógico-didático organizado e operado pelas Faculdades de Educação (Saviani, 2009, p. 150).

Para além de um resgate histórico, Saviani (2009) colabora com a compreensão do modelo atual de formação de professores. Para o autor, a distinção entre os cursos de bacharelado e de licenciatura precisa ser superada, a dualidade

entre estes deve dar lugar para uma formação que implique, necessariamente, objetivos e competências específicas, com uma estrutura na sua organização adequada à função de formação de professores. A articulação adequada entre estes dois modelos se torna e continua sendo uma necessidade para a formação de professores (Saviani, 2009).

Sob este olhar crítico de Saviani (2009), que denuncia a carência de continuidade nos cursos de formação docente, bem como o desencontro entre teoria e prática ou entre as questões pedagógico-didáticas na formação de professores ao longo da história, dedicamos nossa atenção sobre a formação de professores no Século XXI, considerando todo o processo que se apresentou historicamente e os documentos normativos construídos no período. Revendo a história podemos perceber que a formação de professores não manteve em seu currículo uma estabilidade, logo, está longe de ser um processo contínuo e evolutivo.

Evangelista (2019), resgatando a construção da formação de professores, tece duras evidências sobre esse processo, para ela:

A situação a que chegamos no que tange à formação docente é gravíssima e poderá piorar. Após os anos de 2000, cresceram exponencialmente as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas no país, resultado da indução do poder público. Além de renunciar à responsabilidade pela formação docente, possibilitou, por vários artifícios, a punção dos seus fundos, inclusive pelas políticas do FIES<sup>8</sup> e do ProUni<sup>9</sup>. Dados de 2018, demonstram a concentração não refreada de matrículas em graduação no setor particular, com fins lucrativos: 50,2% (4.241.339). Se considerarmos todas as IES privadas (com e sem fins lucrativos), 75,4% (6.373.913) das matrículas estavam nelas. No caso das licenciaturas, foi entre 2003 e 2018 que as matrículas foram sugadas pelas IES particulares, especialmente na EaD<sup>10</sup>. O curso de Pedagogia ostenta cifras escandalosas: em 2018, contava com 747.511 (45,9%) das 1.628.676 matrículas em licenciaturas. 473.607 (63%) delas estavam em IES particulares, sendo 369.028 (49%) na EaD. É assustador vermos que 82,5% (616.393) dos jovens estão matriculados nas escolas privadas (Evangelista, 2019, s/p).

Para a autora, ainda se junta ao fenômeno da privatização o problema da “restrição teórica” uma vez que a EaD chega para customizar a formação juvenil, impactando na formação da classe trabalhadora, o ideário de “[...] tornar: os professore instrumentos de interesses burgueses [...]” transformando estes em trabalhadores sem as mínimas garantias de sobrevivências vai se concretizando (Evangelista, 2019, s/p).

---

<sup>8</sup> FIES: Fundo de Financiamento Estudantil.

<sup>9</sup> ProUni: Programa Universidade para Todos.

<sup>10</sup> EaD: Educação à Distância.

Em sua análise sobre a formação de professores, Xavier (2014) menciona que a quantidade de produções acadêmicas sobre o tema revela uma inexistência de consenso sobre o assunto, ou um silenciamento dos docentes pelas falas governamentais e de especialistas. Esse cenário pode configurar a complexidade do tema ou, o “[...]interesse da comunidade universitária em compreender a questão”, na sequência faz menção ao enalço da interferência governamental no trabalho docente, “[...] moldando-o de acordo com o projeto de sociedade que o sustenta” (Xavier, 2014, p. 829).

Podemos compreender que a formação de professores precisa da pesquisa, das normativas e das inferências que sofre pelo plano social, ao mesmo tempo que é influenciadora do mesmo espaço, justificando tantas lutas e defesas, tantos encontros e desencontros, que se estendem ao longo da história, as normativas propostas precisam estar em consonâncias com os ideais e necessidades sociais e isso tem uma estreita relação com o modelo de gestão de quem governa e das propostas que esse gestor tem para a educação.

O itinerário inicialmente se apresenta na busca pelas normativas que embasam a formação de professores, que se encontram vigentes e foram aprovadas a partir do Século XXI. Nesta procura, encontramos em Gatti (2010) que a formação de docentes em cursos específicos para o ensino das ‘primeiras letras’ foi proposta no final do Século XX com as Escolas Normais, foram estas que promoveram a formação dos professores para os primeiros anos do Ensino Fundamental e Educação Infantil até a aprovação da LDB/96. A LDB/96 previa o prazo de 10 anos para os ajustes necessários à formação dos docentes em nível superior.

Para Imbernón (2015), a transição entre os Séculos, XIX e XX, resultado de uma rápida evolução das estruturas sociais, seja nas formas de conviver, seja pelo desenvolvimento tecnológico, causa “[...] uma radical e vertiginosa mudança das estruturas científicas, sociais e educativas que dão respaldo e sentido à institucionalidade do sistema educacional (educa-se para o amanhã)” (Imbernón, 2015, p. 76). Esse compromisso da educação gera a necessidade de uma nova formação, novas formas de ensinar a nova sociedade, os docentes assumem novas funções educativas e sociais, causando transformações na profissão e deixando o tema da própria formação do professor em destaque.

As recentes discussões sobre as normatizações do processo de formação de professores no país e a tendência de se pensar e buscar alternativas para este tema

ocorrem após a percepção capitalista de que a educação vigente não dava mais conta de formar as pessoas que este sistema precisava para se sustentar. Portanto, pensar a formação de professores passa a fazer parte dos intensos movimentos sociais e econômicos pela busca de intensificar, qualificar e ampliar o atendimento escolar no Brasil.

Considerando o destaque que Nóvoa (1995, p. 26) faz sobre o tema: “A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível de mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais: aqui se produz uma profissão [...]”, denunciando a oscilação entre modelos acadêmicos e modelos práticos que se constituem ao longo da história e que precisam ser superados, destacando a necessidade de se repensar e reestruturar como um todo o processo de formação de professores.

Como podemos perceber, muitas mudanças já ocorrem no processo de formação de professores, a LDB/96 pode não ter atendido todas as expectativas a ela depositadas, porém é após este documento que muitos outros vão surgindo no país. Temos, por um lado, a crescente expansão da Educação Básica e, por outro, a urgente necessidade na qualificação da formação e na valorização do profissional docente para também atender a demanda qualitativa da educação nacional.

Como já mencionado, a aprovação da LDB/96 se deu em um cenário de intensas discussões, não só nacionais, mas também internacionais. Debates e mudanças de paradigmas interferiram na sua composição e sua aprovação resultou no surgimento de novas propostas para formação de professores, pois essa passa a exigir, nos seus artigos 62 e 63, formação em nível superior para professores da Educação Básica, o que até então não era exigência. A lei previa um prazo máximo de dez anos para a adaptação dos cursos.

Esse prazo foi importante, na medida em que no Brasil, nessa época, a maioria dos professores do Ensino Fundamental (primeiros anos) possuía formação no magistério, em nível médio, havendo também milhares de professores leigos, sem formação no Ensino Médio, como até então era exigido. Seriam necessários tempo, muito esforço e financiamentos para chegar a formar esses docentes em nível superior (Gatti; Barreto, 2009, p. 43).

Este documento acabou sendo precursor de significativas alterações e novas políticas para a formação de professores no Brasil. Como a LDB/96 apresenta o alicerce inicial para a regulamentação da formação de professores, novos documentos foram sendo elaborados para organizar principalmente a estrutura curricular dos

cursos de formação de professores no país, normativas estas que passam a ser implementadas no ano de 2002, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.

Com o intuito de explicar de forma mais detalhada como se daria o cumprimento da legislação estabelecida, sobre estes novos documentos, tratamos nos próximos títulos, na sua individualidade, os documentos normativos que compõem este estudo.

### 3.2.1 A dialogia anúncio e denúncia na pesquisa

A percepção crítica e dialógica que movimenta essa pesquisa necessita, antes do estudo sobre as normativas nacionais da formação de professores e da análise das teses encontradas, a compreensão dos termos anúncio e denúncia, categorias essenciais para o aprofundamento deste estudo. Considerando as indagações já apresentadas aqui, destaca-se: Qual o conceito de anúncio e denúncia, na perspectiva de Paulo Freire, que vai auxiliar na análise das teses?, entendemos que estas duas categorias importantes sejam pilares no movimento de análise que estamos propondo realizar.

Atendendo ao pedido do Patrono da Educação do Brasil, buscamos, com base em suas intensas contribuições para a educação formal, informal e não formal — tanto no Brasil quanto internacionalmente — adotar uma abordagem epistêmico-metodológica que promova uma postura pedagógica libertadora e dinâmicas inovadoras nos ambientes educacionais. Utilizamos sua metodologia como referência, mas respeitando seu conselho: ‘não me sigam, me reinventem’. Nesse processo de reinvenção, aplicamos sua perspectiva, partindo do conceito de utopia<sup>11</sup> e das categorias de anúncio e denúncia, para analisar as teses aqui selecionadas.

Nesta perspectiva, tomamos como suporte para o percurso da pesquisa, duas categorias que são, também, fundamentais no pensamento freiriano: anúncio e denúncia. Para Freire (2000), não se tem a possibilidade de pensar o amanhã, indiferente da distância de tempo que se propõe a pensar, sem estar presente na

---

<sup>11</sup> Na compreensão de Freire (1979, p. 27) “o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante”. Essa utopia em Freire perpassa a compreensão da esperança, do transformar a realidade, de compreender a realidade não como “é”, mas a realidade “sendo”, por isso possível de ser transformada, ou seja a esperança precisa de prática para transformar a realidade. Portanto é a utopia que permite o enfrentamento ao contexto social (Streck, Redin, Zitkosko, 2010, p. 413).

realidade, conhecer a história e, instigados pelos problemas, denunciar, propondo anúncios ou anunciar diante da percepção de uma denúncia. O autor, que em suas obras se utilizava da lógica de anunciar denunciando, ou mesmo denunciar anunciando reflete: “Para mim, ao repensar nos dados concretos da realidade, sendo vivida, o pensamento profético, que é, também utópico, implica a denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver” (Freire, 2000, p. 54).

O educador Paulo Freire, que com suas experiências acadêmicas, afetivas e profissionais, agregou em sua formação um legado eticamente comprometido com o homem oprimido, fez em suas reflexões importantes denúncias acerca da disparidade social em que se encontravam os seres humanos. No entanto, nesta premissa e na constante busca pelas transformações sociais, deixava muito evidente sua preocupação em apontar caminhos. Sua inquietude diante do mundo opressor, alienante, apresentado na obra “A Pedagogia do Oprimido”, revela a necessidade e as oportunidades de fazer uma sociedade com sujeitos críticos e conscientes de seu papel na construção de uma realidade justa e igualitária. Neste processo, a importância e o papel da educação ficam evidentes no pensamento freiriano, pois é por meio dela que os sujeitos, conscientes de suas realidades, percebem a negação vivenciada na vida social existente (Freire, 1983).

Assim como Freire (1983) e sem pretender uma comparação com a obra e a rigorosidade teórica desse autor ao apresentar o conceito de ‘Educação Bancária’, mas observando que este se utilizou da metáfora de um banco para representar a forma com que a educação moderna vinha sendo feita, substituindo a jarra de Plutarco e o vaso de Pestalozzi, para denunciar a educação bancária e anunciar uma pedagogia libertadora (Brighente; Mesquida, 2016). Nossa pretensão foi mostrar e analisar, por meio das pesquisas realizadas, no recorte de tempo pré-definido, a possibilidade de encontrar pesquisadores que se aproximassem destas categorias em seus estudos, oferecendo ao campo científico reflexões sobre a política de formação de professores para além de denúncias, trazer anúncios de caminhos e transformações possíveis.

Considerando o contexto em que Freire (1983) escreveu sua obra, marcada pela preocupação em denunciar aspectos sociais enquanto propunha novas possibilidades mais justas, democráticas e humanitárias, especialmente diante da fragilidade da educação básica para uma parcela significativa da sociedade, muitas vezes privada do conhecimento, desafiamo-nos a utilizar as duas categorias

apresentadas pelo autor, cunhadas na década de 1960, esses conceitos contribuíram de maneira significativa para a amplitude de suas reflexões. Compreendemos que estes conceitos podem ser atualizados e atender a proposta desta tese, de analisar as pesquisas científicas em nível de teses de doutorado.

É em sua primeira obra, “Pedagogia do Oprimido”, que Paulo Freire (1983) faz as primeiras observações sobre as categorias aqui mencionadas. Quando anuncia uma pedagogia libertadora não o faz propondo uma outra realidade possível, o faz em conjunto com a denúncia à educação opressora que se apresentava, negando a prática pedagógica. Esse movimento de transformação da realidade seria possível partindo da conscientização do sujeito que vive imerso nesta realidade.

Todavia, nosso objetivo é aproximar este conceito de Paulo Freire (1983), diante das categorias anúncio/denúncia com o trabalho apresentado por inúmeros pesquisadores da educação. Não nos é oportuno apresentar resultados como forma de crítica ou desmerecimento às belas e fundantes pesquisas apresentadas nas teses que serão analisadas. Pretendemos, sim, encontrar na pesquisa educacional brasileira, apresentadas no esboço de teses de doutorado, indícios de anúncios, denúncias ou ambos. Entendendo-as como categorias importantes quando da realização de pesquisas no cerne da educação brasileira.

Apropriamo-nos, portanto, das categorias anúncio e denúncia como suportes indispensáveis para as análises das teses, compreendendo que estas categorias representam o olhar crítico do pesquisador, assim podemos, na pesquisa, sermos anunciadores de novos caminhos diante das políticas de formação de professores, enquanto apontamos críticas ao que está exposto, denunciando a realidade que se apresenta, ou mesmo, após a constatação da denúncia, realizando ponderações e apresentando novos caminhos e/ou possibilidades (anúncio).

### **3.3 Marcos legais aprovados a partir do início do Século XXI que influenciam o processo de formação de professores no Brasil**

A busca pelos documentos aprovados a partir do Século XXI, que direcionam para a formação de professores, remete-nos a três documentos em especial. São eles: Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, que Institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015,

que 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 e; a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica (BNC-Formação)<sup>12</sup>.

É importante destacar aqui a contribuição que as Resoluções oferecem na compreensão ou organização do que é normatizado pelas leis. Segundo o glossário disponível no portal da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que tem como objetivo auxiliar na compreensão de termos jurídicos, resoluções “são atos administrativos, normativos expedidos pelas altas autoridades do Executivo [...]” ainda segundo este, não cabe a resolução inovar ou contrariar, mas sim complementar ou explicar o que está normatizado por ato superior (UFSC, 2012, s/p).

Portanto, é possível compreender que posterior à Lei que definiu as Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/96, foram necessários vários debates, estudos, que ainda se fazem urgentes, para normatizar na prática as mudanças que essa Legislação vinha a propor sobre a formação de professores. Uma mudança drástica e fundamental para a qualificação deste profissional, mas que exigiu, e ainda exige, muitas compreensões e ajustes, não só na prática, mas também nas suas regulamentações, seja no âmbito da legislação nacional, seja na organização das instituições autorizadas a realizar essa formação, seja no currículo ideal, ou na definição da organização da carga horária, entre outros.

Desta forma, a elaboração das resoluções que foram surgindo no decorrer de um pouco mais de duas décadas se faz justificável, bem como os inúmeros pareceres<sup>13</sup> do CNE, sempre com o objetivo de ajustar o contexto da Formação de Professores, alinhando a prática com as necessidades históricas que se apresentavam, detalhando como este processo precisa ocorrer, explicando o que na Lei poderia ter ficado na superficialidade.

---

<sup>12</sup> Os três documentos citados passarão a ser identificados no decorrer desta pesquisa pelo ano de sua aprovação: diretrizes de 2002, diretrizes de 2015 e diretrizes de 2019.

<sup>13</sup> Segundo Rothen (2004, p. 2), os “pareceres são proposições em que as Câmaras e comissões se pronunciam em matérias a elas submetidas”, enquanto que “As Resoluções aprovadas pelo Plenário do Conselho são atos de caráter normativo firmados pelo Presidente [...]”.

Esse processo pode ser compreendido com a síntese exposta por Gatti *et al.* (2019, p. 26-27):

A LDB propôs a formação de professores para a educação básica nos Institutos Superiores de Educação e nas Escolas Normais Superiores, artigo não alterado. Mediante orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE), os primeiros poderiam se localizar dentro ou fora de universidades, e abrigar todas as licenciaturas e outras modalidades de formação de professores em nível superior, inclusive pós-graduação e formação continuada de docentes. A segunda, seria dedicada à formação de professores para os primeiros anos da educação básica, podendo ser desenvolvida também dentro dos Institutos. Embora estas preposições ainda constem no texto da lei, esses institutos não tiveram plena realização. Poucas instituições instalaram Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores criadas, com o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a licenciatura em Pedagogia, em 2006, foram sendo transformadas no formato dessa licenciatura. No que se refere às licenciaturas que formam professores para as áreas disciplinares, em princípio, deveriam se orientar mediante a Resolução CNE/CP n. 1/2002 (Brasil, 2002), que tratava das diretrizes para a formação de docentes, devendo ter suas próprias diretrizes curriculares modificadas, atentando para uma formação pedagógica mais alentada, integrada aos conteúdos específicos.

Justifica-se, portanto, a seleção dos documentos, após uma intensa busca pela legislação aprovada no período em questão, na qual encontramos cinco leis aprovadas: Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007, que modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação CAPES; Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008, que institui o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais de Magistério Público da Educação Básica; Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013, que altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e; Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).

Historicamente, essas legislações foram instituídas em momentos distintos e com intenções e ou interesses políticos, econômicos, ideológicos e culturais diversos, mas também podemos dizer que são resultados de amplos debates, movimentos e pesquisas da comunidade educacional, que vai buscando possibilidades para esboçar seus interesses e objeções nas implementações de novas normativas, muito embora, nem sempre a participação social comunitária tenha sido bem-vinda ou aceita nas construções das políticas. Analisando o processo histórico de implementação da

educação pública e democrática do país, Saviani (2016, p. 8), em sua obra dedicada a análise da LDB/96, constata que:

[...] Quando se anuncia uma medida de política educacional, tendem a surgir vozes discordantes que expressam suas críticas, formulam objeções, alertam para os riscos e apontam as consequências negativas que poderão advir, caso a medida proposta venha a ser efetivada.

Estas vozes, compreendidas por serem vindas da sociedade civil organizada, precisam ser ouvidas e respeitadas. Embora em sua obra o autor destaque a importância destes movimentos realizados pela comunidade, também ressalta a importância de se formular e apresentar propostas alternativas, por meio de mobilizações e embates mais favoráveis a transformações que venham responder às necessidades que o desenvolvimento que a humanidade vem exigindo.

Ainda, para Saviani (2016), com o conceito de Estado se alargando, este espaço vai sendo ampliado e ocupado por organizações não governamentais e partidos políticos, o que sinaliza a necessidade de se repensar e ampliar a:

[...] articulação entre a sociedade política e sociedade civil, e o partido, também ampliado, abarcando tanto o partido político voltado mais diretamente para a sociedade política quanto o partido ideológico, que visa à hegemonia no seio da sociedade através dos organismos da sociedade civil (Saviani, 2016, p. 306).

Ao analisar a implementação da LDB/96, legislação que motivou sua escrita, Saviani (2016) conclui que há um embate entre uma vontade política coesa, que caracteriza a atual conjuntura de uma política educacional de caráter neoliberal, e uma necessidade emergente de construir uma nova relação hegemônica. Essa relação é essencial para promover as transformações indispensáveis que adequem a educação às necessidades e aspirações da população brasileira, consolidando uma estratégia de resistência ativa como forma de luta.

Além das leis, são encontrados dois decretos e várias resoluções: Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação da de Profissionais do Magistério da Educação Básica; revogado pelo Decreto n. 8.752, de 09 de maio de 2016, que em seu artigo 1º institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, fixando princípios e objetivos, além de organizar os programas e ações em consonância com o PNE. As resoluções que tratam de diferentes aspectos, neste momento, não se harmonizam no estudo proposto.

Portanto, é possível organizar em ordem cronológica os principais documentos normativos encontrados e que se direcionam para a formação de professores no Brasil a partir do ano de 2002<sup>14</sup>.

O movimento intenso de reformas políticas teve início na década de 1990, com a aprovação da LDB/96, a qual determina a elaboração de diretrizes curriculares para os diferentes níveis e etapas da educação do país. O recorte de normativas nas duas décadas que comportam o estudo proposto é significativo e grande, podendo ser uma sinalização de que a preocupação ou a importância da formação docente seja responsável pelos debates e aprovação das leis, além do que pode sinalizar uma reforma que foi acontecendo sem ser dita. Os inúmeros pareceres demonstram que, em certo teor, o debate sobre o tema foi acontecendo sem que possamos afirmar a que magnitude da participação dos envolvidos:

[...] Observa-se que as reformulações realizadas internamente vieram articuladas a ajustes orientados por organismos internacionais, a fim de cumprir acordos de contrapartida à tomada de empréstimos para esta área. Entre as reformas educacionais iniciadas na década de 1990, destacamos a da formação de professores, que precisam ser compreendidas como parte das ações implementadas no contexto da reestruturação do Estado brasileiro que, em consonância com os preceitos da chamada 'agenda neoliberal', promoveu ajustes, estabeleceu novos marcos regulatórios, mudando substancialmente o campo da educação (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 362).

Conhecer detalhadamente os três principais documentos que regulamentam as diretrizes curriculares nacionais para a formação docente foi essencial para a continuidade do estudo proposto nesta tese. O foco principal recaiu sobre as Diretrizes Curriculares de 2002, 2015 e 2019, cujas normativas constituem os objetivos centrais da pesquisa. No entanto, outras normativas e documentos que tratam da formação de professores foram igualmente considerados como referências complementares, auxiliando na compreensão mais ampla do tema em análise.

A feitura de qualquer Diretriz sempre traz consigo uma carga de ideias, conhecimentos e até intervenções, nesse particular, a educação brasileira vem sofrendo, nos últimos anos, forte pressão de organismos internacionais, os quais, por suas exigências, acabaram sendo indutores de políticas, como podemos ver na sequência.

---

<sup>14</sup> Seguindo essa proposta, os documentos em ordem cronológica se encontram no anexo 2.

#### **4 ORGANISMOS INTERNACIONAIS E SUAS INTERFERÊNCIAS NA FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL**

Entendemos ser oportuno, diante da construção da tese, dialogar sobre o mundo globalizado e os direcionamentos para a realidade mundial, neste caso em específico, nas interferências que o mundo global representa para a educação e, conseqüentemente, para a concepção e processo de formação de professores. As mudanças constantes e em ritmo acelerado dos processos de produção e das formas de relação social, resultado também das inovações tecnológicas, novas formas de comunicação e divulgação das informações, que vão afetar de forma direta os processos educativos, modificando o conceito de educação para além dos muros da escola, a sociedade passa a vivenciar a cultura do conhecimento, levando a uma valorização da formação dos recursos humanos.

A educação, enquanto mercadoria no mundo capitalista, assunto em pauta nos conselhos internacionais e organizações mundiais, é um espaço de disputas e conflitos. A escolaridade para todos exige mudanças nas políticas de Estado, mudanças estruturais, de formação de professores, novas dinâmicas no financiamento e discussões sobre a forma da escola e seus processos. A formação apresentada se baseia na economia do conhecimento e nas decisões que direcionam os rumos educacionais em tempos de globalização. No entanto, essas diretrizes muitas vezes não se concretizam em ações práticas, visto que o acesso à educação continua restrito a uma parcela minoritária da população. Com a universalização escolar, os problemas sociais passam a ser também responsabilidades da escola. Além disso, o acelerado processo de transformação econômica, política e cultural, resultante da globalização, manifesta-se também como um fator de exclusão (Mészáros, 2008; Sudbrack, 2009; Teodoro, 2011; Canan, 2016).

O contexto socioeconômico mundial e contemporâneo apresenta forte influência e intervenção nas políticas educacionais internacionais, ditando práticas pedagógicas e construção de currículos, visando principalmente a qualidade para o mercado de trabalho. É nesta realidade que a intervenção de organismos internacionais se prolifera em um cenário, muitas vezes, de embate com o Estado. No Brasil, este processo se apresenta no espaço das políticas educacionais, a partir dos

anos de 1990, seguindo o cenário mundial que se instaura desde 1980, redefinindo o papel do Estado e a influência econômica em todas as áreas.

A instituição de novas e inúmeras legislações anunciando a implementação de mudanças no setor oportunizam a ação direta de organismos internacionais na constituição das políticas públicas. Intervenções em grande parte ocorridas “[...] de forma arbitrária e contrariando as orientações dos educadores e suas entidades” (Canan, 2016, p. 20).

A autora ainda lembra que “[...] Este cenário trouxe, em sua constituição, um conjunto de novos referenciais que determinam o desenho a partir do qual as políticas de formação de professores se constituíram” (Canan, 2016, p. 21). As constantes reivindicações por melhorias na qualidade da Educação Básica no Brasil são um dos principais fatores que mantêm o tema da formação de professores em constante debate, tanto no espaço acadêmico quanto no político. Esse diálogo transcende os limites geográficos do país e é influenciado por instituições e organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), que abordam o tema, oferecendo diretrizes e elementos para a construção de um modelo social idealizado. Para Shiroma (2018, p. 89):

Ao empenhar-se no desenho de políticas mundializadas de educação, o BM atende à necessidade do capital internacional de ter à disposição, em diversas partes do globo, trabalhadores munidos das competências que necessita para sua reprodução ampliada. As estratégias dessas agências para influenciar os rumos da economia e da educação nos países chegam ao nível de detalhamento das políticas para os docentes.

Segundo as reflexões da autora, o interesse em influenciar as políticas para a formação docente passa despercebido pelos professores, gestores e grande público, pois o anúncio consiste em proferir a ideia de que o alcance das metas da Educação para Todos só será sucesso diante do monitoramento dos resultados de aprendizagem dos alunos e investimentos na aferição da qualidade do professor. Políticas centradas nos processos avaliativos, com foco nas evidências e que direcionam o fazer docente como gerenciador de resultados. Essa proposta, na qual o desempenho é mantido pela competição, impacta diretamente na identidade docente.

Diante do modelo que se impõe é necessário compreender que as mudanças no espaço da formação de professores no Brasil são resultado de uma dimensão social muito mais ampla. É importante entender que a educação se encontra

estritamente ligada a um complexo social e que a dinâmica das sociedades interage com a educação em um constante movimento. As políticas, por sua vez, em grande medida têm respondido aos anseios do mercado, incluindo a disputa pela modernização tecnológica e pelas inovações científicas direcionando à prática da educação.

Nessa perspectiva, ao compreender a relação entre educação e sociedade juntamente com as mudanças que acometem e transformam o espaço social, percebe-se que o mundo do trabalho também faz parte desta interação, bem como da estrutura produtiva e do capital. Todos esses elementos justificam o constante e contínuo interesse do mercado em relação às determinações e mudanças que vem ocorrendo na educação, como as recentes disputas pela construção curricular, a produção de livro didático, a formação em EaD, entre outros, que são influenciadas pela linguagem mercadológica trazendo conceitos como: habilidades, competências, flexibilização, qualidade, entre outros.

É possível observar a importância da educação nas últimas décadas e o lugar que ela assume nas discussões, debates e políticas de todos os países que mantinham em seu horizonte ingressar no terceiro milênio, dominando os códigos da modernidade, nas incisivas proposições anunciadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO<sup>15</sup>) já no final dos anos de 1990, quando o relatório destaca a educação como passaporte para a vida, ou seja, a educação como a possibilidade de se encarar um futuro promissor para a sociedade do Século XXI. A compreensão descrita no relatório é de que a educação tem como função preparar a sociedade e garantir que ofereça o domínio necessário dos códigos da modernidade. O Século XXI é encarado como um momento em que “[...] indivíduos e poderes públicos consideraram a busca do conhecimento, não apenas como meio para alcançar um fim, mas como fim em si mesmo” (Delors, 1998, p. 152).

Neste aspecto, o professor é considerado como agente de mudança, tendo um papel muito mais que decisivo no Século XXI, cabendo a este a função de formar o caráter e o espírito das novas gerações.

---

<sup>15</sup> Para Morosini (2022, p. 3) a UNESCO “[...] tem como objetivo maior construir a paz por meio da cooperação internacional. Seus informes são orientadores de políticas globais, que se replicam em níveis regional, nacional e institucional”.

[...] O que significa que se espera muito dos professores, que se lhes irá exigir muito, pois depende deles, em grande parte, a concretização desta aspiração. A contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável. É desde o ensino primário e secundário que a educação deve tentar vencer estes novos desafios: contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, a dominar o fenómeno da globalização, favorecer a coesão social. Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes — positivas ou negativas — perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente (Delors, 1998, p. 152).

Ainda, conforme descrito no relatório, a melhoria da qualidade da educação só será possível se considerado de antemão a melhoria do “recrutamento, a formação, o estatuto social, e as condições de trabalho dos professores” (Delors, 1998, p. 153), pois somente sendo possuidores dos conhecimentos e das competências, tendo as qualidades pessoais e possibilidades profissionais é que estes profissionais poderão formar a sociedade que se espera formar.

Mas a educação ao longo de toda a vida, no sentido em que a entende a Comissão, vai mais longe ainda. Deve fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenómeno da globalização para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o espaço e o tempo. As alterações que afetam a natureza do emprego, ainda circunscritas a uma parte do mundo, vão, com certeza, generalizar-se e levar a uma reorganização dos ritmos de vida. A educação ao longo de toda a vida se torna assim, para nós, o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como ao exercício de uma cidadania ativa (Delors, 1998, p. 105).

No Fórum Mundial de Educação, realizado em maio de 2015, em Incheon/Coreia do Sul, participantes de 160 países estabeleceram uma nova visão para a educação, prevista até 2030. No documento produzido a partir do Fórum, a característica definidora da agenda da Educação de 2030 concentra “A atenção renovada ao propósito e à relevância da educação para o desenvolvimento humano e a sustentabilidade econômica, social e ambiental[...]”, embora prevendo um novo olhar para o humano e um novo modelo de desenvolvimento, ultrapassando a visão utilitária da educação, quando integra as múltiplas dimensões da existência humana, o contexto econômico continua a ocupar um espaço importante:

A educação 2030 deve ser vista, hoje, dentro do contexto mais amplo do desenvolvimento. Os sistemas educacionais precisam ser relevantes e responder prontamente a mercados de trabalho que mudam com rapidez, assim como avanços tecnológicos, urbanização, migração, instabilidade política, degradação ambiental, riscos e desastres naturais, desafios demográficos, desemprego global crescente, persistência da pobreza, aumento das desigualdades e ameaças crescentes à paz e à segurança (UNESCO, 2015, p. 26).

A proposta que prevê formas de implementar, coordenar, financiar e monitorar a Educação 2030, apresenta objetivos globais de educação, reafirma a aprendizagem ao longo da vida e contribui com “[...] estratégias indicativas, nas quais os países possam se basear para desenvolver planos e estratégias contextualizados, que levam em consideração realidades nacionais, capacidades e níveis de desenvolvimentos diferentes [...]” (UNESCO, 2015, p. 23). A declaração, em suas três seções, descreve um objetivo global, estruturado com base na coordenação de esforços internacionais voltados à educação. A ideia central apresentada propõe uma abordagem universal, estabelecendo uma agenda aplicável tanto a países desenvolvidos quanto àqueles em desenvolvimento, com vistas à promoção de uma educação inclusiva e equitativa em nível mundial.

A movimentação em nível mundial é intensificada neste período, conforme sintetizam Morosini e Mentges (2020, p. 641):

Nesse contexto de 2015 e da busca do Desenvolvimento Sustentável, inúmeros organismos internacionais propõem a sua visão para uma agenda 2030. A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), reúne 36 países de produto interno bruto (PIB) alto e busca promover políticas que favoreçam a prosperidade, a igualdade, as oportunidades e o bem-estar para todas as pessoas. A OCDE dirige sua atenção para a perspectiva de bem-estar e para o modo como a formação educacional deve ser concretizada para atingir seu propósito. Nessa tarefa, elabora a correspondência entre os itens que compõem o conceito de bem-estar e os objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS).

O direcionamento da aprendizagem para 2030 propõe um redesenho curricular, enquanto desenvolve uma estrutura conceitual para a aprendizagem, baseada em conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, necessidades que ajudarão o aluno a aprender melhor e melhorar seu bem-estar. O capital humano<sup>16</sup>, enquanto direcionador do crescimento econômico, é entendido e sistematizado, a percepção de

---

<sup>16</sup> Compreende-se como Capital Humano o resultado que o próprio sujeito produz, partindo de suas experiências, sejam qualificações adquiridas pela formação ou experiência profissional. Torna-se uma justificativa econômica frente às despesas educativas. Esta teoria permitia um olhar diferente sobre as despesas com educação, passando estas a serem compreendidas como investimento, não considera as condições estruturais dos sujeitos, e sim os resultados individuais. (Laval, 2004).

que não basta mais o acesso à educação, a preocupação na sua aprendizagem e o domínio de habilidades se tornam acentuados:

[...] é vital que os sistemas educacionais garantam que todas as crianças, jovens e adultos estejam aprendendo e adquirindo habilidades relevantes, inclusive proficiência na alfabetização. Precisa-se, urgentemente, que crianças, jovens e adultos desenvolvam, ao longo da vida as habilidades e as competências flexíveis de que necessitam para viver e trabalhar em um mundo mais seguro, sustentável, interdependente, baseado em conhecimentos e guiado pela tecnologia (UNESCO, 2015, p. 26).

Ao ser considerado um elemento-chave para o desenvolvimento econômico, a teoria do Capital Humano “[...] contribuiu largamente para o discurso e crença na eficácia da educação como instrumento de distribuição de renda e equalização social” (Canan, 2016, p. 80), sendo considerado, nesta premissa, o sujeito como responsável pela sua própria produção, pelo resultado de suas conquistas.

Ao considerar o Capital Humano como elemento-chave para o crescimento econômico, a OCDE difunde a ideologia da Sociedade do Conhecimento como um contexto político, econômico e social que exige a ampliação de competências e habilidades dos sujeitos para que estes tenham condições de empregabilidade em um mercado onde não há espaço para todos. Nesse percurso, utilizando o PISA<sup>17</sup> e seus resultados como instrumento de sua concepção tecnicista de educação, a fim de padronização dos sistemas educativos, propõe uma série de medidas para os estudantes, professores, diretores e escolas, entre elas a padronização curricular (Pereira, 2019, p. 1730).

Nos estudos sobre a influência de organismos internacionais na Educação Superior, Morosini e Mentges (2020) ressaltam o ano de 2015 como um marco importante. Nesse período, as proposições desses organismos se concentraram principalmente em torno do Desenvolvimento Sustentável, com o objetivo de garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. A partir desse contexto, um conceito de educação mais humanista parece ganhar força entre esses organismos, atribuindo à educação superior uma responsabilidade política diante das desigualdades sociais, especialmente na América Latina..

Em análise das políticas de formação de professores no Brasil, Ventorim, Astori e Bitencourt (2020, p. 15) confirmam que as manifestações que ocorreram entre os anos de 2015 e 2019 oferecem indicativos de “[...] que as diretrizes emanadas das

---

<sup>17</sup> *Programme for International Student Assessment*, ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, em português.

políticas de formação atuam em favor da adesão do Brasil às políticas internacionais, beneficiando as grandes corporações e instituições educacionais alinhadas aos interesses mercadológicos e privatistas”. Para os autores, é necessário denunciar essa postura, que utiliza as políticas de formação de professores enquanto estratégia de materialização de um projeto educacional que esvazia o sentido público e a função social da escola.

Segundo Morosini (2022), a UNESCO se mantém como liderança na defesa do compromisso político, na manutenção de um diálogo e no compartilhamento de conhecimentos que possam estabelecer padrões previstos para a educação. Para tanto, realiza monitoramento da realização das metas educacionais acordadas em nível mundial. Além de orientar para a implementação da agenda educacional, também reconhece que para atingir tais metas a necessidade de um “[...] financiamento adicional significativo, com boa governança e responsabilização das lideranças, com bases em princípios cooperativos” (Morosini, 2022, p. 12), faz-se emergente.

A autora também reforça que embora as proposições sejam orientações com caráter universal, podemos encontrar contradições. Se por um lado reforçam para os novos ODS, por outro a promoção da mercantilização também se sobressai no documento (Morosini, 2022). Concordando com tal percepção, a lógica empresarial se faz presente nas reformas educacionais brasileiras, apresentando fortes influências nas políticas de formação de professores, enquanto direciona para modelos de financiamento e universalização da Educação Básica.

## **5 NORMATIVAS LEGAIS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O DITO E O NÃO DITO NOS DOCUMENTOS**

Previstas na LDB/96, as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores representam um direcionamento importante na reestruturação da formação de professores no país. A proposição desta pesquisa demanda um olhar detalhista para cada um dos três documentos que fazem parte desta construção histórica nas políticas educacionais brasileiras. Faremos menção, ainda que de modo menos aprofundado, às Diretrizes aprovadas em 2024, durante a construção desta tese, sendo este o quarto documento da análise.

### **5.1 A conjuntura em que foram construídos os documentos**

Ao estudarmos a formação de professores não podemos prescindir de buscar a compreensão sobre a que políticas públicas essa temática está vinculada, em que contexto essas políticas foram produzidas e como podemos compreender os ditos e os não ditos que, ao fim acabam por definir normas, regras, currículos, processos e perspectivas no campo da educação.

Nesse sentido, nossos estudos já permitem confirmar que logo após a aprovação da última LDB/96, um período de transição, estudos e ajustes foi necessário. Podemos, nesse particular, destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para Formação de Professores da Educação Básica, aprovadas em 2002, direcionaram as primeiras adaptações nos currículos de formação docente, em meio a tensões e conflitos, características desse campo de estudos. Gatti (2010, p. 1357) nos explica que esta transição não foi tranquila:

Adentramos o Século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação 'formação disciplinar/formação para a docência', na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do Século XX para essas licenciaturas.

Para a estudiosa, a formação em caráter científico empregado pelas instituições nas licenciaturas desde o Século XIX, passa pela formação dos professores necessários, naquele momento, para a Educação Básica, que passa a ser ampliada. Nesse período agrega um ano de disciplinas da educação aos cursos de bacharéis: “[...] você segmenta, valoriza o conhecimento formal da disciplina da

área e dá uma tintura leve de educação, que não é suficiente, hoje, para o professor atuar com as crianças, os adolescentes e os jovens” (Gatti, 2014, p. 252).

Com a normatização da LDB, os cursos de Pedagogia também enfrentaram condições complicadas na transição das Escolas Normais e Magistério para a formação no Ensino Superior. O curso de Pedagogia, que formava o pedagogo, o pesquisador, o planejador e o professor para as Escolas Normais, com a chegada das diretrizes curriculares, recebe inúmeras funções, “[...] Um curso que tem de dar conta de todas essas diretrizes acaba tendo de fazer escolhas, preferencialmente, você tem que formar professores alfabetizadores e para a Educação Infantil” (Gatti, 2014, p. 253), porém, segundo a autora, os cursos não estavam preparados para atender a todas estas demandas.

Após a promulgação das diretrizes e o período de transição proposto para a implantação, as licenciaturas, embora tenham realizado ajustes, apresentaram dificuldades em dissociar a preferência histórica pelo foco disciplinar específico, restringindo o espaço para a formação pedagógica. Desenhou-se, neste período, uma fragmentação entre as áreas disciplinares e níveis de ensino. Gatti (2014) explica que o fato de o Brasil não possuir uma base comum formativa, como em outros países, foi um dos fatores que contribuiu para este processo. A diferenciação entre as formações no Brasil, gera diferenciações históricas nos cursos e nos salários. Essa questão também foi anunciada por outros autores:

A separação entre ‘teoria’ e ‘prática’ foi um dos problemas que mais fortemente emergiu na discussão sobre a formação de professores, naquele período. A falta de articulação entre ‘disciplinas de conteúdo’ e ‘disciplinas pedagógicas’ foi considerada um *dilema* que, somado a outros dois, a dicotomia existente entre bacharelado e licenciatura e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática, contribuíram para o surgimento de críticas sobre a fragmentação dos cursos de formação de professores. Estas foram questões recorrentes no debate sobre a preparação dos profissionais da educação e, ainda hoje, não saíram de pauta (Diniz-Pereira; Amaral, 2010, p. 531).

Fica possível perceber que no processo de formação de professores foram investidos olhares e novos caminhos após a LDB, o que resultou em muitos desafios e debates. As mudanças e proposições mediante as reformas políticas que acometeram as primeiras décadas do Século XXI, com certeza não se deram por finalizadas. O que justificava o período proposto de 10 anos para a adequação e ajustes previstos na LDB/96, prazo necessário e importante para promover a formação

docente em nível superior e ancorar os debates existentes sobre o assunto, fazendo-se necessário considerar que

[...] em um período muito curto de tempo, o *lócus* de formação docente no país se deslocou inteiramente para o Ensino Superior. Essa mudança, de amplas consequências e realizada tão rapidamente, suscita indagações tais como as que dizem respeito à possibilidade de os novos cursos superiores cobrirem as vastas áreas do território nacional onde, há bem pouco tempo, mal chegavam os cursos de nível médio [...]. Indagar-se também sobre as condições de funcionamento e financiamento dos cursos, bem como sobre a qualidade da formação oferecida, certamente o aspecto mais difícil de aferir (Gatti; Barreto, 2009, p. 55-56).

Importante também destacar as influências mundiais que se apresentaram neste período, com a mundialização do capital e o processo de globalização, contextos que influenciam diretamente, ocasionando transformações no espaço político, social e econômico. Alterando o modelo social e impulsionando para a competitividade do mercado, abrindo espaços para os fundamentos neoliberais adentrarem nas discussões das políticas que passam a auxiliar na reestruturação do Estado. Com a mundialização do capital, tanto o desenvolvimento das ciências e do conhecimento, as inovações tecnológicas, como as políticas direcionadas à educação rapidamente despertam a atenção dos interesses industriais e econômicos. O compromisso em promover o acesso à educação também carrega seu cunho de interesse no desenvolvimento econômico do país (Macedo, 2004).

Com a Instituição das DCNs para a Formação de Professores de Educação Básica, no ano de 2002, o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores é destacado, além da observação de princípios norteadores específicos, que passam a ser norteadoras dos cursos de formação de professores, prevendo a articulação dos sistemas e escolas de Educação Básica com os cursos de formação. Essa articulação foi intensamente debatida e se tornou consenso a necessidade de repensar a formação de professores, de modo a avançar em relação ao que foi aprovado em 2002.

Para as Diretrizes de 2002, a prática se fazia necessária desde o início do curso, perpassando por todo o processo de formação docente, cabendo às instituições formadoras a elaboração de projetos próprios e inovadores. Este documento se torna “[...] o guia básico para os cursos de formação de professores, devendo as demais diretrizes curriculares específicas de área tomá-la como referência” (Gatti; Barreto, 2009, p. 48). Segundo as autoras, muitos ajustes não saíram do papel, as disciplinas pedagógicas pouco espaços tiveram nos currículos das licenciaturas de professores

especialistas e a articulação dos cursos com os sistemas e as escolas de Educação Básica em busca de práticas e experiências de vida escolar não ocorrem na maioria dos cursos.

Um conjunto de princípios norteadores para a formação de professores, orientando a organização de um currículo adequado às novas exigências, procedimentos, modelos e práticas docentes é apresentado, nas Diretrizes de 2002, com o intuito de atender a formação de professores nas diferentes etapas da educação. Um exemplo nítido das alterações propostas é a obrigatoriedade de 400 horas de vivências práticas ao longo do curso.

Os debates em torno das insuficiências da Resolução 02/2002, levam a criação de novas diretrizes. Ainda que as diretrizes de 2002 possam ser consideradas um marco importante, um começo, elas tinham nítidas limitações e conceitos contraditórios, como a questão das competências que fundamentam a formação. Nesse viés, em 2015, é aprovada uma nova resolução, que institui novas DCNs 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. Essa normativa reforça a necessidade da articulação entre as esferas educacionais de nível superior e básico, além de destacar a necessidade de organização do processo formativo, sinalizando uma formação mais sólida que contemplava questões teóricas e interdisciplinares. Também mencionava a formação continuada, incluindo cursos de formação pedagógica e de segunda licenciatura, articulado com o previsto no PNE (Lei n. 13.005/2014), além da importância da práxis no contexto da formação.

O movimento e a interlocução feitos para a construção e aprovação das novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, cuja tessitura se deu em momento de forte instabilidade política, indicam que, nesse cenário de alterações na legislação da formação de professores, velhos dilemas e antigas questões foram repostas e acabaram por estabelecer a necessidade de que projetos curriculares de formação de professores primassem pela organicidade, identidade e articulação com os sistemas e redes públicas de ensino, dando voz a diferentes sujeitos, atores e identidade (Carvalho; Damasceno; Melo, 2019, p. 410).

As Diretrizes de 2015, contaram com a participação de vários segmentos e instituições formadoras no seu processo de construção, apresentaram em seu contexto o imperativo de se reconhecer uma identidade própria nos cursos de formação de professores, considerando as necessidades que se apresentavam no trabalho docente nas instituições de Educação Básica. Também fez menção à

necessidade de ser a política de formação de professores conectada a um plano nacional de valorização dos profissionais da educação.

As transformações e superações que propunham as novas diretrizes, tanto de modelos quanto de práticas de formação de professores, exigiu novas articulações entre as instituições formadoras e as escolas públicas de Educação Básica. Essas discussões podem ser frutos inclusive da criação de programas<sup>18</sup> como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que surgem antes das DCNs de 2015, mas são resultados de discussões que almejavam a melhoria na formação de professores.

A proposta inicial, que determinava um prazo de dois anos para a reformulação dos projetos pedagógicos pelas instituições formadoras, para que estas se adequassem às novas diretrizes, foi prorrogado por diversas vezes. O prazo inicial de dois anos foi ampliado pela Resolução CNE/CP n. 01, em 9 de agosto de 2017, alterando para três anos contados da publicação da Resolução. “Importante ressaltar que nenhuma alteração sobre o teor da resolução foi questionada, apenas o que preceituava o artigo 22, que se referia ao prazo estabelecido” (Carvalho; Damasceno; Melo, 2019, p. 415).

Em 2018, com a aprovação da BNCC da Educação Básica, o prazo previsto no artigo 22 foi novamente debatido, considerando que agora as instituições precisavam alinhar seus currículos ao novo documento. Respeitando as alterações da LDB, realizadas em 2017, pela Lei n. 13.415, que vinculava os currículos dos cursos de formação à BNCC. Em outubro de 2018, nova resolução prorroga para quatro anos a data de reformulação dos currículos e, em 2019, um prazo de dois anos partindo da publicação da BNCC é instituído para a adaptação dos cursos de formação de professores.

Para Carvalho, Damasceno e Melo (2019), as sucessivas prorrogações do prazo limite para a implementação das diretrizes nos currículos das instituições foi preocupante, podendo ser considerado um pretexto, possibilitando que “o governo disponha desse tempo para rever e alterar as diretrizes curriculares da formação de

---

<sup>18</sup> PARFOR, criado pelo Decreto n. 6.755 de 29 de janeiro de 2009, programa emergencial para formação de professores da rede pública com o objetivo de atender ao disposto pela LDB: formação inicial em nível superior. PIBID, programa da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) criado pelo Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010, com finalidade de fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la, através da oferta de bolsas de iniciação à docência.

professores, construídas a partir de um longo processo de debates e diálogos participativos” (Carvalho; Damasceno; Melo, 2019, p. 417). Segundo os autores, a formulação de um novo documento poderia ser considerado uma perda de princípios, valores e concepções que abrangem a luta histórica, desde a década de 1980, dos educadores, os quais estão contemplados no documento de 2015.

Mesmo tendo muitas opiniões contrárias, em 2019, uma nova resolução foi aprovada, configurando a necessidade de adequar o currículo de formação docente em um prazo de 2 anos, considerando a aprovação da BNCC da Educação Básica. Essa resolução definiu que o documento normativo do currículo da Educação Básica (BNCC) deveria ser referência no currículo e nas diretrizes para formação de professores. “A proposta é de padronização das ações políticas e curriculares, ou seja, formar professores para ensinar a BNCC, explicitando uma política de governo e a direção ideológica da formação alinhada aos princípios curriculares da base” (Silva, 2022, p. 28). Para a autora, este movimento permitiu um currículo padronizado, o qual possibilitava que o trabalho docente e as escolas fossem avaliadas inclusive por fatores e critérios externos, assim como os indicados pela OCDE.

Tendo por base o exposto, Ventorim, Astori e Bitencourt (2020, p. 11) destacam: “Essa política governamental, baseada na formação por competências, enseja a redefinição da Resolução CNE n. 02/2015 para a adaptação da formação de professores à implementação da BNCC”. Segundo pesquisa realizada pelas autoras, existe uma resistência à redução da formação de professores indexada à BNCC, fazendo menções a centralização das decisões, causando, inclusive, um desrespeito à autonomia das instituições educacionais formadoras. Além de aproximar ainda mais as avaliações externas e de larga escala, provocando um esvaziamento do currículo e maior controle por parte do Estado nos processos educativos.

O movimento aligeirado para constituir e implementar as mudanças propostas pelas Diretrizes de 2019, denuncia a prioridade dos interesses mercadológicos do setor privado, a utilização de avaliação em larga escala com o intuito de mensurar a qualidade e o desempenho, buscando atender as demandas internacionais de mercado e a redução do currículo na perspectiva da formação por habilidades e competências. Para Bazzo e Scheibe (2019), demandas do capital e a influência de organismos não governamentais na elaboração desta política de formação demonstram que estas foram “construídas no interior da racionalidade neoliberal na

educação, que atende prioritariamente aos interesses dos setores privados” (Bazzo; Scheibe, 2019, p .682).

Considerando que a proposta é de padronizar ações políticas e curriculares, formar professores para ensinar a BNCC demonstra uma política de governo com direções ideológicas para a formação, pois a padronização curricular permite um controle por avaliações externas à escola e ao trabalho docente.

O intento de padronizar o ensino e controlar o processo por meio de avaliações externas estava consolidada na LDB/96, documento que já sinalizava as intervenções políticas na educação, projeto que encontra maior solidificação na aprovação da BNCC:

Os instrumentos neoliberais, dentre eles a formação de professores na esteira da BNCC, faz parte de um projeto mundial, que visa reduzir a participação do Estado na garantia do direito público à educação e ampliar os movimentos privatistas da educação (Ventorim; Astori; Bitencourt, 2020, p. 12).

Em 2019, o Parecer CNE/CP n. 22, que institui as dez competências gerais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e a base nacional comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-formação), apresenta competências para a formação docente atreladas à BNCC da Educação Básica. O documento direciona a responsabilidade pelo sucesso na formação ao professor, designando a este de competente ou incompetente no processo de ensino-aprendizagem, o que limita o trabalho docente ao saber fazer, desconsiderando a relação e a intencionalidade da relação professor aluno. A formação baseada nas competências vincula a formação ao modelo da política econômica neoliberal.

Destaque ao PNE, que apresenta em uma de suas dez diretrizes a valorização dos(as) profissionais de educação e dentre suas vinte metas, a meta de número 15 que reforça os incisos I, II e III do caput do artigo 61 da Lei n. 9.394/96, buscando assegurar a formação de nível superior a todos os professores da Educação Básica. O plano trata da valorização dos profissionais de educação assegurando a existência de planos de carreiras e um percentual mínimo de profissionais para a formação em pós-graduação *stricto sensu*. Um documento que prevê metas e estratégias para toda a educação nacional, mas destaca que a qualidade e os avanços que se almejam só são possíveis com a qualidade e valorização do professor. Qualidade essa questionável nas Diretrizes de 2019.

No curso deste estudo, uma nova Diretriz foi aprovada. O Parecer CNE/CP n. 4/2024 e a nova Resolução CNE/CP n. 4/2024, aprovados, revogam todas as Resoluções anteriores (2002, 2015 e 2019), trata-se da Resolução que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), com a aprovação desta nova normativa, ampliamos o estudo para a incluir.

Considerando a breve análise realizada dos documentos normativos apresentamos um quadro síntese das principais concepções sobre a formação de professores, apresentadas nos documentos selecionados, que dizem respeito especificamente às DCNs para a Formação Inicial de Professores.

Quadro 02: Documentos selecionados

Ano	Documento	Concepções encontradas
2002	Resolução CNE/CP n. 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	<p>Tem como objetivo preparar para a atividade docente, seguindo orientações;</p> <p>Prioriza a aprendizagem do aluno, acolhe a diversidade, a cultura, práticas de investigação, projetos com conteúdos curriculares, uso de tecnologias, colaboração e trabalho em equipe;</p> <p>Estabelece princípios norteadores da formação profissional com destaque para a teoria e a prática, sinalizando que ela acontece na escola, a pesquisa como ferramenta na compreensão do processo de construção do conhecimento; foco no processo de ensino-aprendizagem;</p> <p>Estabelece que a duração do curso será definida pelo Conselho em parecer e resolução específicos sobre a carga horária, sendo que a prática não deve ser reduzida ao momento do estágio desarticulado do restante do curso;</p> <p>Conjunto de competências como norteadoras e que contemplem diferentes conhecimentos;</p> <p>Articulação e didática na prática com os conteúdos selecionados para cada área do ensino da Educação Básica;</p> <p>Avaliação como orientadora do trabalho e sinalização da qualificação dos profissionais;</p> <p>Princípio metodológico: ação-reflexão-ação;</p> <p>Resolução de situações problemas;</p> <p>Define os conhecimentos necessários para a constituição das competências</p> <p>Interação das instituições formadoras com as escolas de Educação Básica;</p> <p>Prática presente desde o início do curso e perpassando por toda a formação;</p> <p>Prazo de 2 anos para a adaptação dos cursos de formação de professores em andamento.</p>
2015	Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes	<p>Torna mais específica a formação continuada, reconhecendo-a como componente essencial da profissionalização, sinalizando a articulação entre diferentes esferas para a formação e vários documentos norteadores da política públicas da educação;</p> <p>Amplia a abrangência da formação da docência para a Educação Básica para além da formação de professores para a Educação Infantil e Ensino</p>

	<p>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</p>	<p>Fundamental, citando o Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação à Distância e Educação Escolar Quilombola;</p> <p>Compreende a docência como: “ação educativa e processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos[...]”;</p> <p>Apropriação de “[...] valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender[...]”;</p> <p>Participação, elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP), garantindo a qualidade, os direitos de aprendizagem, a gestão democrática e a avaliação institucional;</p> <p>Formação atrelada a melhoria da qualidade social da educação e à valorização profissional;</p> <p>Assumida em regime de colaboração entre os entes federados;</p> <p>Elenca princípios de formação, entre eles a garantia do padrão de qualidade na formação, compromisso com o projeto social, político e ético, articulação entre teoria e prática,</p> <p>Articulação da IES entre ensino, pesquisa e extensão;</p> <p>Sinaliza uma Base Comum Nacional;</p> <p>Valorização dos profissionais;</p> <p>Ampliação da carga horária dos cursos de licenciatura de 2800 para 3200 horas;</p> <p>Gestão educacional presente como eixo educacional em todas as licenciaturas, princípios da gestão democrática.</p>
2019	<p>Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019:</p> <p>Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)</p>	<p>Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) tendo como referência a BNCC;</p> <p>Desenvolvimento de competências enquanto docente, que se referem a três dimensões fundamentais: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Além de competências específicas;</p> <p>Associação entre teoria e prática;</p> <p>Valorização profissional;</p> <p>Padrões de qualidade;</p> <p>Articulação entre a formação inicial e continuada;</p> <p>Docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura;</p> <p>Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;</p> <p>Define princípios norteadores da organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores em consonância com a BNCC;</p> <p>Define carga horária mínima para os cursos de licenciatura de 3.200 (três mil e duzentas) horas, organizados em três grupos;</p> <p>Regulamenta a formação em segunda licenciatura e a formação pedagógica para graduados com carga horária básica;</p> <p>Menciona a formação para atividades pedagógicas e de gestão;</p> <p>Sintetiza a avaliação dos licenciados.</p>
2024	<p>Resolução CNE/CP n. 04/2024, de 29 de Maio de 2024</p> <p>Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação</p>	<p>Define Educação e Educação Escolar Básica, formação inicial dos profissionais do magistério da educação escolar básica e profissionais do magistério da educação escolar básica;</p> <p>Apresenta fundamentos e princípios da formação, entre eles a associação entre teorias e práticas pedagógicas;</p> <p>Reconhece as instituições de Educação Básica como instituições formadoras indispensáveis à formação;</p> <p>Múltiplos contextos e formas de exercício do Magistério na Educação Básica;</p>

	<p>Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura)</p>	<p>Compromisso da formação docente na contribuição com a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, laica e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, seja atenta à diversidade; Sobre a Base Comum Nacional, deverá ser assegurada pelas IES, garantindo uma coerência curricular com as exigências da Educação Básica, construção do conhecimento sobre o ensino, a aprendizagem, a avaliação, valorização da pesquisa e extensão, acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, materiais pedagógicos apropriados ao desenvolvimento do currículo; Ressalta a consolidação da educação inclusiva; Conexão entre os conteúdos da formação e os conteúdos que fundamentam as diretrizes curriculares da Educação Básica; Competência leitora e escritora, aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa, comunicação oral e escrita, raciocínio lógico matemático, como elementos fundamentais; Ampliação da aprendizagem de elementos básicos comunicativos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no contexto educativo; Formação para a Educação Escolar Indígena, Quilombola e do Campo; Formação inicial preferencialmente de forma presencial; Retoma a carga horária de no mínimo 3200 horas, com duração de no mínimo 4 anos. Sendo assim distribuída a carga horária: 880 horas atividades de formação geral, 1600 horas estudos de aprofundamento de conhecimentos específicos, 320 horas atividades acadêmicas de extensão, 400 horas de estágio curricular supervisionado; Determina o prazo de 5 anos para o MEC realizar uma avaliação do desenvolvimento dos cursos; Prazo de 2 anos para os cursos em andamento se adaptarem aos termos da nova Resolução.</p>
--	--	---

Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

Para o esboço apresentado, após a leitura dos documentos das diretrizes propostas para análise, é possível inferir que as quatro Resoluções aqui elencadas – e que seguirão sendo nomeadas no correr da pesquisa pelo ano de sua implementação – são normativas que acompanham a necessidade de qualificar a formação docente. Os apontamentos indicam que as normativas ora se complementam e se integram nos detalhes, ora se distanciam em diversos aspectos, revelando uma concepção de educação fortemente alinhada com o contexto histórico de sua criação e aprovação. Isso evidencia como as diretrizes refletem as necessidades e desafios educacionais de cada período.

Nos documentos analisados, identificamos elementos recorrentes em todas ou em algumas das Diretrizes, embora seus pressupostos epistemológicos não partam da mesma compreensão de educação e formação. Um ponto em comum entre os quatro documentos das Diretrizes é o reconhecimento da interação entre teoria e prática. Por exemplo, em 2002, destaca-se que a formação profissional deve ser guiada por princípios que valorizam a prática escolar; em 2015, a articulação entre teoria e prática é novamente sublinhada; em 2019, o foco se amplia para o desenvolvimento de competências que integram três dimensões fundamentais:

conhecimento, prática e engajamento profissional, mantendo a associação entre teorias e práticas pedagógicas como base. O documento mais recente, de 2024, reforça essa necessidade e a importância da relação entre teoria e prática ao longo do processo formativo.

Também temos elementos em comum em mais de um dos documentos, podemos destacar a valorização do professor, que aparece em duas diretrizes, de 2015 e 2019. O reconhecimento da necessidade da formação continuada vai aparecer somente nas Diretrizes de 2015, deixando-a mais específica, e nas Diretrizes de 2019, de forma mais tímida, quando uma articulação entre a formação inicial e continuada é prevista. A citação de competências como norteadoras do processo de formação aparece nas Diretrizes de 2019, embora sinalizações também tenham ocorrido nas Diretrizes de 2002.

Em muitos aspectos é possível perceber que acompanham também a construção histórica das ideias pedagógicas. No primeiro documento, a função da formação era preparar para a atividade docente e a prioridade se focava na aprendizagem do aluno. A avaliação, além de orientar o trabalho, também servia para qualificar o profissional, a pesquisa tinha papel de auxiliar na compreensão do processo de construção do conhecimento, cabendo às instituições formadoras estabelecer vínculos com a escola de Educação Básica.

Já o documento de 2015 apresenta um intenso resgate dos debates que se apresentavam no campo da valorização e qualificação da formação docente, reconhecendo a escola como um lugar de prioridade na construção do conhecimento sobre a formação docente. O documento de 2019 é apresentado como resposta ao movimento que se molda no país enquanto projeto político, que prioriza o desenvolvimento econômico do capital privado, dando ênfase à uma educação com propósitos mercadológicos, transmitindo uma ideologia neoliberal por meio da constituição de novos currículos e objetivos na formação de professores baseada em habilidades e competências, afinada quase que exclusivamente aos conteúdos da BNCC.

Mais recente, normativa aprovada em 2024 oferece vários novos elementos para o processo de formação de professores, além de intensificar a responsabilidade das Instituições formadoras com os processos de estágio supervisionado, a articulação com as instituições de educação básica também destaca vários aspectos que são mais recentes no processo de ensino-aprendizagem e se tornam cada vez

mais presentes em sala de aula, como é o caso da educação inclusiva, sustentabilidade, pobreza, diversidades e o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Incluindo percepções psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas como dimensões que devem permear a prática pedagógica. Nesta última é possível visualizarmos elementos do documento de 2015 e no de 2019, em uma mescla das resoluções.

Como é possível perceber, diferentes intencionalidades e direcionamentos são encontrados nos quatro documentos, o que pretendemos detalhar no olhar individual sobre cada um deles, em resposta aos objetivos que nos propusemos.

## **5.2 O documento das Diretrizes para a formação de professores de 2002 na sua particularidade**

Ainda que esquecida nos debates atuais, a Resolução CNE/CP n. 1/2002 (Brasil, 2002a), que normatizou as DCNs para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena, foi estabelecida após a fixação da normativa do PNE de 2001 (Lei n. 10.172/2001) e pode ser considerada um marco para a formação de professores, considerando que ela foi a primeira diretriz a tratar da formação docente. Em observação aos profissionais da educação, a resolução estabelece como objetivo a criação de diretrizes curriculares para os cursos superiores de formação de professores e de profissionais da educação nas diferentes modalidades e níveis de ensino.

O momento nacional, marcado pelo processo de redemocratização do país, estava sob o segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC - 1998-2003), que durante sua delegação proferiu sobre outras reformas na educação nacional, como a Redefinição dos Currículos através dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Criação do Conselho Nacional de Educação.

Scheibe e Bazzo (2013) afirmam, ao refletir sobre as Diretrizes de 2002, que o currículo dos cursos de formação de professores sempre foi um espaço relevante e de destaque nas reformas educacionais, “[...] pois qualquer possibilidade de mudança na qualidade e finalidade da educação dependeria fortemente da mudança na formação desses agentes” (Scheibe; Bazzo, 2013, p. 19). Nesse sentido, as transformações sociais, envoltas do mundo contemporâneo que o país vinha presenciando e que se apresentavam nas mudanças escolares, justificavam as

mudanças que se pretendiam promover na formação de professores com a nova legislação.

Na concepção das autoras, após a LDB/96, que traz, de forma legal, a formação de professores, a DCNs, de 2002, apresenta-se como uma normativa inovadora “[...] indo além de uma simples reforma de cunho conteudista ou curricular estreito” (Scheibe; Bazzo, 2013, p. 22). Além de exigir uma verdadeira reconstrução na organização dos cursos de licenciatura, também apresentava exigências quanto a mudanças de mentalidade dos formadores que atuavam nestas instituições. As autoras compreendem que este processo de transformação pelas reformas é ‘vagaroso e difícil’ pelos interesses que se apresentam, logo, não ocorrem sem conflitos e dissensos, pois as mudanças propostas propunham romper com tradições engessadas desde 1934, no Brasil.

Sob esse olhar, considerando o contexto em que nasceu a Resolução de 2002, Freitas (2002) destaca que os processos educativos, posteriores a década de 1990, carregaram fortes influências de organismos multilaterais, substanciados pela ideologia neoliberal, o que deixava evidente:

[...] o processo de flexibilização curricular em curso, tendo em vista a adequação do Ensino Superior às novas demandas oriundas do processo de reestruturação produtiva por que passam os diferentes países, objetivando adequar os currículos aos novos perfis profissionais resultantes dessas modificações (Freitas, 2002, p. 137).

A DCNs, de 2002, entra em cena e sinaliza efetivas transformações curriculares nos cursos de formação de professores, as quais se dão em um cenário intenso de reformas neoliberais, iniciadas na década de 1990 em toda a América Latina, tinham como foco a expansão da Educação Básica. No Brasil, o processo é iniciado na gestão do presidente FHC e se caracterizou pela submissão das políticas sociais ao contexto econômico (Scheibe, 2008).

Um período em que a investigação e a produção do conhecimento, enquanto trabalho acadêmico, assumiram lugar de destaque nas políticas educacionais e institucionais, em consideração às políticas voltadas à formação e ao trabalho docente. Para Bordas (2009), esse contexto caracterizava certo descuido das políticas nacionais para com a formação de professores em nível superior. Muito embora a normativa, de 2002, apresentasse avanços, muitas negações quanto a valorização profissional seguiam, como é o caso do reconhecimento e legalidade de um piso salarial nacional para a categoria.

Os movimentos de educadores brasileiros, a partir do final dos anos de 1970 e início de 1980, trouxeram contribuições significativas para a educação, desde a forma de olhar para a escola e para o trabalho pedagógico, até o fato de colocar em evidência as relações existentes entre a organização social, os objetivos da educação e a forma de organização da escola. A ruptura com o pensamento tecnicista, nos anos de 1980, apresentou mudanças na compreensão da formação docente, destacando a necessidade de um “[...] profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola [...]” (Freitas, 2002, p. 139), a compreensão dos educadores de se vincular a formação docente à concepção da forma de organização da escola trouxe à tona a estreita ligação das questões sociais ao movimento de uma nova sociedade “justa, democrática e igualitária”, destacada por Freitas (2002, p. 139):

[...] a luta pela formação do educador, portanto, inserida na crise educacional brasileira, parte de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção e, portanto, profundamente desigual, excludente e injusta, que coloca a maioria da população em uma situação de desemprego, exploração e miséria.

Se os anos 70 e 80 carregaram a ruptura com o ensino tecnicista, os anos de 1990 são marcados pela centralidade de conteúdos na escola (habilidades e competências escolares), perdendo concepções importantes debatidas nas décadas anteriores. A escola, com caráter de instituição responsável pela socialização dos conhecimentos históricos e socialmente construídos, centraliza a ação educativa no professor, o que o torna, segundo Freitas (2002, p. 139), “alvo fácil das políticas neoliberais”, estas baseadas no conceito de qualidade. A década que foi conhecida como a ‘Década da Educação’, apresentou a educação tecnicista tão criticada nos anos anteriores ‘sob nova roupagem’ nas políticas e ações anunciadas.

A compreensão de que financiar, pelo poder público, a formação de professores em nível de graduação seria oneroso demais para o país, acabou reforçando a política de expansão dos institutos superiores de educação e os cursos normais superiores. No início do Século XXI, a aprovação da Resolução CNE/CP n. 133/2001<sup>19</sup>, altera o termo exclusivamente, para preferencialmente, no Decreto n. 3.550/2000, referindo-

---

<sup>19</sup> Resolução CNE/CP n. 133/2001 trata de esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

se à formação de professores em cursos normais superiores. A tentativa de retirada da formação de professores do espaço universitário nega ao professor da Educação Básica a sua identidade científica e de pesquisa, contribuindo com a desvalorização e desqualificação profissional (Freitas, 2002). A autora conclui que:

Estamos, assim, vivenciando, pelas políticas de formação, concepções que, pela desresponsabilização do Estado do financiamento público, pela individualização das responsabilidades sobre os professores, pela centralidade da noção de certificação de competências nos documentos orientadores da formação de professores, revelam um processo de flexibilização do trabalho docente em contraposição à profissionalização do magistério, condição para uma educação emancipadora das novas gerações (Freitas, 2002, p. 160).

Esse aspecto da individualização do professor, responsabilizando-o pela sua formação e aprimoramento profissional, na qual o sujeito professor deve identificar suas lacunas e necessidades para a formação, buscando superar e aprimorar seu desenvolvimento profissional, tornou-se um processo que afastava os professores da sua categoria e da instituição em que atuava, desmotivando as práticas coletivas, os diálogos, planejamentos coletivos, as trocas, bem como a sua organização nas reivindicações de melhores condições de trabalho. Nessa visão ficava enfatizada a compreensão de que a responsabilidade única e exclusivamente pelo fracasso escolar era do professor.

De outra parte, a aprovação das Diretrizes de 2002 efetivou uma identidade própria para os cursos de formação de professores da Educação Básica em nível superior, e sua desvinculação dos cursos de bacharelado. A proposta era de articular teoria e prática, intervindo diretamente nos embates entre bacharelado e licenciatura. O aumento significativo da carga horária na prática de ensino sinaliza uma reconfiguração nos cursos, embora a sinalização de competências na formação do profissional possa ter significado uma tendência à formação técnica. Segundo Gatti *et al.* (2019), o termo competência, como necessária à atuação profissional, em destaque no documento, tornou-se um empecilho para a sua operação, os cursos mantiveram a formatação anterior ao documento e a resolução tornou-se:

[...] de certo modo, esquecida nos anos subsequentes, não havendo esforço político para que as licenciaturas a considerassem. Também, ela foi tomada como caráter tecnicista por grupos associativos da área educacional, especialmente pela referência a competências, o que contribuiu para a sua desconsideração pelos órgãos governamentais como norma orientadora para cursos de formação de professores no novo contexto político que se abriu a partir de 2003 (GATTI *et al.*, 2019, p. 53).

Para a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANFOPE), a iniciativa que parte do governo FHC e, na sequência é referendado pelo Ministro de Educação do governo Lula, Cristovam Buarque, é a confirmação de uma política de projeto excludente, na qual o Estado regulamenta e aplica para a formação de professores um modelo de formação baseado em competências e excelência (qualidade total), o que tem como objetivo principal atender as demandas da modernidade e da economia, medidos pela produtividade. Para a Associação, a formação centrada em competências se torna um exercício técnico-profissional, um “[...] preparo prático, simplista e prescritivo, baseado no aprendizado ‘imediato’ do que vai ensinar, a fim de resolver problemas do cotidiano da escola” (ANFOPE, 2010, p. 45).

O discurso pela formação docente com o ideário de competências também apresenta uma proximidade com a temática da avaliação, pois proporciona a necessidade de definições de desempenho. Essa proximidade fica evidente no documento das diretrizes, de 2002, que sinaliza as competências profissionais como “[...] referência para todas as formas de avaliação dos cursos [...]” (Brasil, 2002, p. 04), essa aproximação pode configurar uma centralização da avaliação pelo Ministério da Educação, ideário de avaliação, presente em diversos países, e demonstra a influência de organismos como o BM nas políticas educacionais.

O documento, de 2002, que pleiteava como objetivo a criação de uma base comum de formação docente baseada em competências, foi aprovado, segundo Scheibe e Bazzo (2013), em um campo de negociação entre diferentes atores, negociação que não se deu apenas na elaboração do documento, mas também em sua implementação no interior das instituições de ensino. O estabelecimento de uma base comum nacional, para além de ser uma determinação oficial, precisava que sua prática acontecesse no interior das instituições de formação:

[...] A despeito do tempo que as diversas forças em disputa levaram discutindo as concepções que embasaram a referida legislação, as ISEs não se prepararam para responder com agilidade às mudanças requeridas. O objetivo principal das novas DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, [...] foi o de apresentar uma base comum de formação docente expressa em diretrizes, capaz de revisar criticamente os modelos até então em vigor (Scheibe; Bazzo, 2013, p. 21).

Segundo as autoras, com os pressupostos e orientações advindas do documento de 2002, inicia-se uma “[...] verdadeira reconstrução na organização e desenvolvimento dos cursos de Licenciatura e, conseqüentemente, a exigência de

uma efetiva mudança de mentalidade dos formadores que neles atuam e das instituições que os obrigam” (Scheibe; Bazzo, 2013, p. 22-23). Inclusive reforçando a concepção do professor como profissional do ensino, cuja principal tarefa é a de cuidar da aprendizagem do alunado, respeitando a diversidade pessoal, social e cultural. Processo difícil e vagaroso, uma vez que propõe romper com tradições presentes desde 1934, na criação dos primeiros cursos superiores de formação de professores, quando o conhecido esquema ‘3+1’ (três anos de formação em nível de bacharel mais um ano com disciplinas da área da educação, formalizando a licenciatura) foi predominante por mais de setenta anos.

Desde as primeiras décadas do Século XX havia se consolidado a formação de professores para o primário (anos iniciais do ensino formal) nas Escolas Normais de nível médio (secundário), e a formação dos professores para o curso secundário nas instituições de nível superior (licenciaturas). Pela Lei n. 5.692, de 1971, que reformulou a educação básica no Brasil, as escolas normais são extintas e a formação que elas proviam passa a ser feita em uma Habilitação do ensino de segundo grau, chamada Magistério. Com essa mudança, a formação perde algumas de suas especificidades, dado que, sendo uma habilitação entre outras, deveria se ajustar em grande parte ao currículo geral do ensino de segundo grau (hoje, Ensino Médio) (Gatti; Barreto, 2009, p. 38).

Mesmo com a exigência da formação em nível superior para os professores dos anos iniciais da Educação Básica, o processo apresentado intensifica e justifica a diferença que era estabelecida entre o professor polivalente e o professor especialista, o primeiro responsável pela educação das primeiras séries do ensino e o segundo responsável pelas demais séries, a diferença que não se limita ao espaço acadêmico é também percebida na carreira, no salário e, principalmente, nas representações da comunidade social, acadêmica e política (Gatti; Barreto, 2009).

Conforme Canan (2009, p. 114), o processo de aprovação da LDB/96 e seus impactos nas políticas de formação de professores revelam o “[...] espaço de controle social e intensa dominação que se situam as reformas educacionais, nas quais as novas políticas de formação de professores se encontram”, respondem às novas demandas do mundo do trabalho, mantendo formação e mercado articulados, além da proximidade com as políticas de agências financeiras internacionais. Para além destas conclusões, a autora ainda destaca a contingência de novas políticas e normativas que, muitas vezes, nem chegavam ao conhecimento de grande parte dos professores, a estes resta a utilização e obediência quanto às novas regras

estabelecidas. As novas diretrizes para a formação dos professores da Educação Básica, de 2002, em muitas universidades:

[...] limitaram-se, por exemplo, a leitura de Pareceres e Resoluções, realizando a reconstrução de seus currículos, adaptando-os para atender às novas exigências, especialmente porque, enquanto diretrizes, elas representam a linha reguladora a partir da qual as avaliações externas serão feitas. Ou seja, as diretrizes, ao darem o tom da formação docente, dão também os elementos que devem ser avaliados e cobrados das instituições formadoras (Canan, 2009, p. 137).

Percebe-se que, segundo os estudos da autora, não somente o percurso até as novas determinações oficiais sobre a formação de professores foi turbulento e exaustivo, mas a implementação destas políticas gerou controvérsias e muitas vezes sua aceitação se deu por motivos avaliativos e financeiros. Embora o movimento tenha ocorrido de forma intensa, as informações e o conhecimento sobre o documento não ocorreram de igual forma nas universidades e escolas.

Ainda sobre as Diretrizes de 2002, Canan (2009) destaca outro fator que ficou em evidência na formação dos docentes com a sua regulamentação: a prevalência da ideia majoritária que distingue especialistas e pesquisadores da área, o que, para a autora, exclui uma visão mais ampla da educação, embora tal concepção também possa ser positiva por traduzir questões específicas da área. Para a autora, este processo diverso é necessário, porém:

[...] essa diversidade nem sempre atende a aspectos específicos da atuação dos professores que são oriundos de campos distintos da cultura humana. Isso resulta em uma formação que trabalha aspectos da educação a partir da visão do especialista que, embora profundo conhecedor de sua área, não necessariamente entende de educação e do que seja adequado no sentido educacional para a formação do professor de educação básica (Canan, 2009, p. 138).

Além da dicotomia entre o saber teórico e a prática, tradicionalmente presente na formação de professores, outro aspecto salutar, que perpassa por décadas, desencadeou opiniões contrárias e distintas na aprovação das diretrizes, foi a dissociação já cristalizada na formação docente no Brasil entre a formação dos professores para a Educação Infantil, para os anos iniciais do Ensino Fundamental e anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Estas formações que no decorrer do processo histórico estavam dissociadas e com perspectivas distintas em sua formulação passam a ser oficialmente normatizadas com suas características e funções, o que veio previsto no documento no inciso segundo: “[...] as referidas competências deverão ser contextualizadas e

complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da Educação Básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação” (Brasil, 2002, p. 3).

Essa separação que se solidificou com os diferentes modelos de formação docente convivendo dentro de uma mesma universidade e segue com a aprovação das diretrizes de 2002, reforçam a importância do conhecimento acadêmico específico da área, distanciando a relação teoria/especificidade e prática, que convergiam em um “[...] conhecimento técnico com sua forma de ser trabalhado, de modo que seja apreendido e transformado pelo aluno em um novo conhecimento” (Canan, 2009, p. 139). Nessa perspectiva, conforme nos mostra a autora, acontece o aprofundamento do fosso entre bacharelado e licenciatura. Aspecto que se confirma no Parágrafo Único, do artigo 10 do documento, o qual expressa:

Nas licenciaturas em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total (Brasil, 2002, p. 5).

Este parágrafo pode ser o grande divisor de águas entre as formações quando delimita critérios para a organização da matriz curricular da formação de professores de Educação Infantil e anos iniciais, diferente das demais licenciaturas quando o assunto é o tempo destinado para dimensões pedagógicas. Também, segundo o Parecer CNE/CP n. 006/2001, a proposta das diretrizes de 2002 propunha a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura, dividindo-se assim a definição de currículos próprios para as Licenciaturas não mais agregado ao sistema conhecido como 3+1, que contemplava o Bacharelado e a Licenciatura. Ainda, para este Parecer:

Uma educação básica unificada e, ao mesmo tempo diversa, de acordo com o nível escolar, demanda um esforço para manter a especificidade que cada faixa etária de entendimento impõe às etapas da escolaridade básica. Mas exige, ao mesmo tempo, o prosseguimento dos esforços para superar, na perspectiva da Lei, as rupturas que também existem na formação dos professores de crianças, adolescentes e jovens (Brasil, 2001b, p. 12).

As Diretrizes, de 2002, foram elaboradas em um momento em que a educação e a concepção de escola passavam por mudanças, a escola estava sendo percebida como um espaço de construção da cidadania de um sujeito ativo, consciente da sua cultura e que se manifesta diante das transformações da vida, nesta perspectiva, a

concepção de professor também precisava ser revista, pois este passou a ser o principal responsável pela tarefa de cuidar da aprendizagem do aluno, alinhado a toda essa reformulação, o conjunto global e econômico se insere fortemente, ditando direcionamentos nas políticas nacionais.

Sudbrack e Fonseca (2021) destacam que as mudanças determinadas pela globalização para a educação são cada vez mais intensas. As transformações dos projetos sociais influenciam diretamente as políticas educacionais de maneira incontestável, determinando novos caminhos em prol do alcance das condições mercadológicas e econômicas, mantendo o compromisso com a lucratividade. Dardot e Laval (2016) também sinalizam a dedicação neoliberal com amplas mobilizações no terreno político e educacional em prol da construção social mercadológica que defendem.

Scheibe e Bazzo (2013) concluem que é a partir das Diretrizes, de 2002, que uma nova exigência de reconstrução e organização dos cursos de licenciatura é percebida, assim como mudanças na concepção dos formadores de professores, discussões e implantação de reformas nos currículos de cursos são iniciadas buscando atender as novas normas, porém, as discontinuidades das reformas educativas são presentes e influenciadas por fatores políticos e culturais:

Dentre eles, destacam-se, de um lado, a ausência de uma política de Estado que assuma sua responsabilidade pela formação inicial dos professores com a qualidade requerida pelo mundo contemporâneo. De outro, o *pathos* institucional revelado entre outros indicadores, pela força de posicionamentos rigidamente estratificados em relação à natureza e ao valor do conhecimento científico e ao papel da educação superior voltada a formar professores, colocando essa última tarefa em situação francamente subalterna àquela (Scheibe; Bazzo, 2013, p. 23).

Para além da formação inicial, com a menção da necessidade da criação de sistemas de formação continuada, as Diretrizes confirmam que a formação inicial não é fator garantidor da qualidade, resgatando um debate sobre a qualidade dos cursos de formação, dos professores formadores, a relação teoria e prática e destacando que a responsabilidade do sucesso escolar não depende somente do professor, pois este passa a ser considerado “[...] imprescindível para a superação de parte dos problemas educativos” (Brasil, 2002, p. 33).

Saviani (2014, p. 67-68) sintetiza este movimento, utilizando-se da premissa do dilema, para ele “[...] dilema como expressando uma situação embaraçosa com duas saídas igualmente difíceis”. O autor cita cinco dilemas referentes à formação de

professores, presentes nas diretrizes e em seus pareceres, as quais mencionamos: Diagnóstico relativamente adequado *versus* a incapacidade de encaminhar soluções; Os textos dos pareceres se mostram excessivos no acessório e restritos no essencial; Centralidade da noção de 'competências' *versus* incapacidade de superar a incompetência formativa; Formação do professor técnico *versus* formação do professor culto e; Por fim, dicotomia entre os dois modelos básicos de formação de professores (modelo cultural-cognitivo e modelo pedagógico-didático) (Saviani, 2014).

Corroboramos as ideias de Saviani (2014) ao reconhecer que o documento apresenta dicotomias que, à época, tornaram-se obstáculos à plena implementação das diretrizes. Nesse sentido, destaca-se a importância desse movimento no processo de formação de professores. Considerando a natureza cíclica das políticas públicas brasileiras, é possível afirmar que as diretrizes, de 2002, representaram um marco no campo da formação docente no contexto nacional, apesar de suas inconsistências.

Não desconsiderando as demais normativas, inclusive a LDB/96, mas percebendo que as políticas nacionais se movimentam na busca de solucionar o problema da formação de professores e elevar o nível de qualidade da educação nacional, é neste movimento que as Diretrizes de 2002 são implementadas, dando sequência à um processo que se instaura desde os anos de 1980, um movimento que não é só educacional, mas político, econômico e cultural. Este documento não se faz único e nem acabado, pois posterior a ele muitos outros surgiram, inclusive as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura, que passaram a ser aprovadas pelo CNE nos anos subsequentes.

O estudo do documento das Diretrizes, de 2002, permitiu a compreensão de que estas abrem o espaço para um diálogo mais próximo da formação de professores. Embora não tenha se apresentando de modo suficiente, este documento deixa proposições na concepção de formação de professores, iniciando uma organização das instituições e dos currículos neste campo, com o objetivo de criar uma identidade própria para a formação docente. Mesmo destacando as competências atreladas aos conteúdos que serão ministrados como concepção nuclear para a orientação dos cursos de formação, também se preocupa com a coerência entre a formação e a prática do futuro professor. Assim, a formação fica conectada com as necessidades e valores da sociedade e com os conteúdos a serem ensinados, embora enfatize a individualidade e responsabilização do professor pela sua própria formação e aprimoramento profissional.

É possível perceber a intenção da LDB/96 de indicar novas estruturas para a formação de professores da Educação Básica, bem como as proposições contidas na Resolução CNE/CP n. 1/2002 que vai tratar, pela primeira vez na história da educação nacional, de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, mas que não são em sua totalidade concretizadas.

Para Gatti *et al.* (2019) questões de natureza ideológica, hábitos culturais, a mudança de governo federal, em 2003, possibilitando a presença de novos grupos com perspectivas divergentes das do documento, e o próprio desinteresse das instituições particulares devido aos custos para a adequação dos cursos, também contribuíram para que as Diretrizes fossem esquecidas nos anos subsequentes, muito embora a normativa em questão, tenha representando significativo avanço com relação a formação de professores, superando anos de um currículo mínimo que mantinha os cursos superiores do Brasil engessados sem aberturas para novas práticas de ensino.

### **5.3 Perspectivas das Diretrizes para a formação de professores no documento de 2015**

No ano de 2015, segundo mandato de Dilma Vana Rousseff (2015-2016), primeira mulher eleita no Brasil para o cargo de chefe de Estado, e após treze anos das primeiras diretrizes, uma nova normativa é aprovada. Importante destacar que anterior a ela temos várias outras legislações vigentes que se manifestam sobre a formação inicial e continuada de professores: LDB/96); PNE (Lei n. 10.172/2001); PNE (Lei n. 13.005/2014) e; a própria diretriz anterior, datada de 2002.

É possível considerar que estas normativas contemplam em si resultados de amplos debates, embates e enfrentamentos ocorridos nos últimos anos com a sociedade civil, acadêmica, associações e entidades educacionais que, juntamente com os representantes do governo, delinearam etapas da construção e elaboração destas políticas.

As Diretrizes, de 2015, resultaram em um grande impacto no currículo dos cursos de licenciatura, pois se apresentam como orientadoras do currículo de formação inicial e continuada de professores de Educação Básica, suas referências se estendem também para as políticas a serem desenvolvidas no interior das instituições de ensino superior, visando melhorar a qualidade de formação de

professores, além de movimentar a articulação entre instituições formadoras e a Educação Básica.

Faz-se necessário destacar que as políticas educacionais neste período, inclusive no Brasil, além de serem resultado de construções históricas, expressam-se com aspectos ideológicos produzidos no contexto da mundialização econômica, acumulação de bens, flexibilização e conceitos neoliberais como a configuração de um Estado Mínimo, revalorização do mercado e propostas de mercantilização de serviços sociais.

Dardot e Laval (2016) situam essa realidade confirmando que a lógica neoliberal foi se constituindo em meio a ‘batalhas incertas’ e ‘políticas frequentemente tateantes’, o resultado é que a “sociedade neoliberal em que vivemos é fruto de um processo histórico que não foi integralmente programado por seus pioneiros; os elementos que a compõem se reuniram pouco a pouco, interagindo uns com os outros”, essa lógica busca não somente criar um novo “regime de acumulação”, mas de forma ampliada criar “outra sociedade” (Dardot; Laval, 2016, p. 24).

É em meio a este contexto que se apresenta, no cenário brasileiro, nas primeiras décadas do Século XXI, as novas diretrizes para a formação de professores, em um momento que se considera de fundamental importância e urgência a formação de professores para a Educação Básica, para dar conta das mudanças e demandas que chegam do mundo do trabalho. O documento que toma como um dos nortes as propostas do PNE (2014 - 2024), pretende consolidar e rever as orientações anteriores, revogando as Diretrizes, de 2002, apresentando em sua base ideários de justiça social, respeito à diversidade, participação e gestão democrática (Gatti *et al.*, 2019).

Em estudos anteriores as Diretrizes, de 2015, Bernardete Gatti (2010) apresenta pesquisas publicadas entre 2008 e 2009, nas quais aborda o tema da formação de professores, considerando também os aspectos da legislação. Em suas conclusões faz a seguinte ressalva:

No que concerne a formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas partir da função social própria à escolarização - ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (Gatti, 2010, p. 1375).

A autora traz uma forte crítica ao contexto histórico e cultural que se apresenta, no cenário brasileiro, diante da formação de professores, suas pesquisas demonstram que mesmo com a promulgação das Diretrizes, de 2002, prevaleceu a formação na área específica e um curto espaço para a formação pedagógico-didático, também constata que a formação de professores para a Educação Básica vem acontecendo em todos os tipos de licenciatura, de forma fragmentada, não tendo, no Brasil, uma base comum formativa, como ocorre em outros países. Essa realidade criou uma diferenciação na valoração social dos profissionais da educação, nos cursos, na carreira, nos salários e na representação na comunidade social e acadêmica (Gatti, 2010).

Para Bazzo e Scheibe (2019), o amplo debate com a comunidade educacional na construção das Diretrizes, de 2015, sintetiza de forma coerente as lutas históricas que os educadores mais envolvidos com as políticas de formação de professores enfrentaram em torno do assunto no decorrer das últimas décadas, o que justifica:

[...] o amplo apoio das entidades representativas dos educadores, traduzido em diversas manifestações favoráveis à sua imediata entrada em vigência. Apesar disso, o processo de sua implementação começou a sofrer injustificável demora entre as instituições formadoras (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 671).

O documento que amplia as perspectivas direcionando, também, para a formação continuada, sinaliza para uma ação educativa na qual o docente precisa, inclusive, participar da elaboração de documentos regulamentadores do espaço escolar como o PPP, colocando a educação como parte da formação social e cidadã, também destaca a necessidade da articulação entre ensino, pesquisa e extensão na busca por garantir uma efetiva qualidade na formação acadêmica, ou seja, a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação, resultando no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos.

As Diretrizes, que sinalizam uma constante colaboração entre os entes federados na consolidação dos objetivos das políticas nacionais de formação, surgem para suprir as deficiências que ainda ecoam na formação de professores, trazendo propostas amplamente discutidas e significativas de mudanças na formação docente. O CNE iniciou um processo de rediscussão das Diretrizes devido a movimentação que se amplia na busca de melhorar a organicidade da formação inicial e continuada dos

profissionais docentes e pelas discussões que envolviam a valorização destes profissionais.

Para Dourado (2015), as discussões e deliberações resultantes da Conferência Nacional de Educação (CONAE), de 2010 e 2014, foram fundamentais na articulação entre o Sistema Nacional de Educação e as políticas e a valorização dos profissionais da educação. Esse movimento também reafirmou a necessidade de uma base comum nacional para a formação inicial e continuada, a qual deveria garantir, em sua concepção, a formação teórica e prática de forma interdisciplinar, contemplando a educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

O PNE aprovado para o decênio 2014 - 2024 (Lei n. 13.005/2014), representando uma nova fase nas políticas educacionais brasileiras (Dourado, 2015), apresenta em suas 20 metas uma nova configuração para as políticas educacionais brasileiras, sinaliza as diretrizes e propõe uma organicidade para a educação nacional, abrangendo Educação Básica e superior, além de discutir sobre a qualidade, a avaliação, a gestão, os financiamentos educacionais e a valorização dos profissionais da educação.

Todas estas metas e estratégias incidem nas bases para a efetivação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação e foram consideradas nas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Essa política, como definido na Meta 15, visa garantir maior organicidade à formação dos profissionais da educação, incluindo o magistério. Assim, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, tem por finalidade organizar e efetivar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estreita articulação com os sistemas, redes e instituições de educação básica e superior, a formação dos profissionais da educação básica. Essa política nacional, a ser coordenada pelo MEC, constituiu-se como componente essencial à profissionalização docente (Dourado, 2015, p. 301).

O CNE, diante das intensas movimentações sobre o assunto da formação dos profissionais da educação e considerando a complexidade do tema, criou, em 2004, por meio da Portaria CNE/CP n. 2, de 15 de setembro de 2004, a Comissão Bicameral para coordenar os estudos. Essa comissão passou por várias composições e recomposições, em 2014, o grupo que assumiu retomou os estudos das comissões anteriores e sinalizou como necessária uma discussão e proposição de Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. O documento base foi enviado para discussão

pública em reuniões e debates, e a comissão representou um papel de protagonista no processo de estudos e discussões sobre o texto (Brasil, 2015a).

A temática da formação de professores, além de estar presente nos debates da CONAE de 2014, fortaleceu-se em reuniões com a participação das instituições de Ensino Superior, conselhos estaduais de educação, entidades acadêmico-científicas, e sindicatos para discutir as novas diretrizes que estavam sendo propostas. Em 06 de abril de 2015, uma audiência pública na cidade do Recife/PE foi realizada, nesta, “[...] as manifestações envolvendo os diferentes interlocutores destacaram a importância e os avanços presentes na proposta das DCNs e foram apresentadas, ainda, sugestões de alterações visando reforçar concepções e proposições [...]” (Brasil, 2015a, p. 3).

Na sequência, tanto o parecer quanto a minuta da resolução foram aprovados, por unanimidade, pelos membros do Conselho Pleno do CNE, no dia 05 de maio de 2015, sendo encaminhados para o Ministério da Educação realizar a homologação do documento, que ocorreu, sem alterações, no dia 24 de junho de 2015 (Brasil, 2015b).

O texto aprovado foi resultado de um debate amplo e diversificado, teve em sua perspectiva a proposta de diretrizes para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, além da incumbência de organizar o processo de formação. Para tanto, apresentam concepções que propõem a melhoria na formação inicial e continuada. As diretrizes, consideraram, também, os diversos programas voltados à formação que ganharam destaque e influenciaram a confirmação do documento de 2015, dentre eles o PIBID; o PARFOR; o Programa de Consolidação das licenciaturas (PRODOCÊNCIA); a Rede Nacional de Formação Continuada; o Pró-Letramento; a Formação no PNAIC; entre outros e; as CONAes 2010 e 2014.

Além da preocupação com a formação continuada, percebe-se que o novo documento foi organizado a partir de um debate mais amplo com a sociedade e envolvidos no contexto educacional. Assim como o Parecer CNE/CP n. 2/2015 sinalizou, o Brasil vinha demonstrando esforços para melhor qualificar a formação de professores, embora o desafio estivesse presente desde meados dos anos de 1990, e desde então, diferentes iniciativas políticas foram instauradas, segundo consta no parecer:

[...] na última década, vários esforços foram efetivados visando garantir maior organicidade entre as políticas, os programas e as ações direcionadas à formação de professores. Para avançar, nesse contexto, e tendo em vista a aprovação do PNE, faz-se necessário consolidar políticas e normas nacionais fundamentais para garantir a formação inicial em cursos de licenciatura dos profissionais do magistério da educação básica, bem como a formação continuada (Brasil, 2015a, p. 13).

A proposta de 2015 também procurou restabelecer um consenso entre as instituições formadoras, para tanto, a proposição de uma base curricular comum nacional para a formação docente foi sinalizada no capítulo II da normativa. No ano de 2002, as Diretrizes tinham como proposta a coerência sobre a formação e a prática que se esperava do professor. Essa demanda foi flexibilizada para que cada instituição pudesse se adequar, o que permitiu que a grande maioria optasse por manter os formatos já existentes, em uma perspectiva de bacharelado. O documento, de 2015, veio com essa preocupação, propondo novas orientações e a necessidade de uma base curricular comum nacional:

[...] sem prejuízo de base diversificada, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento de especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão [...] (Brasil, 2015a, p. 24).

Outras questões são mencionadas nas Diretrizes, de 2015, dentre as quais está a carga horária, das 3.200 horas estabelecida como carga horária mínima do curso, 2.200 horas (quase 70%) são reservadas para a formação do professor com os conhecimentos relacionados à educação e/ou à sua área específica, o que indica uma significativa influência em conhecimentos pedagógicos coerentes com as necessidades da profissão, e que contemplam a formação do profissional, pois no documento o entendimento sobre a docência vem expresso como:

[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, e diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2015b, p. 3).

A concepção de um profissional mais dinâmico, capaz de proporcionar mudanças em seu meio educacional e social, expande-se quando a formação incorpora as questões da inclusão, da diversidade e da pluralidade, previstos no inciso

segundo do documento. Garantindo nos currículos conteúdos específicos que atendessem as demandas dos direitos humanos e de todas as diversidades. No capítulo I, no inciso 5º, encontramos os princípios que devem nortear a formação de professores, nestes confirmamos que a qualidade do processo é um compromisso público do Estado, mas mantendo a colaboração entre os entes federados. A qualidade da formação também foi compreendida nestas diretrizes como resultado da articulação entre ensino e pesquisa, contando com um projeto elaborado e desenvolvido entre as instituições superiores e os espaços da Educação Básica.

Outro fator relevante foi a presença das instituições de Educação Básica como espaços de destaque na formação docente e a compreensão de que a formação teórica deva considerar aspectos psicossociais, histórico-culturais e relacionais, os quais permitem que a ação pedagógica aconteça. A ação do docente, compreendida como ética e comprometida com a construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária, resultado de uma formação que contemplasse, segundo consta no documento no inciso 6º do Capítulo I, parágrafo VI, “as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (Brasil, 2015a, s/p)

No documento é possível vermos várias inferências, demonstrando também sua preocupação com a continuidade da formação inicial e a contribuição que a formação continuada oferece com a reflexão sobre a prática educacional e a busca por um “[...] aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” (Brasil, 2015b, p. 13). Podemos entender que essa dependia de dimensões coletivas, da organização e do próprio professor, essa formação “envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na Educação Básica” (Brasil, 2015b, p. 13), seu objetivo compreendia a reflexão sobre a prática, o aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político. A concepção de um desenvolvimento profissional do magistério diante da formação continuada, considerando o respeito ao protagonismo docente.

Nesta perspectiva, a normativa se apresentou como um divisor de águas na história da formação docente do país, mostrando ousadia na sua elaboração quando propôs a articulação entre as formação inicial e continuada, ou seja, entre as Universidades e as Instituições de Educação Básica, além da ampliação de carga horária para 3200 horas nos cursos de formação inicial.

[...] A Resolução CNE/CP n. 2/2015 foi recebida no meio acadêmico como uma grande conquista da área da educação, uma vez que buscou contemplar, em seu texto, concepções historicamente defendidas por entidades da área, como ANFOPE, ANPAE, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR). Isso foi possível por ter sido um documento construído a partir de um amplo debate realizado com as entidades acadêmicas, universidades, sindicatos, e professores da Educação Básica (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 364).

Outro assunto, objeto em constantes debates e que fora indicado como sendo de responsabilidade dos sistemas de ensino, redes e instituições educativas, foi a garantia de políticas para a valorização profissional, além da garantia de formação, a necessidade de implementação de plano de carreira de acordo com a legislação vigente, que segundo aportam as Diretrizes de 2015:

A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia da construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem a jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horário de trabalho e outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério (Brasil, 2015b, p. 15).

No que se refere a valorização, fica evidente que a remuneração é fator decisivo no processo de valorização do profissional docente, sendo que não deve ficar abaixo do Piso Nacional e deve ser reajustado anualmente, também o acesso à carreira deve ser por concurso público de provas e títulos, com processos de avaliação do estágio probatório. Para tanto, os recursos para o pagamento dos profissionais compreendem as fontes descritas no artigo 212, da Constituição Federal (Brasil, 1988).

Um elemento que causou controvérsia durante a vigência desta diretriz foi o prazo de implementação e adaptação pelas IES. O primeiro prazo estabelecido foi de dois anos, a contar da data da publicação das Diretrizes, conforme seu artigo 22. O prazo, no entanto, sofreu alterações, foi questionado e modificado nos anos subsequentes. O fato de o prazo ser realinhado diversas vezes corroborou para que a diretriz fosse revogada antes mesmo que sua implementação a nível nacional estivesse concretizada.

A comunidade educacional, percebendo que as novas orientações do CNE colocavam em risco as diretrizes de 2015, reforçaram a ela seu apoio, no entanto, as

duas alterações de datas para a implementação do documento resultam na sua não implementação:

Apesar de a Resolução CNE/CP n. 02/2015, como um todo, ter sido muito bem recebida pela comunidade acadêmica, que a entendia como resultado do esforço coletivo dos educadores comprometidos com o tema da formação docente nas últimas décadas e sua implementação tenha sido adiada sistematicamente. Inicialmente, as justificativas para os adiamentos se referiam à complexidade de seu conteúdo e à sua abrangência, além da dificuldade que as modificações trariam para a organização e para o desenvolvimento dos cursos de formação de professores. Depois, em tempos agora claramente regressivos, foi ficando evidente que seus princípios e fundamentos seriam incompatíveis com as orientações advindas do Governo – golpista e conservador – de Temer e de seu sucedâneo, ainda mais reacionário (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 672).

As autoras ainda pontuam a presença de justificativas da necessidade de as diretrizes estarem atreladas às definições da BNCC, neste sentido, o adiamento da implementação e a proposta de uma nova diretriz que viesse ao encontro com uma formação de professores para a Educação Básica considerando o novo documento normativo do currículo da Educação Básica, segundo elas:

[...] O professor deveria ser formado para atender os ditames dessa base curricular que, como sabemos, teve tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender o modelo de currículo padrão para todo o país, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 673).

Aprofundando os estudos acerca do documento das diretrizes, de 2015, foi possível verificar que sua proposta respondia à uma concepção de formação de professores mais organizada que a do documento de 2002, tendo realizado uma revisão do documento anterior, aprofundando em várias questões e sendo constituído a partir de amplos debates e estudos, resultando numa versão ampliada das diretrizes de 2002, além de atentar para a formação continuada e ampliar a carga horária da formação. Deteve-se nos princípios de uma sólida formação teórica e interdisciplinar, prezando pela unidade entre teoria e prática, destacando a necessidade da valorização do profissional da educação. As formações iniciais e continuada foram contempladas juntas, deixando evidente a importância de ambas, sem que uma se sobressaísse sobre a outra. A formação, indiferente se fosse inicial ou continuada, era a condição necessária para o exercício da docência. Pelos termos constantes nesse

documento, o professor exerceria a ação educativa, sendo este um processo com intencionalidade, envolvendo o conhecimento científico, interdisciplinar e pedagógico aliado ao método, com dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas.

Segundo Bazzo e Scheibe (2019, p. 673), as diretrizes de 2015 responderam aos anseios da comunidade educacional, uma vez que “[..] ali estão sintetizados os fundamentos da educação brasileira construídos ao longo de, pelo menos, três décadas pelos educadores progressistas”. Porém, mesmo tendo muita resistência da comunidade educacional, o documento de 2015 foi revogado e novas diretrizes foram apresentadas no final do ano de 2019.

#### **5.4 Perspectivas das Diretrizes para a formação de professores: o prenúncio da normativa de 2019**

Nossa reflexão sobre as normativas que compõem as diretrizes de formação de professores também aborda as Diretrizes, de 2019. A qual ressalta a importância e a participação de um currículo comum para os cursos de formação conectado a BNCC<sup>20</sup>. O documento que institui novas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial é aprovado, em novembro de 2019, pelo grupo de conselheiros do CNE (2019 - 2022)<sup>21</sup> e, segundo Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 365), “[...] Parte do grupo que esteve no Ministério da Educação na década de 1990 e que tinha noção de competências como eixo curricular, retorna ao governo em 2016, no âmbito do MEC e do CNE, resgatando tais concepções”, foi esse grupo que deu andamento à proposta de uma Base Nacional Comum da Formação (BNC-Formação) iniciada por outro grupo de Conselheiros anteriormente nomeados<sup>22</sup> (2016 - 2018). Nessa perspectiva:

O documento que sustentava essa investida estava agora em sua terceira versão e fora apresentado para consulta pública no mês de setembro de 2019. Até 23 de outubro de 2019, data posteriormente prorrogada para 30 de outubro de 2019, o CNE receberia contribuições ao parecer (Basso; Scheibe, 2019, p. 679).

---

<sup>20</sup> Documento aprovado em 2017, que regulamenta um currículo base para a Educação Básica em todo o território nacional.

<sup>21</sup> O CNE, responsável pela aprovação da BNC-Formação, foi composto pelo grupo nomeado pelo Presidente da República Jair Messias Bolsonaro.

<sup>22</sup> Durante o Governo do Presidente Michel Temer houve nomeação ao CNE, posteriormente substituído pelo grupo nomeado pelo Presidente Jair Messias Bolsonaro.

A aprovação dessas diretrizes ocorreu no primeiro ano de governo do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019), por meio da Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCC-Formação). Tal aprovação revogou as Diretrizes de 2015, antes mesmo da sua implementação nos Projeto Pedagógico do Curso (PPCs) de muitas faculdades e institutos. O processo aligeirado de aprovação destas diretrizes, além de demonstrar uma necessidade em se reestruturar a concepção da formação docente do atual cenário político, também gerou descontentamentos e manifestações de entidades e de IES, como nos mostram Bazzo e Scheibe (2019, p. 681):

Todo o processo, que culminou com a aprovação intempestiva e apressada das DCNs para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio, no CNE/MEC, precisa ser entendido a partir da compreensão das políticas educacionais de países como o nosso, que defendem a manutenção das premissas neoliberais [...]. Dessa forma, as decisões tomadas em relação à formação de docentes no país revelam uma estratégia que busca integrar à sociedade professores capazes de fornecer às empresas e ao sistema econômico indivíduos educados não para resistir à cassação de seus direitos, mas sim para atender a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades.

A eficaz influência que o documento da BNCC exerceu quando da determinação de um novo documento que pleiteasse as diretrizes para a formação de professores para a Educação Básica ficou evidente. A nova normativa, formulada em quatro<sup>23</sup> gestões do MEC, não deixou de ser defendida é enfatizada pelas políticas do MEC, sendo ponto de destaque na reforma da Educação Básica que se instaura.

Com a aprovação da BNCC, em 2017, tanto o Ministério da Educação como o Conselho Nacional de Educação acentuaram o discurso da necessidade de revisão das diretrizes de formação de professores. As universidades e entidades educacionais reiteraram o discurso e a defesa pela manutenção da Resolução CNE/CP n. 2/2015, alegando que seu conteúdo permitia a adequação dos currículos da BNCC, sem a necessidade de extingui-la. Também argumentavam, que os cursos já adequados às DCNs de 2015, não haviam encerrado um ciclo, portanto não se tinha ainda uma avaliação do desempenho das diretrizes curriculares na formação de professores (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 366).

---

<sup>23</sup> Gestão de Ricardo Vélez Rodríguez, decisões revogadas e demissões de funcionários do alto escalão dentro da pasta) – Gestão Abraham Weintraub (2019), economista, bloqueio orçamentário para todas as universidades federais do país – Gestão Antônio Paulo Vogel, ministro substituto, até Milton Ribeiro ser empossado em 2020.

Mesmo com os argumentos em defesa da Resolução de 2015 e desconsiderando o apelo de várias entidades, o MEC anunciou a nova normativa no final do governo de Temer, em dezembro de 2018. Amparada pelo contexto, com ideais neoliberais e com perspectivas voltadas aos anseios do mercado, estas diretrizes apresentaram competências para a docência destacadas em três dimensões: conhecimento profissional; prática profissional e; engajamento profissional. Tais competências deveriam definir os padrões de qualidade da formação, pois percebiam o docente não só como formador de conhecimento, mas também formador de cultura. Ainda, segundo Gonçalves, Mota e Anadon (2020), a base em competências utiliza os moldes para formação docente da Austrália, implementados em 2009, que se assegura de um maior controle do trabalho docente, sempre considerando resultados de avaliações de larga escala como o PISA.

Para Hobold (2020, p. 69) a matriz de formação de professores alinhada aos conceitos de competências:

[...] com suas habilidades e atitudes, reconhecidas como as socioemocionais, fortemente marcada no documento, reduz o espaço para a criação da contestação, argumentação, análise social, política e econômica, impossibilitando o desenvolvimento de estruturas mais complexas do pensar, que conduzam ao pensamento crítico, político e passível de realizar uma 'leitura ampliada de mundo', como defendia Paulo Freire.

O Parecer das Diretrizes, de 2019, evidenciou que a formação docente precisava ser pautada no desenvolvimento de competências já determinadas na BNCC:

A BNCC da Educação Básica traz dez competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes, tendo como princípio a Educação Integral, que privilegia o desenvolvimento pleno das pessoas. Essas competências estabelecem um paradigma que não pode ser diferente para a formação docente (BRASIL, 2019a, p. 15).

Desta forma, o documento da BNC-Formação, como também são nomeadas as Diretrizes de 2019, teve como propósito regulamentar a formação docente a partir da BNCC da Educação Básica, a qual definiu aprendizagens consideradas essenciais aos estudantes. O discurso sobre competências foi retomado, embora com nova roupagem, o que configurou uma formação instrumental/tecnicista, prevista também nas Diretrizes de 2002, e descartada do documento das Diretrizes de 2015, ressurgindo ainda mais forte com a aprovação das diretrizes de 2019.

Para Dias e Lopes (2003), que analisaram as reformas educacionais brasileiras de 1990, o conceito de competências vem estruturado aos moldes americanos de formação de professores, essa roupagem, baseada nas competências, apresenta uma estreita relação entre educação e mercado, aspecto que podemos observar na aprovação das DCNs de 2019, que em seu artigo 3º sinalizam que as dez competências gerais estabelecidas na BNCC serão os princípios bases na formação docente. Ou seja, as competências gerais dos docentes serão alinhadas às competências da BNCC. O embasamento no modelo por competências como princípio organizador do currículo de formação demonstra a influência da política neoliberal neste documento (Brasil, 2019b).

A forte influência de mecanismos internacionais, materializados em instituições como o Banco Mundial, na formulação de políticas educacionais, exerce uma pressão na efetivação de um perfil profissional que deve atender às necessidades mercadológicas do processo produtivo e econômico atual. Conforme pontuado em Bazzo e Scheibe (2019), o documento das Diretrizes, de 2015, teve sua construção pautada nas contribuições da comunidade educacional, sendo desta forma aceita e defendida pelos educadores. Ao contrário do documento das diretrizes, de 2019, apresentado de forma aligeirada, sem registros de discussões com a comunidade escolar, opondo-se às Diretrizes de 2015 antes mesmo destas serem implementadas nas universidades. A justificativa e defesa para o processo de aligeiramento na implementação de um novo documento foi baseada na ideia de que era necessário, na formação de professores, uma relação que permitisse a discussão com o documento da BNCC conforme vem descrito:

As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC – Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do artigo 205 da Constituição Federal, reiterado pelo artigo 2º da LDB, requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores (Brasil, 2019b, p. 1).

Cabe aqui destacar que as Diretrizes de 2015 previam, em seu Capítulo II, que fosse assegurado uma base comum nacional para a formação de profissionais do magistério, pautada em uma concepção de educação, enquanto processo emancipatório e permanente, que articulasse teoria e prática e respeitasse a realidade das instituições educativas da Educação Básica. Considerando que o documento da BNCC se tornou obrigatório nos currículos da Educação Básica, em 2019, seria compreensível que as instituições de Ensino Superior, responsáveis pela formação

dos profissionais do magistério, cumprindo as normas do documento de 2015, implementassem em seus currículos de formação também a nova estrutura curricular da Educação Básica (Brasil, 2015b).

Como bem sintetiza Fragella (2020) quando constatou de que são as políticas curriculares que recebem os créditos pelas mudanças, mas estas repassam à formação de professores a responsabilidade de instrumentalizar tais mudanças:

Nesse sentido, políticas curriculares e formação de professores são alinhadas como território distintos, que se pareiam em codependência para consecução de seus objetivos, mantendo um discurso de adaptação e adequação que uma esfera provoca na outra, dada que, de pontos de observação distintos, voltam-se para a mesma questão: a educação básica (Fragella, 2020, p. 385).

Outra questão de necessário dialogo foi o foco dado pelas Diretrizes, de 2019, para as competências. Ao ler o documento podemos inferir que o texto deixa margem para entendermos que a formação e atuação docente tenham sido pautadas na prática, no saber-fazer, como elemento norteador da formação. Essa dimensão abordada torna o processo de formação esvaziado teoricamente, elemento muito debatido nas diretrizes anteriores, nas quais a ligação entre teoria e prática estava em evidência, ganhando destaque o aprimoramento intelectual docente, engajado na sua ação educativa.

Embora a articulação entre teoria e prática seja mencionada nas Diretrizes de 2019, segundo descrito no documento, ela deve ser fundada nos conhecimentos científicos e didáticos. A “integração entre a teoria e a prática” (Brasil, 2019b, s/p) se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, específicos da área do conhecimento ou do componente curricular. Para estas diretrizes, a centralidade deve ser na prática docente e precisa acontecer principalmente nos estágios, dando ênfase aos aspectos do planejamento, na regência e na avaliação (Brasil, 2019b).

Saviani (2014) retrata que, no contexto histórico da formação de professores, dois modelos distintos de encaminhar esse processo estiveram em destaque: de um lado a formação centrada no domínio dos conteúdos, entendendo que a formação pedagógica-didática aconteceria na prática. Em contraposição a este, outro modelo que considera “[...] que a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático” (Saviani, 2014, p. 64). De acordo o autor, o segundo modelo é o que predominou na formação de professores no Brasil nas Escolas Normais (formação de professores primários), enquanto o primeiro prevaleceu nas demais instituições formadoras.

O autor ainda fez a ressalva de que “não é possível equacionar devidamente o problema da formação de professores sem enfrentar simultaneamente a questão das condições de exercício do trabalho docente” (Saviani, 2014, p. 72), pois considera uma articulação, um relacionamento recíproco entre estes dois aspectos: trabalho docente e formação docente. O primeiro é condicionado ao segundo, enquanto uma precarização do segundo resulta negativamente na qualidade do primeiro.

Outro fator relevante é a menção sobre a valorização profissional, que deve incluir o “reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão” (Brasil, 2019a, p. 3), já o protagonismo docente se resume no fortalecimento da responsabilidade e autonomia do docente com o seu próprio desenvolvimento profissional e com a responsabilização sobre o sucesso na aprendizagem do educando. Saviani (2014, p. 73) ainda complementa:

Finalmente - e este talvez seja o aspecto mais importante - as condições de trabalho docente têm um impacto decisivo na formação, uma vez que elas se ligam diretamente no valor social da profissão. Assim sendo, se as condições de trabalho são precárias, isto é, se o ensino se realiza em situação difícil e com remuneração pouco compensadora, os jovens não terão estímulo para investir tempo e recursos em uma formação mais exigente e de longa duração. Em consequência, os cursos de formação de professores terão de trabalhar com alunos desestimulados e pouco empenhados, o que se refletirá negativamente em seu desempenho.

As diretrizes, de 2019, mencionaram em um de seus princípios norteadores a atribuição de valor social à escola e ao docente, embora deixassem a prática atrelada aos indicadores das avaliações de desempenho escolar, realizadas pelo MEC e pelas secretarias de Educação, fazendo também menções ao processo avaliativo dos licenciados, enfatizando que o sucesso profissional seria responsabilidade exclusiva do professor. O Brasil tem mantido sua cultura de mudanças cíclicas nos documentos normativos das políticas educacionais. Construindo projetos e programas que não se traduzem em políticas de estado, senão, sendo tão somente políticas de governo, o que as torna alvo fácil de discontinuidades.

Nessa perspectiva, proliferam normativas específicas e rígidas, carregadas de conceitos e demandas frequentemente antidemocráticos, voltadas a favorecer grupos específicos em detrimento do interesse nacional. Essas normativas ignoram as dinâmicas fundamentais da igualdade e da equidade. Além disso, há um silenciamento das lutas e construções históricas, acompanhado por um evidente descaso com a comunidade educacional. Os documentos não trazem, no geral, uma preocupação qualitativa com a formação do ser humano, priorizando a construção de

uma sociedade que dê contas das necessidades mercadológicas e econômicas, coniventes com a manutenção da estrutura do capital.

Outro aspecto que merece destaque é que nos documentos que se designam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente e a possibilidade despertada para o conceito de um currículo nacional acontece, mais efetivamente, no segundo e no último documento, principalmente. As Diretrizes, de 2002, mantêm suas expectativas na articulação didática na prática com os conteúdos selecionados para cada área do ensino da Educação Básica. Já as diretrizes, de 2015, realizam uma construção esmiuçada dos elementos que compreendem a formação docente, por fim, o último documento, das Diretrizes 2019, demonstra uma intensa atenção ao currículo de formação, esmiuçando as competências gerais docentes e as específicas para o conhecimento, para a prática e para o engajamento profissional, além das suas habilidades, ou seja, um manual descritivo da proposta de formação docente.

Aprofundar cada uma das diretrizes, trazendo as características e predominâncias de cada uma, como o forte conceito de competências que ressurge, com ênfase, nas Diretrizes de 2019, reforça a importância do objetivo da pesquisa em questão, de buscar junto às teses desenvolvidas nos últimos anos as premissas encontradas por estas sobre os documentos, junto à elas, suas narrativas de anúncios e denúncias. No curso de construção da tese, uma nova Resolução, com novas Diretrizes foi aprovada. Sobre ela, também foi importante traçar algumas considerações.

### **5.5 Diretrizes de 2024: Um novo documento, novos rumos?<sup>24</sup>**

Seguindo o girar de uma roda que não consegue firmar seu curso, mas que vem aligeirando seu movimento, uma nova normativa, que trata sobre a formação de professores, foi aprovada no Brasil, em 2024. De 2002 a 2015 foram 13 anos pensando e analisando elementos que poderiam ou deveriam ser melhorados, ampliados ou trocados na perspectiva da construção de uma política de formação docente que fosse condizente com as exigências de tão importante área. Entre 2015 e 2019 o passo ficou mais estreito e uma normativa que não teve a chance de ser vivida foi engavetada pela aprovação de um novo documento, totalmente diferente e

---

<sup>24</sup> Partes integrantes deste subtítulo fazem parte de texto publicado, em 2024, pela Revista Intersaberes, disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/index>.

contrário ao que estava sendo proposto até então, impactando a comunidade acadêmica e os cursos de licenciatura. Em uma mesma linha, as DCNs de 2019 não puderam ser vivenciadas, pois, em 2024, novamente a cena se repete e uma nova Diretriz é homologada e aprovada.

Por meio do Parecer CNE/CP n. 4/2024, a nova Resolução CNE/CP n. 4/2024 foi aprovada, revogando todas as Resoluções anteriores (2002, 2015 e 2019), impondo-se uma nova normativa que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Esse fato nos faz rever e incluir também uma análise sobre este novo documento, que movimentou as discussões e os debates na arena da educação.

Os estudos até então desenvolvidos nos fazem ter ciência de que a formação de professores sempre foi palco de disputas e discussões, comportando diferentes posições, o que não tem sido diferente com o movimento que se instaurou a partir da aprovação das Diretrizes, de 2019. Estas trouxeram diferentes visões, opiniões e críticas em torno da proposta para o centro dos debates, que se dividiu entre as universidades comprometidas com formação de qualidade, daquelas instituições cujo foco é o mercado. Sua aprovação potencializou esse debate pelas contradições que apresentaram, impondo mudanças a um processo que vinha sendo construído desde as Diretrizes de 2015. Em grande medida, as novas Diretrizes aprovadas (2024) também contribuem com equívocos, em um processo marcado pela falta de diálogo, segundo análise e publicação da ANFOPE (2024), instituição que vem há décadas acompanhando e estudando os passos normativos da formação de professores no Brasil.

As instituições de Ensino Superior que, na sua maioria, ainda estavam no processo de reformulação dos PPCs, a partir das determinações feitas pela Resolução CNE/CP n. 2/2015 (Brasil, 2015b), foram surpreendidos com a necessidade de rever, novamente, os currículos a partir das propostas das Diretrizes, aprovadas em 2019 e agora, outra vez, a partir das Diretrizes aprovadas em 2024. A Resolução, de 2019, fez nascer um novo currículo de forma emergente e obrigatória, o que provocou inúmeros debates sobre o tema. De outra parte, na Resolução de 2024, é possível encontrar semelhanças tanto com a Resolução de 2015 quanto com a Resolução de 2019, fato que, segundo documento publicado pela ANFOPE (2024, s/p) “tende a

parecer uma bricolagem, no sentido do improviso, que se perde em um emaranhado de elementos conceituais, referenciados em pesquisadores/as proeminentes do país”.

Podemos destacar alguns dos pontos que parecem conduzir essa nova proposição de Diretrizes para questões equivocadas, no que se refere à formação de professores, concordando com o constante na “Nota da ANFOPE Sobre o Parecer n. 4/2024”, consideramos duas questões: uma que diz respeito a proposição do Parecer e outra que se refere ao conteúdo do Parecer. Em relação ao primeiro item, podemos trazer: o projeto de Parecer não levou em consideração as pesquisas já construídas no campo da formação de professores; não foi fundamentado em audiências públicas que promovessem o debate com a sociedade civil; o CNE fez uma breve consulta pública mas não deixou claro no Parecer quais elementos dessa consulta fundamentaram a proposta (ANFOPE, 2024).

De outra parte, o segundo item traz elementos de denúncia muito importantes, que dizem sobre: a nova Resolução traz como referência central a necessidade de um discurso consensual, para tanto propõe uma formação mais coerente, não deixando muito claro o que isso significa; a extinção de 400 horas de prática pedagógica como componente curricular, fazendo uma análise que mistura o entendimento de prática com estágio, parecendo haver confusão entre prática como componente curricular e prática curricular de extensão; embora o documento cite a valorização profissional, não a explica, não deixando clara uma forma objetiva de como será feita esta valorização; não há articulação entre formação inicial, continuada e trabalho docente; não há uma proposição clara de um Sistema Nacional de Educação; há uma falta de discussão sobre o modelo de massificação do ensino e a mercantilização da oferta de cursos para formação de professores; há um questionamento sobre o modelo de formação que parece estar em uma linha bem conteudista, deixando margem para questionamentos, se estaríamos voltando ao antigo esquema 3+1; a extensão da forma como é tratada representa um retrocesso, ao centrar suas atividades somente na escola e por fim, a relação entre nível social dos alunos e formação docente, parecendo que há um determinismo social sendo utilizado como aporte para explicar as dificuldades ou as fragilidades da formação (ANFOPE, 2024).

Além dessas questões já destacadas pela ANFOPE, há também um documento construído pelo Grupo de Trabalho (GT) 8, da ANPEd, ainda em 2023, que sublinha:

[...] em uma análise preliminar, aponta para a compreensão fragmentada da formação, focalizando a formação inicial desconectada da formação continuada e da valorização profissional. A profissionalização do professor engloba a formação, carreira e valorização docente e, portanto, ao tratar dissociadamente formação inicial da formação continuada alija esse entendimento. O conteúdo fragmentado do texto da minuta dilui a formação ao estilhar princípios e fundamentos em indicações repetidas e sem organicidade, na direção de uma formação pragmática e conteudista. Desconhece o movimento histórico realizado desde os anos de 1980 em prol de uma proposta de formação de professores fundamentada em princípios de uma educação de qualidade, socialmente referenciada; uma formação que assume o desenvolvimento da profissionalização do professor como um processo contínuo desde a formação inicial, a inserção na docência e a formação continuada; uma formação sólida, teórica e prática, para atuação em uma escola que reconhece a diversidade cultural, articulada com o contexto social e sua transformação para uma sociedade mais justa e democrática (ANPEd, 2023, s/p).

Muito embora o documento de 2024 registre sua preocupação em fomentar o compromisso com uma formação docente que venha contribuir para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa e laica, a qual promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, estando atenta para a diversidade, fica um tanto evidente nos documentos publicados pelas instituições e grupos de pesquisadores da área, o descontentamento com a forma e a fragilidade que alguns aspectos foram apresentados neste documento. As disparidades citadas comprometem novamente a articulação entre teoria e prática, as aproximações dos espaços de educação básica com as instituições de Ensino Superior e os cursos de licenciatura.

Por outro lado, temos também a citação de elementos que antes não constavam nos documentos de formação, como é o caso da essência Laica, já na formação, a valorização da pesquisa e da extensão, podendo sugerir uma possibilidade de formação continuada neste espaço, tanto nacional como internacional, porém não deixa esse aspecto claro e confirmado. Também propõe uma consolidação com a educação inclusiva, deixando as estratégias para que isso ocorra de forma vaga e superficial, como a ampliação do uso da linguagem de sinais e da LIBRAS. Enfatiza a conexão curricular da educação básica com a formação e apresenta destaque nos componentes de Língua Portuguesa e na necessidade de desenvolvimento de competências da leitura e escrita, raciocínio lógico matemático e oralidade como elementos fundamentais. A educação Escolar Indígena, Quilombola e do Campo são mencionadas na formação. Destaque para que a formação inicial seja, preferencialmente, de forma presencial e a retomada da carga horária mínima de 3200 horas, com o tempo mínimo, de 4 anos, são algumas menções que tentam apaziguar

as discussões sobre a formação EaD e a comercialização de cursos de formação de professores.

Ao analisarmos as construções históricas e o ciclo das normatizações, que surgem e desaparecem com a alternância de governos e governantes, levantamos algumas indagações. Por exemplo, o prazo de dois anos estabelecido pela Diretriz de 2024 para que instituições e cursos em andamento se adaptem, ou a exigência de uma avaliação a ser realizada pelo MEC em um período de cinco anos, com o objetivo de monitorar e acompanhar o desenvolvimento dos cursos de formação.

## 6 O OLHAR DAS TESES E SOBRE AS TESES

Iniciamos esse capítulo na perspectiva de construirmos a síntese do estudo proposto, com o intuito de responder o problema de pesquisa que perseguimos ao longo do estudo: As pesquisas, geradoras de teses sobre formação de professores, defendidas a partir da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2002, e das demais vindas posteriormente, ao serem produzidas, tecem perspectivas de anúncio ou de denúncia em relação à formação docente?

Para que fosse possível responder a essa dúvida, construímos outras questões mais específicas acompanhadas de seus objetivos, algumas já foram dialogadas nos capítulos anteriores. Nos empenhamos em responder, ao longo deste capítulo, a partir da leitura das teses selecionadas, nossa última indagação: é possível encontrar, nas teses defendidas no período entre 2002 e 2021, elementos que proponham novas perspectivas e avanços na formação do professor ou suas discussões ficam centradas, especialmente, no campo da denúncia? Afinal, qual é a tese das teses? Para tanto, no âmago que se estende essa pesquisa, apresentamos nos próximos parágrafos nossas leituras e compreensões sobre os textos das teses, sempre lembrando que, ao lermos e interpretarmos, o fazemos a partir de nossas convicções teóricas, mas também, da subjetividade de nossas experiências.

Nesse sentido, alertamos que nosso olhar não se coloca como definitivo nem, tão pouco, como avaliativo das teses, mas sim, como leituras e entendimentos a partir de um ponto de vista. Tomar como alicerce de pesquisa o olhar sobre outras pesquisas é um ato extremamente árduo e complexo, não nos cabe aqui julgar ou desmistificar qualquer movimento acadêmico já avaliado e concluído em seus espaços de pesquisa, mas sim tomar como subsídios movimentos de colegas pesquisadores de diferentes espaços acadêmicos, regionais, culturais e sociais, como suporte na construção da nossa pesquisa.

Portanto, retomando a indagação que movimenta este percurso, apresentamos as percepções encontradas após a leitura minuciosa das 31 teses selecionadas, promovendo o diálogo com o objetivo de: Pesquisar as teses defendidas no período entre 2002 e 2021 e o conhecimento produzido por meio delas, a fim de conhecer quais são as teses que elas apresentam ou defendem; ainda: Analisar, nas teses concluídas no período entre 2002 e 2021, elementos que proponham novas perspectivas e avanços na formação do professor, verificando se essas discussões

ficam centradas, especialmente, no campo da denúncia, ou se propõe novos olhares para a formação de professores, na tentativa de evidenciar qual a tese das teses.

Buscando compreender se as teses produzidas, que fazem menções a estes documentos, apresentam para o contexto da formação de professores perspectivas de anúncio ou ficam no campo da denúncia, tomamos como horizonte, os conceitos de anúncio e denúncia partindo de escritos freirianos, que aqui tomamos a liberdade de reinventar, buscando atender ao contexto da pesquisa.

As leituras e os diálogos com os livros e seus autores nos possibilitaram ousar dizer que entendemos por anúncio a provocação de novas possibilidades que podem ajudar a superar obstáculos denunciados; enquanto a denúncia é a percepção, a inquietação de algo que está posto, mas que pode ser refletido e com essa reflexão buscar a sua superação, é o que não se encaixa na sociedade democrática de direito e precisa ser revisto, alterado. Para denunciar precisamos da percepção de que algo não está sendo justo, indiferente de quem esteja implicado nesta injustiça. Para anunciar, após a reflexão da realidade, entendemos ser importante ter a percepção de um mundo igualitário e justo como alicerce.

Destacamos que a leitura destas teses ocorreu de forma aleatória, porém buscamos agrupá-las por períodos de publicação, teses do período de 2002 a 2014 tratando do documento das DCNs de 2002, teses sobre os dois documentos, DCNs 2002 e de 2015, publicadas entre 2015 e 2018 e, por fim, teses que pudessem contemplar os três documentos das diretrizes, 2002, 2015 e 2019, que remetem as pesquisas públicas entre 2019 e 2021. Para a realização da leitura das teses, a fizemos em sua totalidade, optando por lançar um olhar mais aprofundado e cuidadoso, principalmente nas partes introdutórias e conclusivas das teses, espaços que suponhamos pudéssemos encontrar as categorias propostas no percurso por responder o objetivo geral da pesquisa. Ainda assim, em muitas teses foi necessário leituras mais aprofundadas em outras partes e capítulos.

## **6.1 O olhar das teses sobre a formação de professores: denúncias, anúncios, perspectivas e avanços**

### 6.1.1 Teses produzidas entre 2002 e 2014

As teses produzidas neste período retratam um cenário de trocas governamentais, o período pós-ditadura militar era recente, a democracia estava dando seus primeiros passos, o país configurava um cenário de desenvolvimento e expectativas de melhorias na qualidade de vida do cidadão. As normativas que se ensaiavam para a educação nacional buscavam, em organismos e experiências internacionais, inspiração e exemplos para serem seguidos. Em 2002, o governo brasileiro estava sob o comando de FHC, cuja característica principal estava nas políticas com tendências neoliberais, a educação tinha o papel de formar para o mercado de trabalho. Já em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência por dois mandatos consecutivos, sua defesa pela educação para todos permitiu uma ampliação das políticas nacionais para o atendimento, acesso e permanência das crianças na escola, além de movimentar debates sobre políticas de valorização dos professores. Essa perspectiva é seguida por sua sucessora, Dilma Rousseff, que fica na presidência até 2016.

Nossa incursão sobre as teses construídas no período entre os anos de 2002 e 2014, iniciara com a pesquisa de Edite Maria Sudbrack (2002), que desenvolveu a tese intitulada “Mapas da Formação Docente na Década de 90: espaços de regulamentação social e emancipações possíveis”, concluída em 2002. Logo nas primeiras páginas a pesquisadora apresenta a denúncia de que as diretrizes aprovadas em 2002 “[...] Inscrevem, portanto, a formação de professores em um modelo de racionalidade prática” (Sudbrack, 2002, p. 25), e que essa lógica vem envolta em uma posição de fragilidade e dependência, na mesma dinâmica que se encontra o sistema educacional brasileiro diante das intervenções exercidas pelos organismos internacionais.

A pesquisadora que se propõe a “[...] inventar uma outra cartografia da formação docente” (Sudbrack, 2002, p. 30), buscando possibilidades e alternativas para a formação, apresenta em sua tese diversos elementos em forma de anúncios para uma política educacional. Como exemplo, destaca o exercício do diálogo, quando os pressupostos globalizados educacionais são lançados, podendo estes serem

trabalhados de forma articulada, tanto na perspectiva global, regional e local, produzindo uma proposta de formação docente engajada com várias realidades, especificidades e contradições. Com a formação docente sendo articulada entre Universidade e docentes/alunos, é possível vislumbrar “[...] uma possibilidade de construção de projetos educativos mais autônomos, recriando diretrizes de formação docente, constituindo uma política educativa mais democrática” (Sudbrack, 2002, p. 180). Essa perspectiva se coloca como uma alternativa de superar o que já está posto com a mercantilização da educação.

Ao mesmo tempo, Sudbrack (2002) denuncia que as reformas educacionais brasileiras estariam transformando a educação, direcionando-a para o campo das competências, o que permitiu que fosse vista e tratada como mercadoria e não como direito universal. Contudo, quando o papel da educação está presente, mesmo que neste contexto econômico, sendo reforçada a necessidade de qualidade no processo, torna-se necessário, também, que a formação de professores siga a perspectiva de igualdade de condições na formação, como direito de cada um e dever do Estado, oposto ao conceito de igualdade de oportunidades, a qual define como um dever do sujeito e um direito do Estado. No entanto:

Ao instituir as Diretrizes para Formação Docente como ato normativo, exprime-se com veemência o poder regulador da ação estatal. Paradoxalmente, quanto mais se exaltam as práticas descentralizadoras (ao estilo gerencial), tanto mais aumentam os controles centralizadores. Não é demais reiterar que a educação deixa de ser tratada como direito humano e social para se transmutar em mercadoria, contando com o apoio financeiro internacional (Sudbrack, 2002, p. 150).

O repasse financeiro designado e buscado pelo Brasil, que diante do cumprimento das exigências apresentadas pelos organismos financiadores internacionais, contribui na ‘homogeneização dos sistemas de ensino’. A valorização do capital é contraditório às teorias apresentadas, a educação não se reduz na relação custo-benefício, afetando diretamente a democracia, uma vez que restringe a diversidade, promove a perda da autonomia do Estado quanto a criação de políticas educacionais, e priva a participação dos sujeitos, que são chamados apenas na hora de implementação destas reformas, não no momento de sua concepção (Sudbrack, 2002). A autora destaca a tese

[..] de que a tarefa educativa não pode ser delegada a qualquer profissional não habilitado. Com efeito, a proposição de uma política educacional para a formação docente deve garantir um processo democrático de acesso aos mais altos níveis de escolaridade. Não é admissível, no entanto, o desmantelamento das instituições superiores, que, historicamente, têm contribuído com a formação docente do país, optando-se pelos modelos de racionalidade prática (Sudbrack, 2002, p. 198-199).

Desta forma, Sudbrack (2002) enfatiza a necessidade de se atender as demandas da atualidade, mas sem perder as prerrogativas de uma formação integral e com igualdades no seu percurso formativo. Como o exemplo da avaliação dos sistemas educativos, que para a pesquisadora não se trata de negar a necessidade de avaliações, mas sim, de manter a atenção para não as reduzir à uma perspectiva classificatória e excludente (Sudbrack, 2002). Ainda anuncia que a Constituição do Sistema Nacional de Ensino no País permitirá a ampliação do conceito de Estado, firmando uma inclusão entre “[...] sociedade política e sociedade civil nas decisões, na implementação e na avaliação das políticas educacionais” (Sudbrack, 2002, p. 195). Ou seja, para a autora, a implementação de um Sistema Nacional poderia colaborar, e muito, com os assuntos pendentes na educação nacional.

Outra tese estudada foi de Adriana Campani (2007), a qual teve como o objetivo analisar a racionalidade pedagógica presente na formação do professor na universidade, a partir dos elementos constituidores das decisões curriculares no processo de corporificação do currículo das licenciaturas da Universidade Estadual do Vale (UVA), no contexto de reforma curricular pós-DCNs. A pesquisa, concluída em 2007, observa os currículos de alguns cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Vale do Acaraú, de Sobral/CE, após as DCNs de 2002. Partiu da leitura do documento normativo de 2002, além de analisar o processo de reforma curricular em alguns cursos de Licenciatura na instituição. Para tanto, utilizou o conceito de mudança e reforma para apresentar suas discussões.

Para a autora, o documento das DCNs, de 2002, tratou de uma “[...] mudança curricular que acena para uma nova compreensão epistemológica da docência e do trabalho pedagógico [...]” (Campani, 2007, p. 14), porém, essa mudança, por si só, não alterou o conhecimento na formação de professores, existia uma racionalidade já construída nos contextos, nos quais essa transformação deveria se materializar e iria exercer influências sobre as mudanças propostas.

Após as análises dos projetos pedagógicos de três cursos de licenciaturas, Campani (2007) apresentou suas conclusões, elencando elementos que interferiram

nas decisões curriculares destes cursos. Evidenciou que as reformas ocorreram, principalmente, para cumprir com questões legais postas pelas novas diretrizes, exigências externas, internas, de professores e mesmo pelos resultados de avaliações nos cursos, realizadas pelo MEC. A atualização dos currículos, acompanhando a demanda na lógica do mercado, também esteve em evidência. Portanto, segundo a pesquisadora, os novos currículos institucionais foram reorganizados considerando condicionalidades externas aos cursos de licenciatura como: a normativa; mecanismos de controle e; o campo discursivo da instituição. A filosofia de formação de professores defendida até então pelo curso ficou como coadjuvante.

Com as evidências encontradas pela pesquisa, Compani (2007, p. 216) concluiu em sua tese que o “[...] discurso pedagógico dos textos oficiais sobre a formação do professor produz formas de regulação como sendo uma forma eficaz de gerir mudanças”, produzindo ideias de como deva ser a prática docente, um discurso que, estando nas escolas e universidades, produzirá novas formas de raciocínio. O que o professor deve saber será corporificado no currículo por meio deste processo discursivo, envolto da disputa saber-poder e na produção de política cultural. Podemos compreender que a tese defendida, está na linha de que

[...] a racionalidade pedagógica produzida no processo de corporificação dos currículos das licenciaturas na universidade institui regras e modelos de ser e de conhecer do professor, é histórica, regionalizada e produzida no campo de luta e produção cultural, portanto, ela é uma epistemologia socialmente construída (Compani, 2007, p. 219).

Em meio a muitas denúncias, fica evidenciado como este processo ocorre, incluindo, de forma significativa, a ideia de que a mudança que se apresenta nas políticas educacionais de formação de professores na universidade brasileira é uma mudança fortemente atrelada ao discurso pedagógico que dá sustentação ao ideário de reformas educacionais, que por sua vez possui uma estreita ligação ao contexto global de competitividade e que deve suprir as exigências do mundo do trabalho, uma formação imediatista e geral.

Para a pesquisadora, uma possibilidade de resistir (anúncio) a essa concepção de mudança em prol de um projeto mais social e menos mercadológico demanda uma resistência interna das instituições, cabe a estas manter uma racionalidade pedagógica intacta com os preceitos que ameaçam a gestão de um currículo ético e democrático, manter-se autovigilante, reconhecendo que o sistema de produção de emancipação e regulação social é complexo e contraditório.

A racionalidade pedagógica precisa permitir o contato com outros conhecimentos e saberes para além do científico, romper com as hierarquias epistemológicas, democratizar suas decisões curriculares e permitir a comunicação ampla, “[...] criar condições para lidar com o poder, pleitear e negociar o poder dinamicamente, ante as ofertas do discurso oficial. Tornar visíveis os efeitos de poder do discurso oficial no contexto da prática” (Compani, 2007, p. 219-220). Ou seja, a mudança curricular nas universidades brasileiras formadoras de docentes demanda também mudanças estruturais e pedagógicas, nas quais a participação e o envolvimento no pensar a formação se torna necessário.

A tese de Gislene Miotto Catolino Raymundo (2011) traz como título “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado: eixos articuladores na formação inicial dos professores da educação básica”, o autor indaga como a prática de ensino e o estágio curricular supervisionado são compreendidos e vivenciados nos cursos de formação inicial de docentes. A pesquisa foi realizada no interior de um curso de Pedagogia, entrevistando professores e alunos do curso sobre o processo de estágio curricular que desenvolveram, e se dispôs a discutir uma proposta que considerou ser inovadora para o processo de formação de professores, a qual apresenta como eixos articuladores as disciplinas de Prática de Ensino e Estágios Supervisionados (Raymundo, 2011, p. 20).

A partir das categorias de análise selecionadas pela pesquisadora, bem como da análise documental e das entrevistas realizadas, a tese apresentou vários aspectos em forma de denúncia: componentes curriculares que promovem a prática do estágio estanques, isolados dos demais componentes, trabalhados de forma fragmentada, condicionados a visão de que a teoria deve preceder a prática, enquanto está fica limitada à execução de tarefas; currículo que se constitui em um aglomerado de disciplinas isoladas, que não apresentam relação entre si; entendimento de muitas instituições formadoras de que o estágio é a parte prática do processo.

Quando o processo de formação de professores, neste caso, em específico o curso de Pedagogia, toma o Estágio e a Prática de Ensino enquanto componentes curriculares, como eixos articuladores do curso, segundo a pesquisadora, tem-se “[...] a possibilidade de que a informação teórica seja gradativamente infiltrada, analisada, discutida e ampliada a partir das observações trazidas pelos licenciados” (Raymundo, 2011, p. 99). Este aspecto anunciado corresponde a uma mudança da lógica estrutural e da concepção curricular, em que uma maior aproximação entre a formação

acadêmica e prática escolar são possibilidades de formação de profissionais que compreendam a prática como um processo que se constitui da reflexão e que a teoria é o suporte para aquela.

A ênfase no trabalho se fixa na integração entre teoria e prática, compreendendo a teoria como “[...] um ponto de reflexão crítica sobre a realidade, a fim de poder transformá-la [...]” (Raymundo, 2011, p. 99), a autora compreende o processo de estágio como o suporte para este elo, realizando significativas inferências e promovendo mudanças qualitativas no ensino. Menciona ainda que cabe aos componentes Prática de Ensino e Estágio Supervisionado desenvolver no futuro professor a habilidade de conceber que é o ensino e a aprendizagem que vão orientar o seu fazer pedagógico, além da compreensão de que a prática vai expressar uma teoria. Ainda destaca que é fundamental que “[...] a realização do estágio não se restrinja ao cumprimento de uma carga horária determinada pela legislação e ao pseudoconhecimento da realidade escolar” (Raymundo, 2011, p. 102).

Para Raymundo (2011), é necessário promover uma relação dialética entre teoria e prática no momento do estágio, sendo que este deveria priorizar situações reais, não sendo apenas um ‘apêndice’ do currículo, mas que ocorresse de forma interdisciplinar, rompendo as barreiras e permitindo que o futuro professor possa compreender a sua prática profissional como uma prática social. A organização do processo de estágio deve ser, conforme a autora, acompanhada por todos os professores do curso, não somente os professores dos componentes, mas sim, possibilitar a participação e a observação dos acadêmicos em vivências e situações concretas.

A pesquisadora, diante de vários fatores que denunciam a prática exercida em instituições no processo de estágio, apresenta elementos que anunciam e demonstram a necessidade de a Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado constituírem eixos articuladores da formação inicial dos professores. Cumprindo assim com o objetivo apresentado na pesquisa: “[...]os limites, as possibilidades e os desafios desses componentes curriculares [...] acenando como uma possibilidade de formar um professor capaz de investigar e refletir sobre a sua própria prática pedagógica [...]” (Raymundo, 2011, p. 196). A pesquisadora, portanto, enfatizou a importância do estágio Supervisionado e seu papel na qualificação da formação profissional docente.

Em 2007, Marilda Pasqual Schneider (2007) conclui sua tese de doutorado intitulada “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica: das determinações legais às práticas institucionalizadas”. Essa tese apresentou diversas críticas ao documento das DCNs, as quais podemos considerar como denúncias, dando ênfase no seu atendimento às demandas do mercado como norteadoras da normativa. Para a pesquisadora, esse fator indicava uma incerteza sobre as consequências que essa normativa iria proporcionar para a qualificação na formação de professores, uma vez que “[...] representam uma tecnologia de política de controle e regulação social” (Schneider, 2007, p. 18).

Para a pesquisadora, a concepção de competências na base da formação profissional indica uma “[...] inversão na lógica tradicional de organização dos currículos dos cursos de formação de professores [...]” (Schneider, 2007, p. 72), fazendo ressalvas de que os sentidos atribuídos aos conceitos de competência pela lógica de mercado são ambíguos e muitas vezes contraditórios. Também, de outra parte, anuncia que o uso de competências para gerir a formação de professores pode demonstrar uma ação, pois estas geram conhecimentos que por vezes geram competências.

No entanto, para a pesquisadora, o uso de competências no documento das DCNs se refere a uma concepção de desenvolvimento da “[...] capacidade de o professor atuar de forma eficiente e eficaz, propugnando uma subjetividade essencialmente eficientista da profissionalidade educativa” (Schneider, 2007, p. 79). A autora o faz, atrelando-a a racionalidade técnica, considerando, portanto, que o uso de competências pela forma atribuída no documento não permite a criação de um ‘novo’ paradigma, uma vez que mantém princípios conservadores que orientam o sistema capitalista, porém, em uma versão mais contemporânea.

Também para Schneider (2007), a mudança de foco do ensino para a aprendizagem do aluno passa a desenhar uma função de educador, não mais no ensinar, mas sim no fazer o aluno aprender, com essa concepção, segundo a pesquisadora, corre-se o risco de que conteúdos voltados para a formação humana e para a produção da consciência emancipatória sejam deixados de lado para dar atenção aos conteúdos voltados para a aprendizagem do aluno. A centralidade do ensino para a aprendizagem, coloca as competências tanto na formação do professor como na aprendizagem do aluno no centro destas reformas.

A ampliação da carga horária dedicada às atividades práticas sem a preocupação de integrá-las em uma relação dialógica entre teoria e prática, transforma a prática em um mero componente curricular. Esse e diversos outros aspectos do documento das DCNs compõem o conjunto de críticas apresentadas pela pesquisadora. A qual conclui que o documento apresentava uma tendência que:

[...] coloca a profissionalização do professor nos limites de sua capacidade de atuação como técnico de ensino. Ainda que possibilite ampliar o desenvolvimento de suas habilidades laborais, a visão instrumentalizada de sua preparação em cursos de graduação pode trazer complicações à constituição de sua profissionalidade, que inclui capacidade de analisar, sistematizar e agir (Schneider, 2007, p. 90).

Segundo Schneider (2007, p. 90-91), essa centralidade nas questões prático-utilitárias na formação configurava uma “alienação no plano sócio-histórico”, resultando na perda de capacidades que envolvem o educador, os processos educativos e o mundo, ou seja, propostas realmente inovadoras que pudessem favorecer essa relação e fomentar uma formação profissional realmente emancipatória, anuncia a autora, devem partir de outra lógica, não desta centrada no mercado competitivo.

A metodologia utilizada nas DCNs, voltada para a resolução de situações-problemas, identificava essa relação mercadológica com a educação, conforme nos mostra a autora, a capacidade de diagnosticar e resolver problemas é uma característica que define um bom trabalhador. Essa perspectiva eficientista, que tem o interesse voltado para o domínio técnico dos procedimentos e sua aplicação imediata, não para a apreensão crítica dos saberes, são características denunciadas pela pesquisadora como ambíguas e contraditórias sobre as intencionalidades de formação previstas na normativa (Schneider, 2007).

Embora enfatize a possibilidade de essa normativa ser aberta para criar condições de “[...]adestramento do sujeito às artimanhas do mercado capitalista”, (Schneider, 2007, p. 101), a pesquisadora também percebe que:

O caráter multifacetado destas proposições gera pontos de escape na recontextualização das DCNs. Identificar e ressignificar estes pontos em favor de uma profissionalidade emancipatória nos parece o caminho mais apropriado para a organização curricular no campo da prática pedagógica (Schneider, 2007, p. 119).

Em sua pesquisa, na elaboração de diferentes currículos institucionais para a adequação às DCNs, a partir da análise dos Projetos Pedagógicos (PP), a

pesquisadora percebeu que a flexibilidade curricular proposta no documento e a implementação das diretrizes pelas instituições formadoras apresentam contradições e diversidades de interpretações das determinações.

Concluiu, em resposta ao seu objetivo, que “[...] textos das políticas curriculares oficiais não podem ser totalmente controláveis, é que surgiram possibilidades de novas e diferenciadas interpretações no campo da prática institucional” (Schneider, 2007, p. 166). Isso evidencia que as relações de poder entre o campo oficial e o pedagógico não se dão de forma verticalizada. Por fim, a pesquisadora ainda anuncia que

[...] o caminho indicado, tendo em vista uma profissionalidade emancipatória para o educador, é o que possibilita a promoção de condições históricas para que a obrigatoriedade do cumprimento às determinações oficiais e o direito de exercer a autonomia (possível) conferida às instituições educativas possam ser visualizados espaços curriculares recontextualizadores, os quais engendrem uma nova hegemonia (Schneider, 2007, p. 169).

Para Schneider (2007), a lista de competências definida para o currículo dos cursos de formação docente configurava o controle sobre o trabalho docente, que passou a ser monitorado pelos resultados esperados e não pelo processo de aprendizagem. As DCNs defendiam a construção de uma nova concepção profissional, substituindo a formação predominante nas décadas de 1970 e 1980, a qual se apoiava nos aspectos instrumental-tecnicista. Schneider (2007) concluiu, portanto, em forma de denúncia, que o caráter multifacetado apresentado pelas DCNs foi que permitiu diferentes interpretações e elas que iriam inferir na produção de propostas do PP das graduações.

Dando continuidade, “Estágio Supervisionado de Ciências Biológicas: aproximações entre o legal e o real”, é o título da tese de doutorado de Neusa Elisa Carignato Sposito (2009), que teve como objetivo investigar se, no decorrer de um processo de construção de parcerias, ainda que não institucional, as determinações da legislação supririam as necessidades da formação dos licenciados e; ainda, se os integrantes das parcerias conseguiriam garantir um estágio de formação adequado para os futuros professores de biologia e se haveria demandas na especificidade das disciplinas de Ciências e Biologia a serem contempladas em um possível e futuro projeto de Estágio Supervisionado (Sposito, 2009).

A pesquisadora iniciou sua tese denunciando que a LDB/96 não foi um documento que resultou das discussões de mais de oito anos, realizadas por

entidades representativas da Educação, que o texto aprovado foi pensado por um grupo de trabalho do Senado Federal e teve como objetivo atender as demandas do ideário neoliberal.

A pesquisa, que defendeu em sua tese que existem condições propícias nas escolas básicas para a implantação de um Estágio Supervisionado integrado, verificou no seu desenvolvimento que o Estágio Supervisionado pode ser implementado de forma conjunta entre Instituição Formadora e Escola Básica, conforme previsto na legislação em vigor, resultando seu trabalho em possibilidades e limites para a realização do Estágio Supervisionado Integrado.

O estudo de Sposito (2009, p. 113), a partir das análises realizadas, apresentou “[...] a configuração de situações que poderão contribuir para a elaboração de projeto institucional de Estágio Supervisionado a ser elaborado pela UNESP<sup>25</sup> - Bauru”, apresentando possíveis inclusões que poderiam ser consideradas ao projeto de estágio supervisionado institucional ou integral. O desenvolvimento da pesquisa *in loco*, acompanhando o estágio de licenciados nos espaços da educação básica, permitiu a apresentação de uma conclusão que colabora com os objetivos propostos, nos quais “[...] as determinações da legislação supriram as necessidades da formação dos licenciados; os integrantes das parcerias conseguiram garantir um estágio de formação adequado para futuros professores de Biologia [...]” (Sposito, 2009, p. 118). Concluindo, portanto, que o Estágio Supervisionado deve ser resultado de um projeto desenvolvido entre a Universidade e a Escola Básica, contemplando as demandas de ambas as instituições.

Ainda, sobre nosso tema de pesquisa, trazemos a tese de Luísa Dias Brito (2011), que pesquisou o espaço das licenciaturas de Ciências Biológicas, por meio da tese intitulada “A configuração da ‘Prática como componente curricular’ nos cursos de licenciatura em ciências biológicas das universidades estaduais da Bahia”, a qual foi concluída em 2011. Esta tese buscou: “[...] compreender de que maneira o espaço referente à ‘prática’ está configurado no interior dos projetos curriculares dessas instituições”, além de investigar “[...] quais sentidos de prática presente nas DCNs estão sendo mobilizados para a sua produção e se os argumentos que as DCNs utilizaram para justificar a importância da prática no contexto da formação de professores encontra ressonâncias no seu interior” (Brito, 2011, p. 17).

---

<sup>25</sup> Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Essa pesquisa apresentou uma leitura exploratória dos documentos das DCNs, de 2002, e do seu Parecer. Destacando as investidas sobre como a prática foi compreendida e indicada por estes enquanto componente curricular. Também ofereceu uma análise documental de projetos políticos-pedagógicos de seis cursos.

O resultado, portanto, é um texto descritivo de como o processo de implementação da prática enquanto componente curricular se apresentou no interior dos cursos analisados. Para a pesquisadora, “A prática abre espaço para um conjunto de saberes/conhecimentos produzidos no campo acadêmico, relacionado ao ensino de ciências e biologia” (Brito, 2011, p. 116). Ao findar a sua pesquisa, Brito (2011) entendem que a prática, enquanto dimensão formativa, ampliou-se no contexto dos cursos de licenciatura de Ciências Biológicas das universidades estudadas. As políticas curriculares das DCNs contribuíram para essa recontextualização, a prática descolou seu sentido do estágio para outros espaços curriculares.

A pesquisa intitulada “Política de Formação de Professores: uma leitura a partir da análise do programa especial de formação de professores para a educação básica - PROEB/UFMA”, de autoria de Maria de Fátima Ribeiro Franco Lauande (2010), foi concluída em 2010. Estudando as políticas de formação de professores, em especial a formação inicial superior, a pesquisa apresentou a seguinte hipótese:

[...] o curso de Licenciatura de Matemática de Vitória de Mearim, desenvolvido pelo PROEB/UFMA<sup>26</sup>, como dimensão da política de formação de professores, apesar de democratizar o acesso do professor em cursos de graduação melhorando a formação do professor não promove a profissionalização docente (Lauande, 2010, p. 21).

Para a pesquisadora, a formação inicial apresentada pela instituição correspondia ao modelo de racionalidade técnica, tornando essa formação fragilizada e favorecendo um aligeiramento na formação, o que não contribui com a profissionalização docente. Em seus escritos, realizou várias denúncias às reformas de Estado apresentadas. Para Lauande (2010), a formação de professores na forma como foi apresentada, dando ênfase na formação em serviço, não foi suficiente para garantir as melhorias esperadas na Educação Básica. Para ela “[...] a questão da qualidade do ensino vai além da formação que tem sido orientada pelos organismos internacionais [...]”, pois são superficiais, fragmentadas e destacam os conhecimentos práticos e instrumentais aos conhecimentos teóricos (Lauande, 2010, p. 77). Para um

---

<sup>26</sup> Programa de Avaliação da Educação Básica/Universidade Federal do Maranhão.

bom desempenho outros fatores de ordem política, social e ideológica precisam estar presentes na formação docente.

É também observado pela pesquisadora que a educação vem sendo compreendida como uma prestação de serviços, não como um direito público, um Estado mínimo para o financiamento e um Estado máximo para definir e avaliar as diretrizes educacionais, exercendo assim maior controle sobre a educação. Outra denúncia foi direcionada para a LDB/96, que para a pesquisadora se tratou de uma política que enxugou repasses financeiros e buscou por resultados, essa política permitiu uma formação mais restrita e instrumental, dentro de uma lógica da produtividade. As legislações e normas priorizaram uma formação que atendesse de forma emergencial e estatisticamente, sem atentar para os princípios de qualidade, sem relacionar a formação com as condições adequadas de trabalho, atenção à formação inicial, formação *omnilateral*, entre vários outros aspectos denunciados pela pesquisadora.

A formação, considerada nos documentos com base nas competências, foi também para a pesquisadora uma formação técnica, em conjunto com o processo de avaliação, configurando uma formação mais individual. Para Lauande (2010, p. 144), o currículo de formação inicial precisaria capacitar o professor com conhecimentos científicos, culturais, contextuais, psicopedagógicos e pessoais, “[...] Com a organização de um currículo interdisciplinar, pensamos que é possível nos afastarmos de uma estrutura disciplinar e da organização sequencial dos conteúdos” (Lauande, 2010, p. 144). Pois, o currículo alicerçado em competências sentencia a formação do professor à lógica mercadológica e a racionalidade técnica/instrumental.

Em suas considerações finais, Lauande (2010) ainda apresentou várias denúncias, destacamos aqui a redução da educação básica, esvaziada de conteúdos, enquanto a formação de professores é transformada em uma modalidade instrumental, resultado de políticas apoiadas em diretrizes das agências internacionais, que freiam as pesquisas universitárias e carregam valores e conceitos neoliberais.

Sobre o estudo proposto Lauande (2010), concluiu que o Curso de Matemática PROEB/UFMA apresentou repercussões nas práticas formativas, porém não chegou a atingir mudanças significativas nas posturas tradicionais e arraigadas dos professores. Índícios de profissionalização puderam ser percebidos em depoimentos obtidos dos egressos, mas estes ainda foram incipientes, o que ficou evidente foi a

necessidade de se atentar para o papel da Universidade nos processos formativos, bem como do papel do professor na sociedade capitalista, se o objetivo era tornar a educação significativa para as camadas populares.

Na sequência, apresentamos a pesquisa de Beatriz Saleme Corrêa Cortela (2011), com o título “Formação Inicial de Professores de Física: fatores limitantes e possibilidades de avanços”. A tese, apresentada em 2011, teve como objetivo “[...] analisar os fatores interdependentes que influenciam o processo de formação inicial de professores de Física, tendo como perspectiva a implementação do perfil identitário de curso proposto pelo seu PP” (Cortela, 2011, p. 16).

Cortela (2011, p. 24) defendeu em sua tese que “[...] os objetivos propostos para o perfil do curso ainda não foram alcançados porque dependem não somente de uma nova organização curricular, ou das intenções dos envolvidos, [...] Mas também das condições de entorno propiciadas aos docentes”. A autora observou que as exigências impostas aos professores universitários se ampliaram, a combinação de ensino, pesquisa e extensão sobrecarregou esses profissionais, impactando na construção de um currículo participativo. Diante disso, a pesquisadora propôs uma forma otimizada de trabalho, sugerindo que, nas tardes de quarta-feira, os docentes se reunissem para participar de reuniões.

Considerando que a pesquisa apresentada faz parte de um projeto de investigação maior, que ocorria desde 2002, alguns resultados foram possíveis de serem relatados, como a percepção do duplo sentido dos discursos que compõem o PP do curso, demonstrando inclusive a possível abertura e aproximação do curso para o bacharelado. Respondendo à pergunta inicial, a pesquisa demonstra que “[...] o perfil identitário de curso ainda não foi alcançado” (Cortela, 2011, p. 198), o que, para a pesquisadora, não é uma efetivação que depende somente de uma nova organização curricular, ou mesmo da intenção dos envolvidos, mas das condições de entorno que são propiciadas aos docentes formadores os quais também fazem a diferença.

Rosemary Ferreira da Silva (2008), apresentou sua tese intitulada “As Políticas Curriculares no Curso de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão, relações de poder e a regulação do currículo”. Em sua pesquisa destacou o seguinte objetivo:

Analisar as políticas curriculares desenvolvidas no processo de reformulação do currículo dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a partir das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para a educação básica, concebendo como elementos constitutivos o meio acadêmico enquanto um campo especializado onde ocorrem disputas pelo poder, os agentes integrantes do processo, e as concepções teóricas implícitas e explícitas nas diretrizes e no currículo construído, com vistas a compreender as formas de regulação e as relações de poder compatibilizadas ao longo do processo (Silva, 2008, p. 54).

Utilizando-se de entrevistas, a pesquisadora percebe que os entrevistados concebem a Universidade como uma instituição separada da sociedade, a qual é capaz de resolver seus problemas. Ou seja, “[...] o processo de construção do currículo do Curso de Filosofia é influenciado pelo subcampo acadêmico a partir do momento em que atribui aos agentes situados em seu interior a função de decidir sobre os elementos curriculares [...]” (Silva, 2008, p. 85). Na descrição da implementação do novo currículo por meio de um colegiado, a pesquisadora questionou a representatividade, uma vez que nem todos os envolvidos participaram efetivamente do processo. No entanto, durante as entrevistas, prevaleceu a afirmação da legitimidade do colegiado da instituição, com a maioria dos membros se manifestando favoravelmente à reforma curricular.

Diante do texto descritivo do processo, considerando as análises das entrevistas, a pesquisadora concluiu sua tese relatando que os entrevistados percebiam o currículo como algo externo a si e a prática, algo com existência fora e não entre as suas relações. Ou seja, “[...] na formulação realizada não foi concebida uma reformulação com elementos que constituem a prática pedagógica cotidiana [...]” (Silva, 2008, p. 140), mantendo-se assim um currículo que já existia de forma implícita, diferente do explicado oficialmente. A dualidade encontrada nas respostas deixou claro a diferença de compreensão entre prioridades do currículo dos professores e dos alunos do curso.

Por fim, a pesquisadora pôde constatar e denunciar que os agentes envolvidos no processo não relacionaram a construção curricular à possibilidade de criar alternativas para atender as demandas educacionais do Estado, bem como não o relacionaram como uma forma de produção, transmissão e difusão do conhecimento. O currículo não foi construído pensando na propagação do conhecimento filosófico aos alunos da educação básica, somente o aluno egresso do curso foi visualizado.

Lucia Helena Marques Carrasco (2010) é outra autora que estudamos, com a tese “Dizer e Experienciar o ser/estar do Professor na Formação Inicial de Professores

de Matemática”, concluída em 2010 e apresentada com o problema de pesquisa “[...] De que maneira os efeitos de poder e verdade dos discursos que emergem no espaço do Laboratório de Prática de Ensino-Aprendizagem em Matemática constituem os diferentes modos de ser/estar professor de matemática?” (Carrasco, 2010, p. 53).

A pesquisadora, que realizou seu estudo no espaço universitário no qual atua como professora formadora de professores de Matemática, conclui que “[...] as práticas de ensino desenvolvidas nos Laboratórios analisados foram efetivas ao alcance dos objetivos da formação pedagógica anunciados, ou seja, contribuíram na ‘produção’ do professor desejado” (Carrasco, 2010, p. 186). A pesquisadora também destacou que as orientações de práticas funcionaram como dispositivos de governo, conduzindo de forma ‘eficiente’ os alunos a ‘verem-se’ e ‘dizerem-se’ professores de matemática.

Carrasco (2010, p. 186) também destacou que, nesse grupo produtivo, diferentes níveis podem ocorrer, ou seja, as práticas discursivas podem ser outras, “[...] os saberes e conhecimentos podem ser repensado, as normas podem ser mudadas, novas tecnologias podem ser criadas, inventadas, as relações de poder podem ser alteradas em função das estratégias de resistências”, o que demonstra que na liberdade do sujeito, na complexidade das relações de poder, pode surgir uma capacidade de deslocar as relações propondo novas formas de vida, como novas práticas.

Nossa análise segue com a tese “Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica: tensões e limites entre o específico e o pedagógico na formação docente”. Tese apresentada por Silvia Regina Canan (2009). Essa pesquisa apresentou como objetivo geral:

Investigar quais as tensões e os limites expressos nas diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica, no que se refere ao específico e ao pedagógico na formação docente, a fim de compreender os desdobramentos que essas tensões e limites causaram nos projetos da URI (Canan, 2009, p. 25).

Em sua pesquisa, Canan (2009) apresentou algumas denúncias, entre elas a tentativa do Estado de se eximir da sua responsabilidade com a educação e a formação de professores, quando afirmou que o desenvolvimento dos professores não era um problema somente dos Ministérios da Educação e dos Sindicatos, mas também uma responsabilidade social e que precisava ser compartilhada. Também pontuou vários fatores que não favorecem a participação do educador no pensar a

educação, o principal deles foi a falta de vontade política para que o professor participasse destes momentos.

Em suas conclusões, a pesquisadora apresentou sua compreensão sobre as competências trazidas nas DCNs, entendendo que, apesar de serem afinadas com conceitos mercadológicos, também poderiam ser possibilidades de outras perspectivas, condizentes com a defesa de uma formação docente de qualidade. Para Canan (2009) o conhecimento específico também faz parte para uma boa formação, porém não é suficiente, nesse sentido, a boa formação vai envolver o aprofundamento nos conhecimentos da área específica, além de conhecimentos da área pedagógico-didático.

Sobre a proposta de investigação das tensões e dos limites entre o específico e o pedagógico buscados nos projetos de formação de professores dos cursos de Pedagogia, História e Matemática da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), a pesquisadora apontou a necessidade de resgatar espaços com a finalidade de 'Organização Institucional da Formação de Professores da URI', como o papel fundamental da Coordenadoria da Licenciatura avaliando os projetos em andamento, a qual era, à época, uma experiência nova na Universidade. A avaliação da implementação dos novos projetos poderia auxiliar a instituição a repensar velhas crenças e se perguntar que profissionais desejava formar, professores ou bacharéis? Além de notar avanços em todas as áreas que envolviam a formação de professores, contradizendo-se com a prática dessas ideias, Canan (2009) também percebeu e anunciou que o currículo dos três cursos analisados, não se limitavam a manter as competências no saber fazer, esses novos currículos ofereciam uma relação permanente entre a teoria e a prática.

Sobre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico, a pesquisadora encontrou três entendimentos nos cursos estudados, ficando marcada a dualidade existente na formação de professores. Os três documentos defendem uma formação que considerasse o aprofundamento de conteúdos específicos e conteúdos pedagógico-didáticos. A pesquisadora conclui afirmando que respondeu ao objetivo da pesquisa.

A próxima tese, intitulada "A Formação de Professores de Química em instituições de Ensino Superior do Rio Grande do Sul: saberes, práticas e currículos", de autoria de Carlos Ventura Fonseca (2014), contou com o seguinte problema: "[...] Quais são os fatores condicionantes e definidores da formação e do trabalho dos

professores de Química no RS?” e; “[...] Quais são os aspectos epistemológicos e curriculares que estão presentes nos cursos de formação inicial e como estes podem repercutir no trabalho dos professores de Química do RS?” (Fonseca, 2014, p. 31). O autor partiu da hipótese de que “a carreira docente na área de Química é procurada por uma minoria de sujeitos que concorrem ao ingresso no Ensino Superior brasileiro; dos que são atraídos, um percentual considerável não chega ao final do curso [...]” (Fonseca, 2014, p. 31).

No percurso de sua pesquisa, Fonseca (2014) constatou e denunciou que o maior problema dos cursos de graduação de Química no estado do Rio Grande do Sul (RS) estava relacionado à separação entre os componentes curriculares teóricos e práticos da formação. Os futuros professores são entendidos como aplicadores de teoria necessária para a sala de aula. Sua pesquisa demonstrou a falta de “[...] uma abordagem mais socialmente engajada e identificada com a perspectiva crítica” (Fonseca, 2014, p. 256). Para o pesquisador, a consciência crítica que deveria ser construída durante a formação precisa colaborar com o enfrentamento dos desafios inerentes à profissão docente. A participação mais ativa do professor no espaço público da Educação é um dos anúncios feitos para lidar com esta situação.

O pesquisador concluiu que “[...] a proporção da qualificação dos professores é desigual entre as disciplinas escolares, com desvantagem para áreas como Química e Física”, sendo que, de acordo com o autor, a maior parte das matrículas ocorre em cursos de formação à distância, o que permitiu concluir que o fato de ampliar vagas poderá não garantir a atração e a retenção de trabalhadores no exercício da função docente. Algumas explicações para essa dificuldade são: licenciatura vista como uma formação complementar; uma forma mais fácil e barata para conseguir um diploma de Ensino Superior; precariedade do nível de profissionalização que distancia os jovens da busca pela carreira docente.

Fonseca (2014) confirmou sua hipótese inicial, apresentando algumas inconsistências das estruturas curriculares das licenciaturas da área da Química no Brasil, apontando também possíveis caminhos e/ou desafios para os cursos e para os professores formadores, entre eles a necessidade de haver políticas de expansão de vagas em licenciaturas que dialoguem com outras instâncias, no intento de estarem mais ligadas ao contexto da Educação Básica. Confirmando que são a União, o Estado e os municípios brasileiros, os agentes principais na missão de tornar mais

atrativa a permanência na profissão docente, garantindo condições de trabalho, carreira e salário.

Marcília Elis Barcellos (2013) apresentou a tese de doutorado “Conhecimento Físico e Currículo: problematizando a licenciatura em Física”. A pesquisa buscou “[...] investigar como vem sendo tratada a questão dos conhecimentos específicos de física na formação de professores, na tentativa de trazer novos subsídios para a reflexão acerca dos cursos de licenciatura” (Barcellos, 2013, p. 22-23).

Segundo as considerações apresentadas na pesquisa, é “[...] preciso repensar os saberes de física nos cursos de formação de professores pautados por uma finalidade que reside numa concepção docente” (Barcellos, 2013, p. 222). Entendendo que a finalidade do curso de licenciatura é formar professores para a educação básica. O que se espera da educação e qual o papel da física neste projeto de educação assumido pela educação básica são elementos que precisam ancorar os conhecimentos de física e a forma que estes serão apresentados no currículo. Uma reflexão sobre que professor se almeja formar e o que se espera deste futuro professor diante do projeto de educação básica assumido vai direcionar para o currículo do curso de licenciatura, que deve responder a estas finalidades. A autora ainda defende que seria necessário reinventar a física presente nos cursos de licenciatura, para que pudesse ser possível atingir as novas perspectivas da formação de professores no ensino da física na educação básica.

Seguindo com as análises, encontramos a tese de Álvaro Emílio Leite (2013), intitulada “O Livro Didático de Física e a Formação de Professores: passos e descompassos”, concluída em 2013. A pesquisa apresentou a questão: “qual o perfil que os formadores de professores desejam que seus alunos desenvolvam para trabalhar o livro didático de Física no exercício de seus futuros ofícios?” (Leite, 2013, p. 22). O pesquisador apresentou como hipótese de pesquisa “[...] que o livro didático não é utilizado por professores e alunos, sendo, no mínimo, subutilizado o alto investimento feito pelo governo federal na sua aquisição e distribuição” e; que “[...] as políticas públicas destinadas ao livro didático tem se demonstrado inócuas frente à formação que os professores recebem” (Leite, 2013, p. 18).

Leite (2013) denunciou que o livro didático, enquanto instrumento utilizado para criar identidade ideológica de forma imposta pelas classes políticas dominantes, assumiu função ideológica e cultural, desempenhando, como papel principal, aculturar e doutrinar os jovens. Também denunciou que os alunos das licenciaturas e os

professores pouco conhecem sobre os programas do Governo Federal de distribuição do livro didático.

A busca por evidenciar um descompasso entre as políticas de formação de professores e as políticas para o livro didático e a hipótese lançada pelo pesquisador não foi totalmente confirmada pela pesquisa. Por fim, Leite (2013, p. 172) concluiu em sua pesquisa que “[...] os formadores de professores, participantes da pesquisa, conseguem fornecer um grande número de orientações e estabelecer discussões com os licenciados com um nível de qualidade [...]” proposto pelas Diretrizes, percebendo também que a condição geral de trabalho dos professores é outro aspecto importante que deve ser observado, não focando somente a formação inicial dos professores.

Paulo da Trindade Nerys Silva (2002) apresentou sua tese “A Formação do Professor de Educação Física no Brasil: avanços e retrocessos”. Tendo como pergunta norteadora: “[...] quais os nexos existentes entre a formação do profissional de Educação Física no Brasil e a intervenção do Estado através do ordenamento legal que sustenta essa formação, expressa nas políticas públicas e no atendimento do atual modelo de produção capitalista?” (Silva, 2002, p. 7).

Em sua pesquisa, Silva (2002) denuncia o processo de aligeiramento proposto para a formação docente no cerne das alterações das políticas educacionais no período, no caso, as instruções da LDB/96. Para o autor, estaria sendo uma ‘reedição atualizada’ dos antigos cursos de licenciatura curta, ou seja, a legitimação do ‘bico’ na profissão docente, pois permitiria que profissionais de outras áreas, mediante uma capacitação em serviço, tornassem-se professores, com uma formação mais breve.

Em suas conclusões, mencionou o processo de ocupação que a Educação Física teve no decorrer dos anos, passando de lugar de destaque, na década de 30, para uma disciplina dispensável no atual currículo previsto na LDB/96. Para o Banco Mundial, a Educação Física foi vista como um ornamento curricular, podendo ser descartado, também concorda com os demais pesquisadores que a política imposta pela LDB e PCNs demonstra um grande retrocesso no que diz respeito à construção de um projeto educacional de cidadania plena.

Marli de Fátima Rodrigues (2005) conclui sua tese “Da Racionalidade Técnica à Nova Epistemologia da Prática: a proposta da formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais”. A autora desenvolveu uma análise das propostas de formação de professores, na qual identifica as concepções que fundamentam, bem como a relação teoria e prática que comportam, tendo como objetivo “[...] evidenciar

como essa formação se articula aos interesses governamentais e responde às finalidades do processo produtivo na atual fase de acumulação do capital” (Rodrigues, 2005, p. 8).

Rodrigues (2005) trouxe o entendimento, em sua pesquisa, de que as atuais propostas de formação de professores e pedagogos ainda mantém e reproduzem a dicotomia teoria e prática. Suas constatações indicaram que os novos processos de formação respondem à atual fase de acumulação capitalista, reafirmando a condição de desqualificação a que vem sendo submetidos esses profissionais. A pesquisadora denunciou que o fato de que criar modelos novos de formação, ou mesmo reformular o currículo não apresenta muitos avanços, o que se faz necessário é ir para além do que e do como ensinar, revendo a reelaboração da epistemologia que fundamenta a ação pedagógica.

Para a pesquisadora, na perspectiva da denúncia, “[...] a epistemologia da prática centrada no desenvolvimento de ‘competências’ e ‘saberes da experiência’, esvazia a formação docente porque reitera a ênfase na parte prática da formação [...]” (Rodrigues, 2005, p. 168). Outra denúncia foi quanto ao processo de formação de professores e especialistas em discussão, a pesquisadora discordou da ideia da docência como base na formação de professores e pedagogos, pois a proposta “[...] dicotomiza formação acadêmica e a formação profissional, recolocando a velha questão licenciatura *versus* bacharelado, o que nos faz concluir que nos mais de vinte anos de intensos debates sobre o curso, pouco ou nada se avançou” (Rodrigues, 2005, p. 171).

Rodrigues (2005) anuncia em sua tese que uma forma positiva poderia ser a de resgatar as duas dimensões, em uma relação dialética entre docência e ciências da educação, com um projeto integrado de formação, resgatando relações entre teoria e prática, parte e totalidade, geral e específico, contrapondo-se às perspectivas pragmáticas impostas ao longo da história da educação.

Marcelo Dias Pereira (2013) concluiu sua tese “Um Estudo sobre Interpretações das Diretrizes Curriculares para o Curso de Licenciatura em Matemática por uma Instituição Federal de São Paulo”, que teve como objetivo:

[...] analisar, com base no estudo do Projeto Pedagógico do curso de licenciatura de Matemática proposto por essa instituição e do estudo de entrevistas a professores deste curso, interpretações assumidas das Diretrizes Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares específicas do curso, de modo a identificar pressupostos relacionados à formação inicial de professores de Matemática para a Educação Básica, sobretudo no que se refere à dimensão prática (Pereira, 2013, p. 25-26).

Com base no objetivo e segundo as respostas encontradas para as questões de pesquisa propostas, apresenta denúncias importantes: a organização curricular do curso de Licenciatura em Matemática pesquisado contempla, de forma parcial, quatro componentes curriculares estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares, a proposta de realização de Estágio Supervisionado não correspondem ao proposto no documento normativo. Entendeu também que é significativamente pequena a parcela da carga horária do curso reservada às disciplinas específicas da prática. O pesquisador também evidenciou, em forma de denúncia, o ensino de componentes curriculares que não caracterizam uma licenciatura em Matemática, nem Bacharelado em Matemática. A dimensão prática, mesmo não estando presente nas ementas das disciplinas, estaria sendo trabalhada por alguns docentes do curso. Entre outras percepções o pesquisador vai responder aos seus questionamentos.

Em 2014, a tese de doutorado “A Constituição de Eu-docente na Formação Inicial Através de Estágios Supervisionado” é apresentada por Vanessa Caldeira Leite (2014). A pesquisadora, partindo do entendimento de que “[...] durante a formação inicial, diferentes técnicas e práticas de si são mobilizadas ou diferentes procedimentos prescritos ou pressupostos são realizados com o objetivo de fixar, manter ou transformar a(s) subjetividade(s) do docente[...]” (Leite, 2014, p. 14), realiza sua pesquisa procurando responder o problema:

[...] Como os alunos, futuros professores da educação básica, vêm-se constituindo no interior das disciplinas de Estágios Supervisionados em que eles assumem (ou vivenciam) a regência de Classe? A partir dessas experiências de Estágios, como percebem o ser e os fazeres docentes? Como Problematizam o ensinar, o aprender, a escola, a pedagogia e o próprio Teatro na escola a partir das vivências? (Leite, 2014, p. 30).

Em sua pesquisa, ao considerar as reformas para a formação docente vindas a nível federal, a pesquisadora apresenta, em forma de denúncia, por meio de sua percepção de que existe interesse no aumento significativo no número de professores da educação básica, estas políticas utilizam estratégias de aceleração no tempo de formação, formação em serviço, ou mesmo a oferta de bolsas para estudos em instituições particulares. Estas estratégias até conseguem elevar os indicadores

brasileiros, melhorando o *ranking* do país, porém, uma diminuição nos investimentos na qualidade e na melhoria da carreira dos professores em serviço nas escolas foi percebido, fato que resultou no processo de meritocracia como fator avaliativo do trabalho docente.

A pesquisadora também avaliou que a correlação entre teoria e prática, prevista no Parecer CNE/CP n. 28/2001, é bastante “ampla, ambígua e confusa” (Leite, 2014, p. 70), pois não esclareceu ou apresentou um modelo para o eixo da Prática como Componente Curricular, deixando a responsabilidade de dar conta deste eixo no currículo aos cursos para os próprios cursos. Embora também tenha considerado como positivo o aumento da carga horária reservada para prática para 800 horas (Leite, 2014).

Nas suas considerações finais, observou que os Estágios Supervisionados poderiam ser entendidos como dispositivos pedagógicos, nos quais diferentes práticas e tecnologias atuariam na constituição do futuro professor da educação básica. Realizou, como proposição, a constituição do eu-docente partindo de Estágio Supervisionado, compreendidos enquanto dispositivos pedagógicos nos quais diferentes práticas e/ou tecnologias do eu sejam articuladas, podendo promover assim uma atitude ética que possa envolver uma relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Propõe também, que sejam redimensionados o paradigma do Estágio, para que este seja pensado enquanto momento de “[...] aplicação e medição dos conteúdos aprendidos no curso [...]”, compreendendo que a prática docente enquanto rede viva que possibilita trocas, criação e transformação constante (Leite, 2014, p. 167).

Na sequência, apresentamos mais uma tese de 2014, produzida por Elaine Maria Dias de Oliveira (2014), intitulada “Espelhamento e/ou Estranhamento? A formação Cultural (*Bildung*) como o outro da Pedagogia”. Nesta, a pesquisadora busca responder a questão de pesquisa: “[...] A formação cultural (*Bildung*) pode se constituir como Outro da Pedagogia sem se afastar das Diretrizes Curriculares que a norteiam? E, isso pode ser feito por espelhamento ou por estranhamento?” (Oliveira, 2014, p. 19), teve como objetivo geral: “[...] investigar as possibilidades de a formação cultural se constituir como o Outro da Pedagogia em tempos de rupturas com a tradição” (Oliveira, 2014, p. 22).

Oliveira (2014) denunciou que as competências difundidas pela legislação de formação de professores, no Brasil, acabavam por dificultar a “[...] autorrealização na

procura do saber, porque careciam profundamente de um fulcro gnoseológico; pois, ao se prender nas malhas da racionalidade instrumental [...], esteve despida de uma preocupação com a formação cultural [...]” (Oliveira, 2014, p. 52), segundo a pesquisadora, a formação nesta perspectiva tira do sujeito a obrigação de se colocar em situação de espanto, fascínio ou estranhamento diante do conhecimento. Tudo o que não encontra funcionalidade passa a ser visto com indiferença e sem utilidade prática. Desta forma, um desencantamento com a formação cultural acontece e os espaços de experiências formativas de estranhamento com o outro deixam de existir.

Diante das muitas justificativas em formas de denúncia contra as pedagogias das competências, a pesquisadora também anunciou que pensar a educação, hoje, demanda “[...] aproximar novamente a formação cultural das ideias da tradição de consideração e a alteridade do outro, através da dimensão reflexiva não mais limitada ao primado exclusivo da prática” (Oliveira, 2014, p. 55). Ainda, para Oliveira (2014, p. 56), a defesa pelo pensamento crítico em permanente vigilância pode ser uma saída além da dimensão estética da “formação cultural como o outro da Pedagogia”. Para a pesquisadora, faz-se necessário repensar a Pedagogia das competências prevista em alguns documentos norteadores, pois da forma como foi apresentada, acabou permitindo que o praticismo se sobreponha à teoria, assim como o ‘procedimento eficaz’ causa prejuízos à reflexão.

Oliveira (2014) apresentou várias outras denúncias em sua pesquisa, da ideia de reducionismo que as DCNs fazem da formação docente, aos problemas pedagógicos com respostas catalogadas e objetivas. De outra parte, também anunciou princípios da hermenêutica como possibilidade de enfrentamento aos contextos denunciados da formação de professores, como por exemplo a necessidade de *estranhamento* e a *distância temporal*. Uma proposta que possa ser auxiliar na formação de professores que com experiências culturais e teóricas, venha evitar que a formação fique presa e reduzida à ideia da prática cotidiana e das relações internas da escola.

Utilizando-se de considerações filosóficas adonianas e hermenêutica gadameriana, Oliveira (2014) buscou apresentar pontos fundamentais para apresentar uma ‘formação cultural como o Outro da Pedagogia’ em sua pesquisa. Demonstrando o caráter economicista e mercadológico da pedagogia das competências, a pesquisadora conferiu, em suas considerações finais, que se faz necessário que a formação possa permitir espaços nos quais aconteçam as

experiências, superando o contexto das competências que repetem sempre as mesmas soluções. Cabe, portanto, à escola e aos cursos de formação de professores resgatar a formação cultural, trazendo a estes ressignificações e oportunidades, entendendo que essa formação cultural seja basilar na formação de professores e não uma resposta aos problemas encontrados. A pesquisadora anuncia também que a formação cultural é percebida como potencial crítico e criativo, é o diferente que pode permitir que o respeito a alteridade, o diálogo e a emancipação aconteçam.

A seguir trazemos a tese “A Pedagogia nos cursos de Pedagogia: Desvelando os aspectos teóricos-científicos e práticos-organizacionais pós-diretrizes Curriculares Nacionais”. Produzida por Ângela Maria Silveira Portelinha (2014), a tese foi concluída em 2014. A pesquisadora sustenta a hipótese de que “[...] a organização curricular dos cursos de Pedagogia seria resultado da concepção assimilada pelos docentes envolvidos na elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das IES” (Portelinha, 2014, p. 19).

Essa pesquisa apresenta o problema: “[...] Como se constituiu a reconfiguração dos cursos de Pedagogia da Unioeste a partir da implementação das DCNCP, e como as concepções epistemológicas do campo da Pedagogia se manifestaram na organização curricular destes cursos?” (Portelinha, 2014, p. 18). Tem como objetivo a:

[...] análise da configuração dos aspectos teórico-científicos e práticos-organizacionais a partir da implantação das DCNCP nos cursos de Pedagogia, explicitando os conflitos e as contradições geradas no campo institucional e no campo curricular, especificamente nos cursos de Pedagogia da UNIOESTE (Portelinha, 2014, p. 19).

Portelinha (2014) apresenta a tese que sustenta sua pesquisa, considerando como objeto de estudo a análise da Pedagogia nos cursos de Pedagogia, partindo de sua historicidade:

[...] A reconfiguração dos cursos de Pedagogia, pós DCNCP, constituiu-se pelos conflitos e contradições gerados entre os aspectos externos, os aspectos internos e as concepções anunciadas e consentidas em relação aos elementos teóricos-científicos e prático-organizacionais da Pedagogia (Portelinha, 2014, p. 19).

Em seus escritos, a pesquisadora apresentou algumas considerações que podemos entender como denúncias. Dentre elas, a constatação de que, quando incorporados os pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia da competência nas práticas e ações dos docentes e das instituições, representando uma opção

político-ideológica, temos como resultado uma prática hegemônica. Segundo a pesquisadora, o pensamento hegemônico pode ser compreendido como direção e domínio, materializando-se pela persuasão do consenso (Portelinha, 2014).

A pesquisadora também apresenta, em forma de denúncia, a Pedagogia da competência como uma reestruturação do tecnicismo e do pragmatismo. Na análise dos cursos durante a pesquisa também percebeu que embora a docência seja considerada a base e a identidade dos profissionais da educação, pequenas divergências na terminologia empregada ao perfil profissional são encontradas.

Em suas conclusões, Portelinha (2014) confirmou após a pesquisa, que foi possível sustentar sua tese inicial apresentada, bem como reafirmou a tese de que “[...] a docência é a base e identidade dos profissionais da educação” (Portelinha, 2014, p. 200).

A tese de Paulo Fioravante Giareta (2013), intitulada “Função Social da Universidade: reflexos do pacto proposto pela UNESCO na Pedagogia Universitária para a formação de professores”, foi concluída em 2013. Esse estudo teve como objetivo geral “[...] estudar os reflexos da proposta reformista articulada pela UNESCO para a pedagogia universitária, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores no sistema educacional brasileiro” (Giareta, 2013, p. 22). O autor apresentou várias questões de pesquisa, que culminaram com o problema central de sua pesquisa, que é uma:

[...] indagação sobre a referida nova função social da universidade e seus reflexos para a pedagogia universitária de formação de professores, enquanto proposta capaz de extrapolar ao ideário da mera adaptação dos indivíduos à consolidação de mudanças sociais em novos estágios de organização da racionalidade hegemônica (Giareta, 2013, p. 22).

No decorrer de sua pesquisa, Giareta (2013) faz uma análise das reformas no sistema educacional brasileiro, as quais, seguindo indicações de organismos internacionais e recomendações da UNESCO, reordenaram de forma significativa o funcionamento da pedagogia universitária para formação de professores, em prol de políticas que servem a epistemologia da prática.

A pesquisa responde suas indagações e objetivos, denunciando que o “[...] desenho proposto à dimensão técnica da pedagogia universitária, articulado pela UNESCO e materializado pela política pedagógica para formação de professores no sistema educativo brasileiro [...]” (Giareta, 2013, p. 125), não aponta dialogicidade com as dimensões pedagógica-científica e sociopolítica, muito menos supera o

direcionamento técnico-profissional da universidade brasileira. Ao contrário, demonstra ter assumido fundamentos voltados ao desenvolvimento tecnológico, sobre matrizes econômicas e dos arranjos capitalistas, “[...] preconizando a correção de problemas sociais como a pobreza, a exclusão social, as guerras, os prejuízos ambientais, o *déficit* de civilidade, entre outros (Giaretta, 2013, p. 126).

Em suas considerações finais, relata a constatação de que “[...] as teses de mudança e desenvolvimento pactuadas pela UNESCO não rompem com as teses reformistas neoliberais fundamentadas nos diagnósticos de organismos financeiros [...]” (Giaretta, 2013, p. 180), deixando a cargo das universidades a responsabilidade social e a busca por melhor responder às adaptações do capital humano ao irreversível desenvolvimento econômico e tecnológico, bem como as correções necessárias em função deste desenvolvimento, como a exclusão, a fome e a pobreza. Também fez denúncia quanto ao modelo reformista de redução de custos, redução de gastos públicos com a educação, reforçando o setor privado, além também de investimentos na reorganização curricular articuladas às demandas de mercado. Conclui afirmando que a educação superior se formou restrita aos insumos para o desenvolvimento econômico, refletindo no social.

O autor segue mencionando a pedagogia das competências como garantia de um treinamento técnico-profissional, buscando alinhamento ao contexto global da economia (Giaretta, 2013). Nessa medida, articulação entre pesquisa, ensino e extensão foi focada no desenvolvimento, demandado pelos novos modelos produtivos, com o treinamento universitário impactando diretamente nas políticas pedagógicas de formação de professores. O desenvolvimento de competências, pré-definidas e controláveis, insere a função técnica da pedagogia universitária de formação de professores como central no processo de reforma, viabilizando a progressão na política de formação de professores para a modalidade à distância.

Para finalizar a análise das teses deste período (2002-2014) mais uma tese de 2014, elaborada por Ângela Flach (2014) e intitulada “Formação de Professores nos Institutos Federais: estudo sobre a implantação de um curso de Licenciatura em um contexto de transição institucional”. O trabalho apresentou como questão central: “[...] como as políticas de formação de professores para a Educação Básica propostas para os Institutos Federais estão sendo colocadas em prática?” (Flach, 2014, p. 21). Este estudo apresentou como objetivo geral:

[...] compreender como se configura essa modalidade de oferta dentro de uma nova institucionalidade, criada recentemente por força de lei, mas que agregou uma multiplicidade de realidades institucionais, cada qual trazendo consigo diferentes concepções pedagógicas e sua identidade própria em relação ao seu espaço de atuação e de sua relação com a comunidade na qual está inserida (Flach, 2014, p. 30).

No estudo desenvolvido por Flach (2014), o movimento histórico pelo qual perpassam os Institutos Federais foi detalhado. Além disso, refletiu sobre os estudos do início dos anos 2000, referentes a estes espaços de formação docente e a análise de políticas e normativas dos processos a eles relacionados. Na análise dos documentos norteadores da implementação dos Institutos Federais do Rio Grande do Sul, a pesquisadora denunciou a grande quantidade de representações na composição do Conselho Superior, fato que dificultou a organização e desenvolvimento das reuniões, tendo inclusive um número maior de representantes docentes. Também mencionou que alguns aspectos das diretrizes para formação de professores nos Institutos Federais (IFs) não foram totalmente amadurecidos pelas instituições em que realizou seu estudo de caso.

A pesquisadora apresentou, enquanto anúncio, uma proposta para soluções dos problemas no IFRS, que trata de valorizar a pluralidade institucional, respeitando as especificidades de cada um, bem como aprender a trabalhar juntos, respeitando as diferenças e superando desavenças. Concluindo em seu estudo que existem elementos que indicam a existência de boas perspectivas para as licenciaturas nestes Institutos Federais (Flach, 2014).

Esse último texto apresentado encerra a análise das teses do primeiro período, o qual concentrou o maior número de teses dentre os períodos selecionados para o estudo. Podemos destacar alguns elementos presentes na análise destas teses, a saber:

-O grande número de teses que evidenciam, enquanto denúncia, a concepção de competências no documento das DCNs;

-Neste período, as teses apresentaram uma grande diversidade nos aspectos metodológicos, a presença de objetivo geral, questão de pesquisa, problema é bem diversificado nas pesquisas, algumas apresentam mais que um elemento de forma clara no texto, outras apresentam ou um ou outro elemento;

-Poucas são as teses que apresentam sua tese, várias pesquisas apresentam hipóteses e uma grande parcela não se detém em responder seu objetivo, ou sua questão nas considerações finais de forma clara ao leitor;

-Muitos estudos se constituem na perspectiva descritiva e analítica, não trazendo muitas proposições de anúncios;

-Um número significativo de teses detém seus olhares no campo da denúncia, com reduzido número de anúncios.

Mensurando as 22 teses analisadas, no período entre 2002 e 2014, podemos observar que 15 teses apresentaram denúncias de forma clara em seus textos, 13 teses apresentaram anúncios, mesmo que de forma mais discreta, em três teses não nos foi possível observar aspectos que pudessem ser considerados anúncio ou denúncia. Poucas foram as teses que apresentaram apenas uma perspectiva, ou anúncio, ou denúncia. Apenas cinco teses deixaram em evidência no texto qual é a sua tese, cinco teses apresentaram hipóteses, seis teses deixaram mais evidente, nas considerações finais a confirmação ou não de suas teses, ou as respostas das questões apresentadas. Estas foram as breves ponderações sobre a análise das 22 teses, do período de 2002 a 2014.

#### 6.1.2 Teses produzidas entre 2015 e 2018

Iniciamos a leitura e análise das teses do período de 2015 a 2018, fazendo uma breve retomada de aspectos históricos relevantes neste espaço de tempo. Embora as teses apresentadas no ano de 2015 debateram, principalmente, as diretrizes de 2002, foram pesquisas que já assinalam o movimento de construção e anúncio de um novo documento, portanto, optamos por este recorte temporal, até para perceber se este movimento foi captado por estas pesquisas.

No cenário político-administrativo do país, os dois mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva possibilitaram discussões mais aprofundadas e debates mais internos sobre os rumos da educação brasileira, esse cenário apontou para mudanças e alterações nas normativas de formação de professores, mas também nos aspectos de valorização da profissão docente.

As diretrizes, aprovadas em 2015, já no exercício da Presidente Dilma Rousseff, retomaram um importante debate sobre o processo de formação de professores, a sólida formação teórica e interdisciplinar, expressando a necessidade de se solidificar a união entre teoria e prática, sem prejuízos ou sobreposições de uma sobre a outra. Também apresentou um novo olhar do Estado sobre o desenvolvimento e a formação de Professores, assumindo estes como compromisso público, enquanto

condição fundamental para a garantia da qualidade e do direito à educação básica. Preocupações que são também reflexos dos moldes governamentais que se apresentavam no período. Com essa breve contextualização, iniciamos com a segunda etapa temporal da análise das teses.

A primeira tese analisada dentro desse período tem como título “Políticas de Formação dos Profissionais da Educação Básica no Brasil no Período de 1996-2015: Contornos e Desenvolvimento”, de autoria de Gislaine Alves do Amaral (2018), foi concluída no ano de 2018 e teve como objetivo analisar os contornos e o desenvolvimento do campo da política de formação dos profissionais da educação, no contexto da própria configuração e reconfiguração do Estado brasileiro no período de 1996 a 2015, a pesquisa demonstrou os distintos ciclos de poder que se apresentaram no decorrer deste período na condução do Estado, realizando contrapontos entre as políticas e o momento histórico do Estado, mostrando as alternâncias, rupturas, disputas pelos espaços de ocupação e definição dos rumos do Estado, bem como as influências e subordinações impostas pelos organismos internacionais.

Apontando vários aspectos positivos e significativos, além das mudanças na sociedade, com rupturas e continuidades registradas nos diferentes governos, alguns fatores apresentaram o tom de denúncia na pesquisa. Dentre eles, podemos citar a compreensão de que a utilização de competências e habilidades implicam em uma abordagem excessivamente técnica e instrumental; que o modelo de avaliação corrobora com a possibilidade de culpabilização e responsabilização do professor sobre os resultados alcançados. A autora concluiu anunciando que, da construção e efetivação das políticas em questão, à discussão que envolveu o processo de formulação e implementação das políticas públicas não foi um processo linear e que este também apresentou as forças de atores sociais coletivos envolvidos (Amaral, 2018).

Mas também denuncia que o regime de colaboração apresentado neste período, no campo da formação de professores, foi “[...] predominantemente, orientado do centro para a margem, em processos muito mais de desconcentração do que, efetivamente, de descentralização” (Amaral, 2018, p. 169). Além da denúncia, apresentou alguns contornos de desenvolvimento das políticas de formação de professores da Educação Básica, no período entre 1996 e 2015, conforme o objetivo proposto no estudo.

A tese de Rita de Cássia Gromoni Shimizu (2015), chamada “Leitura Curricular da Formação de Professores de Geografia: Brasil, Espanha e Portugal”, foi concluída em 2015 e apresenta a hipótese de que “[...] a construção e implementação das propostas formativas das licenciaturas de Geografia, foram balizadas em concepções regulatórias, ou seja, legitimaram, sobretudo, o controle burocrático e se voltaram, prioritariamente, à dimensão técnica” (Shimizu, 2015, p. 20). O estudo teve como objetivo:

[...] efetuar uma leitura curricular da formação de professores de Geografia no Brasil, na Espanha e em Portugal, investigando como estão as estruturas curriculares desses cursos; se os PPPs valorizam a pesquisa nos cursos de formação de professores; se há indícios de propostas inovadoras nesses PPPs; se algum currículo pode ser considerado diferenciado; se, nos planos de ensino das disciplinas, pode ser identificado algum tipo de articulação entre teoria e prática e se as estruturas contemplam a introdução de novas tecnologias (Shimizu, 2015, p. 20).

A pesquisadora apresentou em seu estudo algumas denúncias, como é o caso da organização das disciplinas de conteúdo específico e pedagógico, indicando que a maioria dos cursos apresentam até três vezes mais disciplinas de conteúdos específicos do que disciplinas pedagógicas. Isso não se traduz somente na carga horária, mas na forma que são trabalhados os conteúdos completamente desvinculados da prática, predominando ainda a formação técnica. Também percebeu a pesquisadora, que um grande número das ementas dos cursos analisados, foram elaborados de uma forma genérica ao apresentar sua proposição, dificultando a interpretação dos conteúdos específicos (Shimizu, 2015).

Dessa forma, em suas considerações finais, a pesquisadora confirmou a hipótese anunciada além de apresentar várias outras denúncias, a exemplo de que, tanto Brasil, quanto Espanha e Portugal “[...] não conseguem superar a concepção regulatória na construção e implementação das propostas formativas” (Shimizu, 2015, p. 152), todos os países respeitaram o padrão determinado pelas suas legislações, não apontando especificidades de cada curso, os contextos diferentes não foram considerados, demonstrando que a principal preocupação foi atender a legislação vigente. A formação do professor de Geografia escolar é restrita e, no Brasil, ainda falta relacionar as disciplinas que remetem à docência com as futuras práticas.

Nas suas considerações finais Shimizu (2015, p. 155) anunciou que nas licenciaturas brasileiras se faz urgente “[...] uma visão menos fragmentada da realidade, principalmente, no caso de o licenciado optar por seguir a carreira de

professor no Ensino Fundamental e Médio”. A pesquisadora também destacou que seria mais proveitoso se a escola e a Universidade mantivessem uma relação mais próxima, promovendo trocas de conhecimentos. Nesse contexto, o professor da educação básica poderia contar com o apoio da Universidade para superar suas dificuldades, enquanto os estudantes de licenciatura teriam a oportunidade de vivenciar a prática docente e colaborar na resolução desses problemas. Em relação aos aspectos tecnológicos, a pesquisadora criticou a escassez de disciplinas que abordam o uso de tecnologias no ensino. As questões levantadas durante o estudo foram devidamente respondidas pela pesquisadora.

Hérica Karina Cavalcanti de Lima (2015) apresentou sua tese intitulada “A formação do Professor de Português e o Livro Didático: reflexões sobre matrizes documentos, discursos e práticas. A autora questiona: “[...] Porque o professor de português recém-formado sai da graduação dependendo tanto do livro didático?” (Lima, 2015, p. 7). Direcionando sua tese para o objetivo de “Refletir sobre a formação inicial de professores de Língua Portuguesa, observando a relação entre essa formação e o uso do livro didático” (Lima, 2015, p. 9).

A pesquisadora, no decorrer de seu estudo, apresentou algumas denúncias, entre elas a falta de equilíbrio entre a formação específica e a formação para a docência, segundo ela, a primeira sempre se sobressai sobre a segunda na composição da carga horária e oferta de disciplinas. Ao analisar o currículo dos cursos, percebeu também que estas disciplinas teóricas transmitem poucos conhecimentos sobre a área da educação, não deixando de ser necessária a formação teórica, pois ela reflete também na prática. Lima (2015) anuncia a necessidade de haver um equilíbrio entre ambos os espaços, fundamentais para a formação de professores, estes precisam estar balanceados.

A pesquisadora observou ainda que os currículos apresentam uma atenção ‘rudimentar’ para as questões da inclusão, somente o ensino de LIBRAS se faz presente. Também denunciou problemas nos conhecimentos da Educação Infantil, EJA e contextos não escolares, não encontrando discussões sobre esses espaços (Lima, 2015). Sobre a utilização do livro didático, Lima (2015) destacou que a temática ocupou um pequeno lugar nos cursos analisados, mesmo tendo poucas disciplinas voltadas para a docência, essa discussão não foi ausente, porém parece não ter dado conta da complexidade do tema, “[...] talvez a relevância que essa temática possui não seja percebida como tal pelos praticantes do currículo” (Lima, 2015, p. 145).

Na perspectiva de anúncio, Lima (2015, p. 145) destaca que mesmo sendo pequeno o espaço reservado para as discussões sobre o livro didático, se este “[...] for justificado por abrir o currículo a discussões sobre a teoria e a prática, sobre a teorização e o ‘manejo’ dos conteúdos imprescindíveis à formação do professor autônomo e autor da sua aula [...]”, são indícios de que essa formação possa ter como objetivo formar um professor que saiba o que, como e para que ensinar, tendo ou não o livro didático. Conhecendo as perspectivas do livro didático, o professor terá a condição de usá-lo de forma mais consciente ou optar por não usar. O documento encontrado da tese em questão, não possui a seção considerações finais, o que não permitiu a conclusão de sua análise.

A tese de Roberta Guimarães Corrêa (2015) foi intitulada “Formação Inicial de professores de Química: Discursos, Saberes e Práticas”. Apresentou como objetivo “[...] investigar e analisar a proposta formativa para a formação inicial de professores de Química nos cursos de Licenciatura em Química das instituições de Ensino Superior do Estado de São Paulo” (Corrêa, 2015, p. 14), buscando responder qual é o perfil do profissional destas propostas formativas e quais são as percepções dos licenciados sobre os conhecimentos fundantes desta formação.

Na análise desta tese, as perspectivas de anúncios e/ou denúncias não apareceram de forma evidente. Nas considerações finais, a pesquisadora destacou que os entrevistados demonstram em suas respostas “[...] que possuem uma concepção da natureza de Química que precisa ser mais discutida e trabalhada para que o entendimento sobre os motivos e sobre o que ensinar sejam mais bem definidos” (Corrêa, 2015, p. 145). O conhecimento da escola, bem como sua construção social, política e econômica também foi pouco mencionada nas respostas dos licenciados, dimensão pouco discutida nos cursos de formação inicial, fato que pode estar relacionado “[...] à falta de relação das disciplinas que tratam desses conhecimentos e saberes” (Corrêa, 2015, p. 146). A pesquisa respondeu às suas questões iniciais e cumpriu com o seu objetivo.

A seguir trazemos a tese de Blaise Keniel da Cruz Duarte (2016), com o título “Paradoxos entre Políticas de Currículos e Avaliação: uma análise da relação entre os instrumentos de avaliação externa e as diretrizes curriculares dos cursos de graduação”. Essa pesquisa questionou “[...] qual a relação entre os elementos das Políticas de Currículo que orientam a criação e implementação dos cursos de graduação e as políticas educacionais de avaliação desses cursos, conforme o

sistema legal do Ensino Superior?” e teve como objetivo: “[...] examinar como o contexto das políticas de avaliação e sua utilização se expressa no contexto das políticas de currículo, no âmbito das diretrizes curriculares de cursos de graduação” (Duarte, 2016, p. 11).

A pesquisa apresentou, enquanto denúncia, a percepção de que a heteronomia da avaliação nas instituições de Ensino Superior está substituindo a autonomia destes cursos, a avaliação passou a ser um processo de regulação e regulamentação, indicando uma organização com base na lógica mercadológica neopositivista e neoliberal (Duarte, 2016). Ao mesmo tempo em que defendeu (anunciando) “[...] uma lógica de avaliação subordinada a decisões políticas e estratégicas produzidas pelo próprio centro político-administrativo de cada curso de graduação e de cada universidade [...]” (Duarte, 2016, p. 131), as quais possibilitariam a realização de avaliações internas, promovendo a autoavaliação das condições de ensino de cada curso, construção que poderia ser capaz de superar os mecanismos de controle determinados por indicadores, regulação e regulamentação, com vistas a melhoria da aprendizagem.

Nas considerações finais, a pesquisadora observou que atendeu ao objetivo de sua tese, apresentando ainda diversas denúncias, como inferir que a padronização das condições por meio de instrumentos de avaliação não garante que bons resultados no ensino e na formação profissional almejados sejam alcançados. Mas, também, constavam alguns anúncios enquanto possibilidades, como:

[...] primar pelas orientações das DCNs nos processos de avaliação, rever os princípios do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), reforçando a autonomia das instituições, respeitando a flexibilidade do currículo e o contexto regional (Duarte, 2016, p. 137).

No ano de 2017, concluiu sua tese Eduardo Lima dos Santos (2017), intitulada “Relações Macro e Micro na Formação de Professores e Estágio no Curso de Química da Universidade Federal de Alagoas”. A pesquisa que se propôs a:

[...] analisar a concepção de estágio do curso de Química, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), a partir das relações entre pressupostos, fundamentos e diretrizes para a formação inicial de professores (macro) e o projeto político pedagógico do curso (micro), a fim de identificar como o Projeto Político do Curso (PPC) se pronuncia acerca da prática do professor orientador de estágio supervisionado e do estágio na relação teoria e prática. Nessa perspectiva, buscamos analisar os distanciamentos, aproximações e tensões entre o proposto e o efetivado pelo curso (Santos, 2017, p. 12).

O pesquisador denunciou a resistência dos cursos de formação em manter uma proposta centrada nos propósitos da racionalidade técnica, deteriorando as perspectivas que poderiam privilegiar a formação do professor pesquisador de suas próprias ações pedagógicas. Para o autor, mudanças deste modo de formação precisariam ocorrer dentro do processo de formação, admitindo-se as contribuições das pesquisas e a sua reprodução em sala de aula. Uma interação entre o conhecimento teórico e o conhecimento da prática, promovido pelos agentes do processo de formação.

Além de pressupor que o professor precisa de uma formação que contemple conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade, o pesquisador anunciou que não se deve colocar em lados opostos teoria e prática, mas sim, formar um profissional consciente de que a teoria deva subsidiar a ação do professor em sala de aula, enquanto reflete sobre sua ação, concomitantemente, uma subsidiando a outra. Com essa perspectiva, denuncia que os cursos de formação de professores de Química ficaram restritos à aplicação teórica de métodos, procedimentos e regras. Para ele, professores precisam ser teórica e metodologicamente preparados para a ação docente.

Em suas conclusões, Santos (2017) anunciou suas percepções sobre a chegada de novos professores na universidade, com preocupações mais ampliadas, para além da pesquisa aplicada em Química, o que sinalizava um começo, tímido, mas presente, de intenções de mudanças no processo de formação de professores de Química. Sua hipótese de que existe um distanciamento entre a proposição das Legislações e a prática nos cursos de Licenciatura de Química ficou evidente com a pesquisa local desenvolvida, pois, embora a legislação previsse uma articulação entre teoria e prática, não existiam garantias de que fosse concretizado.

Willian Damin (2018) apresentou sua tese “A Educação Estatística e a Formação Inicial de Professores de Matemática: contribuições de um projeto para a constituição de saberes docentes”. A pesquisa apresentou o problema: “[...] Quais contribuições a oferta de um Projeto de Ensino de Estatística na formação inicial de professores de Matemática pode trazer para o desenvolvimento das competências estatísticas e para a prática docente?”, trabalhou com o objetivo de “Analisar as contribuições da oferta de um Projeto de Ensino de Estatística na formação inicial de professores de Matemática pode trazer para o desenvolvimento das competências estatísticas e para a prática docente” (Damin, 2018, p. 23).

Essa pesquisa apresentou uma análise de um projeto de ensino efetivado em uma disciplina de curso de Licenciatura de Matemática, portanto, manteve-se mais no espaço de descrição do movimento, buscando responder a sua problemática de pesquisa. Muito embora teria apresentado algumas percepções em forma de denúncia, como por exemplo a constatação de que as Diretrizes que abordam a formação inicial dos professores não apresentavam consonância no que se refere ao conhecimento dos conteúdos de Matemática nos currículos de Educação Básica, demonstrando uma desarticulação entre os conhecimentos específicos que devem ser trabalhados (Damin, 2018). Também defendeu que a carga horária reduzida da disciplina de Estatística, além de uma ementa que enfatizasse cálculos e procedimentos mecânicos, resulta na formação de um professor com dificuldades em exercer em sua prática as competências estatísticas com os alunos.

O pesquisador defendeu como uma possibilidade (anúncio) que “[...] o conteúdo de Estatística e Probabilidade, juntamente com suas teorias sejam abordados no curso de licenciatura, para que o professor se sinta preparado para atuar em sala de aula” (Damin, 2018, p. 37). Sendo assim, este futuro professor seria o resultado de um projeto pedagógico que utilizaria teoria e prática como aliados, que tivesse em sua grade curricular contempladas teorias de ensino-aprendizagem e a prática contemplada por meio do estágio supervisionado.

Em suas considerações finais, Damin (2018) apresentou os resultados de seu Projeto de Ensino de Estatística no curso de Licenciatura em Matemática, constatando que obteve respostas aos seus objetivos por meio da prática, identificando contribuições e possibilidades para o desenvolvimento das competências estatísticas nos saberes docentes.

Para concluir a análise das teses do período de 2015 a 2017, analisamos a tese “Discursos Presentes nas Políticas Curriculares e no Processo de Formação Docente: a configuração do perfil pedagógico”, desenvolvida por Geisiele da Silva Marchan (2017). A pesquisa apresentou como objetivo geral:

[...] compreender os discursos em torno da relevância que têm assumido os processos que configuraram as políticas de currículo e que direcionaram a formação inicial de professores no âmbito nacional, destacando os elementos sinalizados como obrigatórios nos currículos de formação inicial docente no Brasil (Marchan, 2017, p. 30).

A pesquisadora destacou que não possuía o interesse de promover um trabalho com uma visão crítica ou estruturalista, mas que apresentaria em seu

desenvolvimento os discursos que se fizeram presentes nas teorizações que sustentaram as discussões sobre o currículo e que refletiram na configuração das políticas de currículo e de formação docente. Porém, deixa algumas indicações que podemos aproximar ao conceito de anúncio, como o destaque ao movimento de formação de professor reflexivo apresentado pelas DCNs de 2002.

Investir no conceito de professor reflexivo é uma alternativa para superar o domínio técnico da atuação docente, transformando-a em uma profissão autônoma, valorizada, reconhecida e independente na tomada de decisões que envolvem o cotidiano da prática pedagógica (Marchan, 2017, p. 111).

A autora mencionou também a proposta de transformação da formação docente, apresentada pela mesma normativa, com o intuito de aproximar a relação teoria e prática, conceitos e realidade, sinalizando a formação de um professor pesquisador, com a justificativa de superar a educação no formato de transmissão do conhecimento. Descreve, ainda, o documento das Diretrizes, de 2015, fazendo relações entre os dois documentos normativos.

Em suas considerações finais seguiu de forma descritiva, destacando características da formação docente como as competências e habilidades, carga horária na formação, reflexão e pesquisa, encontradas nas normativas, “[...] As identidades docentes são expressas por meio dos conceitos de professor prático reflexivo, pesquisador, autônomo de sua ação pedagógica e mediador dos processos sociais emergentes” (Marchan, 2017, p. 225); bem como as consequências destas no processo de formação e os respaldos no processo de ensino. A pesquisadora ainda arrisca em:

[...] afirmar que vejo as DCNs como um grande passo para a transformação educacional no Brasil, diretamente atreladas às configurações identitárias docentes. Entendo que as legislações ainda apresentam inúmeras lacunas que deixam a formação vulnerável a falhas e faltas, mas, de fato, foram ações que permitiram o debate em prol da melhoria do ensino e da formação inicial docente (Marchan, 2017, p. 233).

Ao concluirmos a análise das teses do período de 2015 a 2018, apresentamos a análise de oito teses, todas tiveram, mesmo de forma tímida, elementos que representassem subsídios de anúncios e denúncias em seus temas de pesquisa, com exceção de uma, que manteve somente algumas proximidades no espaço do anúncio. Percebemos, também, um movimento pouco anunciado quanto às diretrizes, de 2015, apenas uma tese deixou em evidência este documento, a maioria das pesquisas mantinham suas indicações no documento de 2002, o que pode ser atribuído ao

período em que foram escritas, ou seja, teses concluídas em 2015, foram produzidas a partir de 2011, mesmo as teses concluídas em 2018, foram iniciadas provavelmente em 2014, ano anterior ao documento. Apenas uma tese apresentou indicação de hipótese, algumas apresentaram o problema de pesquisa e todas tinham objetivo geral, em suas conclusões apresentavam respostas aos seus objetivos.

Outro fator a ser mencionado é que as teses deste período estiveram muito mais próximas dos cursos de licenciatura. As denúncias ao contexto de competências e habilidades tiveram menos relevância neste período, diferente das discussões sobre a necessidade de se aproximar os contextos da teoria e da prática, uma subsidiando a outra, embora percebam uma resistência dos cursos de licenciatura em manter a racionalidade técnica na sua formação. Uma das teses fez menção aos conceitos de inclusão, direcionando à uma atenção rudimentar dos currículos a este assunto. Também tivemos uma tese que trouxe, em sua pesquisa, a comparação dos cursos de licenciatura do Brasil a outros dois países, constatando que a formação técnica prevalece diante de disciplinas pedagógicas nos países analisados. Foi possível perceber assuntos diversificados neste período, presença da inclusão nos currículos, livro didático, pesquisas extrapolando o espaço geográfico do país, porém, alguns conceitos se repetiram, como as competências e a formação de professores teórica e metodologicamente com predomínio da formação técnica. A insistência das pesquisas em demonstrar lacunas na formação de professores segue com as considerações aproximadas. A evidência de tese nas teses foi mais tímida neste período.

### 6.1.3 Teses produzidas entre 2019 e 2021

O recorte temporal apresentado para esta última análise compreendeu um espaço de tempo menor e, conseqüentemente, menos teses a serem apresentadas. Justificamos este espaço de tempo pela aprovação do documento de 2019 e o período de realização do estado de conhecimento da pesquisa, que foi em 2021. Sendo assim, apenas uma tese foi encontrada neste período com as características necessárias para a nossa análise.

O número significativo de teses neste período não diminuiu a importância deste momento para a formação de professores no país. Com a aprovação de um documento normativo, de forma abrupta e sem muitos diálogos com a comunidade educacional, tendo com o principal objetivo alinhar este ao currículo da Educação

Básica e a BNCC, acreditamos que, em breve, teremos muitas outras pesquisas se debruçando na análise deste documento. As diretrizes, aprovadas logo no primeiro ano de mandato do presidente Jair Messias Bolsonaro, assim como todo cenário político do momento, encontrou diversidades extremas em suas concepções. A disparidade sobre o documento foi encontrada nos diversos textos, artigos, pronunciamentos, análises, notas de repúdio e muitas discussões nos espaços formativos sobre a sua efetiva necessidade e funcionalidade para o processo de formação de professores.

Para o momento, temos a tese de Bruno Cleiton Macedo do Carmo (2019), intitulada “As Políticas Públicas para Inclusão Escolar dos Alunos Público-Alvo da Educação Especial e a Formação de Professores da Educação Básica”. A tese, concluída em 2019, teve como objetivo geral “[...]analisar as implicações das políticas públicas para a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial na formação de professores da Educação Básica” (Carmo, 2019, p. 18). Em sua pesquisa, o autor acredita ter comprovado sua tese:

[...] de que a elaboração verticalizada e hierárquica das políticas para inclusão escolar fomenta, nas Instituições de Ensino Superior, uma formação inicial de professores para o atendimento do público-alvo da Educação Especial secundarizada, isolada e desarticulada das políticas públicas de inclusão educacional, constituindo-se em obstáculo para uma efetiva inclusão dessa população nas instituições de ensino regular da Educação Básica (Carmo, 2019, p. 19).

A tese apresentada por Carmo (2019) é a única, dos períodos analisados em nosso estudo, que se propõe a pesquisar a formação de professores para o espaço de inclusão escolar. Embora seja uma tese mais descritiva, que apresenta uma análise histórica do processo no espaço das normativas e na formação de professores, demonstrando as mudanças que passam a acontecer a partir dos anos 2000.

O pesquisador apresentou, nas suas considerações finais, algumas denúncias, dentre elas o “[...] descompasso entre a reforma que proporcionou o acesso dos alunos e a preocupação em qualificar os docentes para o trabalho com os mesmos” (Carmo, 2019, p. 92). Reconheceu, o autor, que muitas vezes a formação de professores nem chegou a ser citada nas normativas que trataram do tema da inclusão escolar de pessoas com deficiência, ou aparecem de forma mais generalizada ou secundarizada, gerando dificuldades na compreensão da política adotada.

Também pontuou que, seguindo o padrão de internacionalização, o Brasil “[...] procurou formar seus professores para atender ao público-alvo da Educação Especial, através de um modelo de baixo custo, baseado, principalmente, na formação continuada e em serviço, ofertada na modalidade à distância” (Carmo, 2019, p. 92), sendo que na formação inicial a inserção de alguns conteúdos relacionados ao assunto foram as iniciativas encontradas. Alguns receios sobre as políticas adotadas no período de gestão de Michel Temer e seguidas pelo Governo Bolsonaro, também foram sinalizados, demonstrando preocupação com possíveis retrocessos na perspectiva de que vinha sendo implementado com a Política Nacional de Educação Especial, iniciada em 2017, cujo movimento foi considerado revisionista e com perspectivas inclusivas.

Ainda, concluiu que o modelo fragmentado de inclusão, muitas vezes, é pensado de forma isolada e distanciada da formação dos profissionais de educação, promovendo sistemas com uma baixa qualidade e “[...] fadados à exclusão e ao fracasso no processo de ensino-aprendizagem de alunos que a muito tempo clamam por uma política educacional que oportunize condições apropriadas para o seu pleno desenvolvimento” (Carmo, 2019, p. 93). A tese do autor foi apresentada em alguns artigos já publicados em revistas, tendo inclusive outras autorias participando, fato que nos chamou a atenção.

As denúncias apresentadas nessa pesquisa se repetem nas demais conclusões dos outros artigos também. Optamos por manter a citação do pesquisador apenas, pois nossa análise se configura na leitura de teses. Concluindo a análise desta tese, encerramos o movimento de olhar de forma individual as teses selecionadas para nosso estudo. Apresentaremos, na sequência uma síntese de conclusões e apontamentos perceptíveis a partir do estudo proposto.

## CONCLUSÃO

Chegamos ao final de um percurso de intensas aprendizagens, muitos desafios e buscas por compreender mais efetivamente as políticas de formação de professores do Brasil e suas complexidades. Ainda assim, não entendemos como concluída a discussão, uma vez que a formação de professores sempre será ponto relevante e fundamental para o desenvolvimento da educação, podendo contribuir, efetivamente, para melhorar os índices de aprendizagem dos alunos das escolas públicas, como também, permitindo que a valorização dos professores se torne uma realidade mais concreta.

A síntese que apresentamos se fundamenta na análise das teses selecionadas, defendidas no período compreendido entre 2002 e 2021. Totalizando 31 teses, analisadas e apresentadas na seção anterior.

O recorte temporal escolhido se refere a um tempo histórico, uma vez que desenha as primeiras décadas governamentais, pós-ditadura militar e início de governos democráticos no país (Estado Democrático de Direito, instituído pela Constituição de 1988). Contando com a normatização da educação, a partir da Constituição Federal, de 1988, a qual garante o direito ao acesso educacional para todos os cidadãos brasileiros e com a aprovação da LDB/96, que normatizou a educação nacional.

Este período conta também com a formulação de Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, prevista pela LDB/96, com a intenção de normatizar, legislar e organizar a formação de professores no Brasil. Com isso, a LDB/96, marco político-institucional, constitui-se no meio que deu e continua dando suporte para que as exigências constitucionais pudessem regulamentar o processo.

A pesquisa teve como problema central a seguinte questão: As pesquisas, geradoras de teses sobre formação de professores, defendidas a partir da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2002, e das demais vindas posteriormente, ao serem produzidas, tecem perspectivas de anúncio ou de denúncia em relação à formação docente? Ou seja, qual é a tese das teses? A esse problema correspondeu o objetivo geral: Analisar as teses sobre formação de professores, defendidas a partir da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2002,

buscando compreender se, ao serem produzidas, teceram perspectivas de anúncio ou de denúncia em relação à formação docente.

Dois aspectos foram considerados partindo do problema e do objetivo propostos. O primeiro, pontua a necessidade do estudo e da análise dos pressupostos que são apresentados pelos quatro documentos normativos para a formação de professores, identificados como DCNs de 2002, 2015, 2019 e 2024. Neste ano de 2024, foi aprovado um novo documento, com novas diretrizes, permitindo que fizéssemos uma análise de menor profundidade, uma vez que o documento é recente e por conta disso não há currículos construídos a partir da nova normativa, assim como não há pesquisas desenvolvidas sobre ou a partir dele.

O segundo aspecto, direcionou-se ao estudo e análise das teses selecionadas, publicadas entre 2002 e 2021, as quais, em alguma medida, mencionaram os documentos das DCNs em questão, apontando ou não elementos sobre estes documentos, porém, em alguns momentos, apresentando elementos caracterizam aspectos da formação de professores muitas das vezes influenciados pelas normativas.

As dimensões que as pesquisas analisadas demonstram sobre a formação de professores, considerando as categorias anúncio e denúncia, permitiu que ousássemos extrair conclusões em respostas às questões levantadas no início desta tese: Como aconteceu o movimento de formação de professores no Brasil a partir dos marcos legais do Século XXI?"; "Quais os principais marcos legais aprovados a partir do início do Século XXI que influenciaram o processo de formação de professores no Brasil?"; "Que concepção(ões) que este(s) documento(s) estabelece(m) sobre a formação de professores?"; "Qual o conceito de anúncio e denúncia, na perspectiva de Paulo Freire, que vai auxiliar na análise das teses?"; "Existem convergências e/ou divergências entre os documentos das diretrizes e as proposições defendidas nas teses estudadas?"; "Existe uma interferência de organismos internacionais na formulação das políticas de formação de professores para a Educação Básica no Brasil?" e; por fim, "É possível encontrar, nas teses defendidas no período entre 2002 a 2021, elementos que proponham novas perspectivas e avanços na formação do professor ou suas discussões ficam centradas, especialmente, no campo da denúncia, afinal, qual é a tese das teses?"

O movimento de leitura e análise das teses possibilitou confirmar a hipótese no início do estudo, o que nos permite apresentar a tese de que as pesquisas em

educação, desenvolvidas nas últimas duas décadas (anos 2002 a 2021), demonstram um esforço mais acentuado na perspectiva da denúncia, aprofundando as escritas no espaço crítico e na busca por apontar as disparidades nas políticas educacionais, ficando menos evidenciadas as tecituras anunciadoras de novas possibilidades e conexões possíveis entre o que está normatizado e no que podemos avançar.

A confirmação da tese se solidifica no encontro de aspectos de anúncio e denúncia nas teses analisadas, muito embora, a maioria destas apresentem elementos anunciadores e propositores de mudanças, estes elementos não sobressaem sobre os aspectos denunciadores e críticos sobre as políticas e os espaços de formação de professores. Além dessa constatação, outro elemento que pudemos observar foi que, nas pesquisas analisadas, muitas vezes, o aprofundamento ou mesmo as menções sobre os documentos normativos apareceram de forma tímida e isolada, sendo que em algumas nem foram citados.

Várias foram as teses, do período de 2002 a 2014, que trouxeram a perspectiva da denúncia, especialmente no aspecto das competências que balizaram este documento, principalmente associando aos aspectos econômicos, mercadológicos e tecnicistas. Como exemplo, podemos citar Sudbrack (2002), cuja denúncia mostrava que o modelo baseado em competências permitia compreender ou concluir que a educação passava a ser tratada como mercadoria e não como direito universal, reforçando o ideário de igualdade de condições na educação.

Ainda, na perspectiva da denúncia, Lauande (2010) também citou que a formação de professores, baseada em competências, tornava-se individual e técnica, e Rodrigues (2005) destacou o esvaziamento da formação docente quando se centrava nas competências, dando ênfase primordial à prática em detrimento da relação entre teoria e prática. Em sua tese, Schneider (2007), ressaltou a formação de docentes essencialmente eficientes, em que a utilização de competências, conforme o documento de 2002, não criava paradigmas novos, mas sim, mantinha os princípios conservadores do sistema capitalista, em uma versão mais contemporânea. Em sua tese, Canan (2009), mencionou que as competências apresentadas pelas DCNs de 2002, estavam afinadas com conceitos mercadológicos, defendeu que, para uma formação docente de qualidade, o conhecimento específico, mais técnico, é necessário e imprescindível, porém não é suficiente, argumentando que o conhecimento da área pedagógico-didática é fundamental para os professores e precisa ser parte da formação com igual grau de importância.

Questão igualmente importante, que compreendemos ao longo das análises, foi de que teses escritas na sequência da publicação do documento das DCNs de 2002, realizaram investidas sobre a normativa, a exemplo de Campani (2007), que manifestou que a nova normativa iria gerar mudanças curriculares e uma nova compreensão epistemológica no trabalho docente, porém as mudanças precisariam ocorrer também no espaço das instituições, nos quais acontecem as formações com maior ênfase. Para a pesquisadora, para que aconteçam mudanças curriculares na formação docente, é preciso que sejam abordadas no interior das instituições, na prática dos professores formadores.

Outro elemento de destaque nas teses foram as discussões sobre o contexto do estágio supervisionado, questões referentes aos aspectos e a relação dialética teoria e prática, que segundo as pesquisas precisa ocorrer no momento do estágio. Leite (2014) propôs que a constituição do eu-docente pudesse iniciar no espaço do Estágio Supervisionado, quando este ocorre de forma articulada, envolvendo relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo, a partir de aspectos pedagógicos, técnicos e práticos. Sposito (2009) destacou que o estágio supervisionado precisava ser um projeto desenvolvido entre Universidade e Educação Básica. O movimento dialógico no espaço do estágio supervisionado não seria apenas entre os aspectos teóricos e práticos, mas também entre os sujeitos envolvidos, tanto da Educação Básica, que acolhe os estagiários, quanto das instituições formadoras e dos discentes que estivessem cursando a graduação.

O contexto das teses desenvolvidas entre 2015 e 2018, já sob a existência de novas diretrizes, as DCNs de 2015, ou durante o processo de discussão e elaboração desta nova normativa, marcaram outro momento. É importante destacar que, embora o período já sinalizasse para uma nova Diretriz aprovada, uma grande parcela das pesquisas analisadas mantém seus olhares para o documento de 2002. Poucas foram as pesquisas que mencionaram o documento de 2015.

Nessas teses, percebemos, novamente, a presença de aspectos que denunciam a presença do termo competências nas normativas, de 2002, e sua utilização como elemento técnico e instrumental. Também visualizamos estudos que remeteram a falta de equilíbrio entre a formação teórica e prática, a exemplo do que expressou Lima (2015) ao alertar que a formação específica sempre se sobressaiu sobre a formação para a docência (pedagógico-didática), mostrando que os conhecimentos na área da educação estão em falta na formação docente.

Damin (2018) defendeu que a utilização da teoria e da prática como aliadas no projeto pedagógico de formação docente possibilitava que o professor, no caso da sua pesquisa em Licenciatura de Matemática, se sentisse preparado para atuar em sala de aula. Na perspectiva do que vinha sendo anunciado sobre relação da teoria com a prática, Marchan (2017) destacou que as DCNs, de 2015, apresentavam-se como uma proposta de transformação na formação docente, pois propuseram a aproximação teoria e prática, a superação do formato de transmissão do conhecimento com a formação de um professor pesquisador.

As teses analisadas foram demonstrando a chegada de novos elementos no espaço educacional do decorrer do período estudado, como é o caso do livro didático, a ideia de um professor reflexivo, a presença mais efetiva da avaliação enquanto processo de regulação e regulamentação dos cursos de formação, inclusão escolar, entre outros, além de teses direcionadas a uma licenciatura em específico.

Também percebemos que em várias pesquisas o espaço da Universidade é percebido como um espaço determinante no resultado das mudanças propostas pelos documentos normativos, a exemplo da pesquisa de Santos (2017), que confirmou sua hipótese de que existe um distanciamento entre o que é proposto pelas legislações e a prática nos cursos de Licenciatura em Química e que, embora a legislação preveja uma articulação entre teoria e prática, ela não possui garantias de ser desenvolvida no processo de formação.

No período pesquisado, entre de 2019 e 2021, selecionamos uma tese para o estudo. Este período compreendeu a aprovação das DCNs, de 2019, porém não foi possível verificar menção a essa normativa nas pesquisas que comportam o recorte temporal, considerando o ano de sua aprovação e o período selecionado (2019-2021) o qual foi insuficiente para que estudos sobre o tema pudessem ter sido feitos, já que o ciclo de implantação das Diretrizes não havia concluído e o espaço necessário para construção de uma tese de doutorado é de 4 anos.

A tese encontrada, além de ser única neste período, também foi a única que sinalizou um estudo sobre a formação de professores considerando o espaço da inclusão escolar. O pesquisador apresentou denúncia sobre o acesso dos alunos com deficiências aos espaços escolares, afirmando haver um “[...] descompasso entre a reforma que proporcionou o acesso dos alunos e a preocupação em qualificar os docentes para o trabalho com os mesmos” (Carmo, 2019, p. 92), sendo que a formação de professores nem chegou a ser citada nas normativas que trataram do

assunto da inclusão escolar de pessoas com deficiência, ou apareceram de forma mais generalizada e/ou secundarizada, gerando dificuldades na compreensão da política adotada.

Sobre as proposições encontradas nas teses analisadas, destacamos que elas estiveram presentes, mesmo que de forma mais suscinta, porém, sempre acompanhadas de argumentos e percepções concretas, encontradas no âmbito da pesquisa e no discurso do pesquisador.

É necessário destacar que, anterior as leituras das teses, também foi direcionado um olhar atento às normativas sobre a Formação de Professores do Brasil, em que selecionamos e buscamos esmiuçar os quatro documentos que norteavam a pesquisa em questão e que se fizeram presentes durante o período histórico escolhido, corroborando com os moldes de formação de professores ofertados, no Brasil, hoje.

A elaboração das Diretrizes, de 2002, foi um marco histórico na formação de professores no país, pois foi o primeiro documento de regulação da docência, teve como proposição central assegurar às instituições de ensino superior autonomia para realizar as reformas curriculares necessárias, observando e garantindo a conformidade com as realidades locais.

É importante destacar que, embora as primeiras diretrizes curriculares tenham sido estabelecidas em 2002, alguns anos após a orientação da LDB/96, as discussões sobre o processo de formação de professores, iniciadas antes da promulgação dessa normativa, permanecem atuais e continuam sendo amplamente debatidas nos âmbitos acadêmico, científico, político, social e econômico. Podemos, contudo, ressaltar que as normativas de regulamentação tendem a apresentar soluções inéditas para os desafios educacionais e da formação docente, muitas vezes ignorando os avanços já construídos e discutidos ao longo da história.

Além das políticas, também percebemos que o tema da formação de professores e as tensões entre teoria e prática no processo de formação docente perpassaram a grande maioria das teses analisadas. No decorrer de mais de duas décadas, período que compreende nosso recorte cronológico, a dicotomia e a disputa que teoria e prática apresentam no processo de formação de professores se destacou nas pesquisas, parece claro que há tentativas de mitigar ou solucionar essas questões por meio de normativas que muito pouco dialogam entre si, mas antes tentam se sobressair uma da outra.

Ao longo dos anos, a educação nacional buscou resolver suas lacunas no processo de ensino, ao mesmo tempo em que tentava responder aos anseios sociais, econômicos e globais. Neste movimento, o processo de formação dos profissionais responsáveis por ensinar sempre esteve em debate. A pesquisa nos permitiu perceber que as políticas, geralmente, evidenciam alguns elementos que pretendem responder aos aspectos tensionados, servindo estas, também, como suporte para suprimir o debate que se estende entre a construção formativa e os espaços da teoria e da prática.

Ao concluirmos, reconhecemos os limites da pesquisa, principalmente considerando os espaços e momentos histórico pesquisados, os quais são geradores de conflitos e divergências, resultados de forças que impulsionam novos caminhos e outros olhares, provocando mudanças, nem sempre adequadas, no espaço da prática pedagógica.

No entanto, consideramos que essa pesquisa poderá oferecer contribuições importantes para novos estudos e processos de formação de professores, podendo ser geradora de outros estudos que a tomem como ponto de partida, em um movimento dialético, em que o conhecimento produzido possa gerar um novo conhecimento

No que diz respeito às políticas de formação de professores em nosso país, destacamos, enquanto pesquisadores da educação, que precisamos estar sempre atentos aos aspectos da denúncia, pois ela é anunciadora dos descompassos que a educação possa estar vivendo, porém, as discussões precisam ser acompanhadas de novos anúncios, que sejam inspiradores, que mantenham viva a esperança, para que avanços possam ocorrer.

A pesquisa educacional precisa ser mais valorizada e considerada nas discussões de políticas públicas e para isso ela precisa cumprir sua função de subsidiar a formulação das políticas para que, com base nos resultados dos estudos feitos, sejam construídas de modo a se tornarem mais efetivas, duradouras atendendo os anseios e necessidades do campo educacional.

Sobre a pesquisa realizada, podemos concluir que os objetivos foram alcançados. Cada objetivo específico e sua questão de pesquisa foram abordados e discutidos nos capítulos da tese, cada qual compondo uma parte do estudo, desde a construção teórica até a análise dos dados. Reforço que o estudo não se propõe conclusivo, é dialógico e permite a colaboração e/ou a construção de novos estudos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; SOUZA, José Vieira de (Orgs.). **Posicionamentos epistemológicos nas pesquisas em políticas educacionais em cenários incertos**. Campinas/SP: Editora Mercado de Letras, 2020.
- AMARAL, Gislene Alves do. **Políticas de formação dos profissionais da Educação Básica no Brasil no período de 1996-2015: contornos e desenvolvimento**. 2018. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Uberlândia/MG, 2018.
- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Nota de esclarecimento: Posição da ANFOPE sobre Parecer CNE/CP n. 4/2024**. Goiânia/GO: ANFOPE, 2024.
- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Políticas de Formação Inicial e Continuada de profissionais da Educação no contexto dos anos 2000**. Caldas Nova/GO: ANFOPE, nov. 2010.
- ANPEd. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **GT 08 divulga nota de repúdio à proposta de Diretrizes Curriculares da Formação Inicial de Professores do CNE**. Rio de Janeiro/RJ: ANPEd, dez. 2023.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 11. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2009.
- BARCELLOS, Marcília Elis. **Conhecimento físico e currículo: problematizando a Licenciatura em Física**. 2013. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociências, Faculdade de Educação, São Paulo/SP, 2013.
- BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília/DF, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019.
- BORDAS, Merion Campos. **Relatório final de pesquisa do projeto Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras - Avaliação da implantação das diretrizes curriculares nacionais para as formação de professores nos cursos de licenciatura**. Porto Alegre/RS: CNE/UNESCO, 2009.
- BRASIL. Lei n. 9.394 , de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, p. 27833, dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 08 out. 2014.
- BRASIL. Decreto n. 3.550, de 27 de julho de 2000. Dá nova redação a dispositivos do Decreto n. 98.816, de 11 de janeiro de 1990, que dispõe sobre a pesquisa, experimentação, produção, embalagem, transporte e comercialização de agrotóxicos, entre outros aspectos. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, p. 12, jul. 2000.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, p. 1, jan. 2001a.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 006, de 8 de maio de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, p. 31, maio 2001b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCP006\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCP006_2001.pdf). Acesso em: 08 out. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 133, de 4 de abril de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, p. 20, abr. 2001c.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, p. 5, fev. 2002a.

BRASIL. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, p. 31, set. 2002b.

BRASIL. Portaria CNE/CP n. 2, de 15 de setembro de 2004. Institui a organização e funcionamento do Fórum Nacional de Educação (FNE). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, p. 34, set. 2004.

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Dispõe sobre a aplicação de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, p. 5, jun. 2007a.

BRASIL. Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, p. 4, jul. 2007b.

BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Estabelece a jornada de trabalho do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, p. 3, jul. 2008.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Dispõe sobre a política de assistência técnica e extensão rural. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, p. 4, jan. 2009.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007 e a Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, p. 1, abr. 2013.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, p. 1, jun. 2014.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 2, de 9 de junho de 2015. 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 (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, p. 15, jun. 2015a.

BRASIL. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de Educação Física na Educação Básica. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, p. 5, jul. 2015b.

BRASIL. Decreto n. 8.752, de 09 de maio de 2016. Altera o Decreto n. 8.743, de 9 de maio de 2016, que regulamenta a Lei n. 11.097, de 13 de janeiro de 2005. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, p. 2, maio 2016.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 22, de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais e orientações sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, 2019a.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de professores da educação básica. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, p. 6, dez. 2019b.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 4, de 2024. Institui 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. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, 2024a.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 4, de 2024. Aprova 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. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, 2024b.

BRIGHENTE, Mirian Furlan; MESQUITA, Peri. Paulo Freire: da *denúncia* da educação bancária ao *anúncio* de uma pedagogia libertadora. **Revista Pro-Posições**, São Paulo/SP, v. 27, n. 1, p. 155-177, jan./abr. 2016.

BRITO, Luísa Dias. **A configuração da “Prática como componente curricular” nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas das universidades estaduais da Bahia**. 2011. Tese (doutorado), Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos/SP, 2011.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição da política de formação de professores para atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa de poder. **Caderno CEDES**, Campinas/SP, ano XX, n. 68, número especial, 1999.

CAMPANI, Adriana. **A racionalidade pedagógica no processo de corporificação do currículo que forma o professor na universidade**. 2007. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza/CE, 2007.

CANAN, Silvia Regina. **Diretrizes Nacionais para a formação de professores da Educação Básica: tensões e limites entre o específico e o pedagógico na formação docente**. 2009. Tese (Doutorado), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo/RS, 2009.

CANAN, Silvia Regina. **Influência dos Organismos internacionais nas políticas educacionais: só há intervenção quando há consentimento?** Campinas/SP: Editora Mercado de Letras, 2016.

CARMO, Bruno Cleiton Macedo do. **As políticas públicas para inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial e a formação de professores da Educação Básica**. 2019. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-Graduação *Stricto-sensu* em Educação, Maceió/AL, 2019.

CARRASCO, Lucia Helena Marques. **Dizer e experienciar o ser/estar professor na formação inicial de professores de matemática**. 2010. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre/RS, 2010.

CARVALHO, Mark Clark Assen de; DAMASCENO, Ednaceli Abreu; MELO, Lúcia de Fátima. A implementação das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica na UFAC: confluências e divergências. **Formação em Movimento**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 400-424, jul./dez. 2019.

CORRÊA, Roberta Guimarães. **Formação Inicial de professores de Química: discursos, saberes e práticas**. 2015. Tese (Doutorado), Universidade Federal de São Carlos, Centro de Ciências Exatas e Tecnologia, Departamento de Química, Programa de Pós-graduação em Química, São Carlos/SP, 2015.

CORTELA, Beatriz Saleme Corrêa. **Formação inicial de professores de Física: fatores limitantes e possibilidades de avanços**. 2011. Tese (Doutorado), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru/SP, 2011.

COSTA, Reges Clemente da. O método materialista histórico e dialético e a práxis revolucionária: contribuições às análises das políticas educacionais. *In: ReLePe - II Jornadas Latinoamericanas de Estudos Epistemológicos em Política Educativa*, 2., 2014, Paraná. **Anais: [...]**, Paraná: ReLePe, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 39, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DAMIN, Willian. **A educação estatística e a formação inicial de professores de Matemática: contribuições de um projeto para a constituição dos saberes docentes**. 2018. Tese (Doutorado), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, Ponta Grossa/PR, 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo/SP: Editora Boitempo, 2016.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo/SP; Brasília/DF; Editoras Cortez/MEC/UNESCO, 1998.

DIAS, Rosanne; LOPES, Alice. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 24, n. 85, p. 1155-1178, 2003.

DINIZ-PEREIRA Júlio Emílio AMARAL, Fernanda Vasconcelos. Convergências e tensões nas pesquisas e nos debates sobre a licenciatura no Brasil. *In*: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; *et al.* (Orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte/MG: Editora Autêntica, 2010. s/p

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Formação Docente**. Belo Horizonte/MG, v. 02, n. 02, p 83-93, jan./jul. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

DUARTE, Blaise Keniel da Cruz. **Paradoxos entre políticas de currículo e avaliação**: uma análise da relação entre os instrumentos de avaliação externa e as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. 2016. Tese (Doutorado), Universidade do Vale do Itajaí, Pós-graduação em Educação, Curso de Doutorado em Educação, Itajaí/SC, 2016.

EVANGELISTA, Olinda. Professores na Linha de Tiro! **Portal Medium - @Contrapoderbr**, 26 dez. 2019. Disponível em: <https://medium.com/@Contrapoderbr/professores-na-linha-de-tiro-88db8eda4cd8>. Acesso em: 10 jul. 2024.

FLACH, Ângela. **Formação de professores nos Institutos Federais**: estudo sobre a implementação de um curso de licenciatura em um contexto de transição institucional. 2014. Tese (Doutorado), Universidade do Vale dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Educação Nível Doutorado, São Leopoldo/RS, 2014.

FONSECA, Carlos Ventura. **A formação de professores de química em instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul**: saberes, práticas e currículos. 2014. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre/RS, 2014.

FORTUNATO, Ivan; MENA, Juanjo. Sobre a epistemologia da formação de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara/SP, v. 13, p. 1881-1895, 2018.

- FRAGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Formação de professores em tempos de BNCC: um olhar a partir do campo do currículo. **Formação em Movimento**, [S.l.], v. 2, i. 2, n. 4, p. 380-394, jul./dez. 2020.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 9. ed. São Paulo/SP: Editora Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo/SP: Editora Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo/SP: Editora Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo/SP: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo/SP: Editora Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 1986.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo/SP: Editora Paz e Terra, 2001. p. 71-90.
- GATTI, Bernadete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. São Paulo/SP: Fundação Carlos Chagas, 2019.
- GATTI, Bernardete Angelina (Org.). **Por uma revolução no campo da formação de Professores**. São Paulo/SP: Editora UNESP, 2015.
- GATTI, Bernardete Angelina. A formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- GATTI, Bernardete Angelina. A Formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo/SP, n. 100. p. 33-46, jan./fev. 2014.
- GATTI, Bernardete Angelina. Pesquisa em Educação: um tema em debate. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo/SP, n. 80, p. 106-111, fev. 1992.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília/DF: UNESCO, 2009.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 4. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1996.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo/SP: Editora Cortez, 1990.

GIARETA, Paulo Fioravante. **Função social da universidade**: reflexos do Pacto proposto pela UNESCO na Pedagogia Universitária para a formação de professores. 2013. Tese (Doutorado), Universidade do Paraná, Curitiba/PR, 2013.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, [S.l.], v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020.

HOBOLD, Márcia Souza. Diretrizes Curriculares para a formação inicial de professores: interesses e intencionalidades. **Revista Didática Sistemática**, [S.l.], v. 22, n. 2, p. 57-72, 2020.

IMBERNÓN, Francisco. Novos Desafios da docência no Século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. In: GATTI, Bernardete Angelina (Org.). **Por uma revolução no campo da formação de Professores**. São Paulo/SP: Editora UNESP, 2015. p. 75-82.

KUHN, Martin; FONTANA, Patrícia; ARENHART, Lívio Osvaldo. A identidade docente: entre projetos implementados e idealizados. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas/TO, v. 8, n. 41, 2021.

LAUANDE, Maria de Fátima Ribeiro Franco. **Política de Formação de Professores**: uma leitura a partir da análise do programa especial de formação de professores para a educação básica – PROEB/UFMA. 2010. Tese (doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal/RN, 2010.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Christian Laval. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva- Londrina: Editora Planta, 2004. xxi, 324p.

LEITE, Álvaro Emílio. **O livro didático de Física e a formação de professores**: passos e descompassos. 2013. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2013.

LEITE, Vanessa Caldeira. **A constituição do eu-docente na formação inicial através dos estágios supervisionados**. 2014. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-graduação, Pelotas/RS, 2014.

LIMA, Hérica Karina Cavalcanti de. **A formação do professor de português e o livro didático**: reflexões sobre matrizes documentos, discursos e práticas. 2015. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Educação, Recife/PE, 2015.

MACEDO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte/MG, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MACEDO, Deise. Reforma Universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação & Sociedade**. Campinas/SP, v. 25, n. 88, p. 845-867, 2004.

MAINARDES, Jefferson. Análise das Políticas Educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Revista Contrapontos**, Itajaí/SC, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009.

MALTA-CAMPOS, Maria. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 39, n. 136, p. 269-283, jan./abr. 2009.

MARCHAN, Geisiele da Silva. **Discursos presentes nas políticas curriculares e no processo de formação docente**: a configuração do perfil pedagógico. 2017. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2017.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Laa Tavares. 2. ed. São Paulo/SP: Editora Boitempo, 2008.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do Conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**. Santa Maria/RS, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

MOROSINI, Marília Costa. O desenvolvimento sustentável como cerne das proposições da UNESCO. **Revista Educação**, Santa Maria/RS, v. 47, 2022.

MOROSINI, Marília Costa; MENTGES, Manuir José. Organismos internacionais e educação superior: proposições da agenda E2030. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas/SP, v. 22, n. 3, p. 632-650, 2020.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. Curitiba/PR: Editora CRV, 2021.

NÓVOA, Antônio. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. 2. ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Elaine Maria Dias de. **Espelhamento e/ou Estranhamento?** A formação cultural (*Bildung*) como o outro da Pedagogia. 2014. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria/RS, 2014.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 2. ed. São Paulo/SP: Editora Papirus, 1997.

PEREIRA, Marcelo Dias. **Um estudo sobre interpretações das diretrizes curriculares para o curso de Licenciatura em Matemática por uma Instituição**

**Federal de São Paulo.** 2013. Tese (Doutorado), Universidade Bandeirante Anhanguera, São Paulo/SP, 2013.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. Proposições da OCDE para América Latina: o PISA como instrumento de padronização da educação. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara/SP, v. 14, n. esp. 3, p. 1717-1732, out., 2019.

PERTUZATTI, Ieda. **Alfabetização e Letramento nas Políticas Públicas: Convergências e Divergências com a BNCC.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó/SC, 2017.

PIMENTEL, Alessandra. O método de análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, n. 114, p. 179-195, 2001.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. **A pedagogia nos cursos de Pedagogia: desvelando os aspectos teóricos-científicos e práticos -organizacionais pós-diretrizes curriculares nacionais.** 2014. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre/RS, 2014.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado: eixos articuladores na formação inicial dos professores da Educação Básica.** 2011. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo/SP, 2011.

REIGOTA, Marcos. A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens. **Revista Teias**: Rio de Janeiro/RJ, ano 11, n. 21, jan./abr. 2010.

Rios, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência.** 11. Ed. – São Paulo, Cortez, 2001. – (Coleção Questões da Nossa Época; v.16)

RODRIGUES, Marli Fátima. **Da racionalidade técnica à: “nova” epistemologia da prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais.** 2005. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Educação, Curitiba/PR, 2005.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Tendências da pesquisa em formação de professores. **Atos de pesquisa em educação**, Blumenau/SC, v. 8, n. 2, p. 479-499, 2013.

ROTHEN, José. O Conselho Federal de Educação nos Bastidores da Reforma Universitária de 1968. *In*: Congresso Brasileiro de História da Educação, III., 2004, Curitiba/PR. **Anais: [...]**, Curitiba/PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. p. 1-11.

SÀNCHEZ-GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** Campinas/SP: Editora Mercado de Letras, 2006.

SÀNCHEZ-GAMBOA, Silvio. **Projetos de Pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas.** Chapecó/SC: Editora Argos, 2013.

SANTOS, Eduardo Lima dos. **Relações macro e micro na formação de professores e estágio no curso de Química da Universidade Federal de Alagoas**. 2017. Tese (Doutorado), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-graduação em Educação, Marília/SP, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: LDB - trajetória, limites e perspectivas**. São Paulo/SP: Editora Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Estados e Políticas Educacionais na história da Educação Brasileira**. Vitória/ES: Editora EDUFES, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias pedagógicas do Brasil**. 3. ed. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **O Lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2013.

SCHEIBE, Leda Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos Projetos Institucionais. **Educação em Perspectiva**, Viçosa/MG, v. 4, n. 1, p. 15-36, jan./jun. 2013.

SCHEIBE, Leda. Formação de Professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília/DF, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica: das determinações legais às práticas institucionalizadas**. 2007. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2007.

SHIMIZU, Rita de Cassia Gromoni. **Leitura curricular da formação de professores de Geografia: Brasil, Espanha e Portugal**. 2015. Tese (Doutorado), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro/SP, 2015.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento - diálogo em educação**, Rio Grande/RS, v. 27, n. 2, p. 88-106, mai./ago. 2018.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Formação de professores na Base Nacional Comum Curricular: conceitos em disputa. In: LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). **Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais**. Goiânia/GO: Cegraf UFG, 2022, p. 27-37.

SILVA, Paulo da Trindade Nerys. **A formação do professor de Educação Física no Brasil: avanços e retrocessos**. 2002. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2002.

SILVA, Rosemary Ferreira da. **As políticas curriculares no curso de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão** – relações de poder e a regulação do currículo. 2008. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo/SP, 2008.

SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy (Orgs.). **Teorias e Métodos de Pesquisa Social**. Tradução: Ricardo A. Rosenbusch. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2015.

SPOSITO, Neusa Elisa Carignato. **Estágio Supervisionado de Ciências Biológicas: aproximações entre o legal e o real**. 2009. Tese (Doutorado), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Bauru/SP, 2009.

STRECH, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2010.

SUDBRACK, Edite Maria. **Mapas da Formação docente na década de 90: espaços de regulação social e emancipações possíveis**. 2002. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre/RS, 2002.

SUDBRACK, Edite Maria; FONSECA, Dora Maria Ramos. **As razões do PISA: regulações transnacionais e indução de políticas educativas**. Curitiba/PR: Editora CRV, 2021.

TEODORO, Antônio. **A Educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais**. Brasília/DF: Editora Liber Livro, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo/SP: Editora Atlassu, 1987.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. **Glossário**. Araranguá/SC: UFSC, jan. 2012. Disponível em: <https://legislacao.ufsc.br/glossario/#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%B5es%3A%20s%C3%A3o%20atos%20administrativos%20normativos,mat%C3%A9ria%20de%20sua%20compet%C3%A2ncia%20espec%C3%ADfica>. Acesso em: 10 jan. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4. Educação 2030**. Incheon/Coreia do Sul: UNESCO, 2015.

VAN ZANTEN, Agnès. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Perspectiva**, Florianópolis/SC, v. 22, n. 01, p. 25-45, jan./jun. 2004.

VENTORIM, Silvana; ASTORI, Fernanda Bindaco da Silva; BITENCORT, Juversí Fonseca. O desmonte das políticas de formação de professores confrontado pelas

entidades acadêmico-científicas. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 14, n. 22, abr. 2020.

XAVIER, Libânea Nacif. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 19, n. 59, p. 827-849, out./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000900002>.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

## **ANEXOS**

**Anexo 01: Teses Selecionadas**

<b>Ordem</b>	<b>Teses selecionadas</b>	<b>Autor</b>	<b>Universidade</b>	<b>Ano</b>	<b>Diretriz</b>
1	Mapas da formação docente na década de 90: espaços de regulação social e emancipações possíveis	Edite Maria Sudbrack	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre	2002	Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002 Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena
2	A formação do professor de educação física no Brasil: avanços e retrocessos	Paulo da Trindade Nerys Silva	Universidade Estadual de Campinas	2002	
3	Da racionalidade técnica à nova epistemologia da prática: a proposta da formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais	Marli de Fátima Rodrigues	Universidade Federal do Paraná – Curitiba	2005	
4	A racionalidade pedagógica no processo de corporificação do currículo que forma o professor na universidade	Adriana Campani	Universidade Federal do Ceará – Fortaleza	2007	
5	Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica: das determinações legais às práticas institucionalizadas	Marilda Pasqual Schneider	Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis	2007	
6	As políticas curriculares no curso de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão - relações de poder e a regulação do currículo	Rosemary Ferreira da Silva	Universidade de São Paulo – São Paulo	2008	
7	Diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica: tensões e limites entre o específico e o pedagógico na formação docente	Silvia Regina Canan	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) - São Leopoldo	2009	
8	Estágio Supervisionado de Ciências Biológicas: aproximações entre o Legal e o Real	Neusa Elisa Carignato Sposito	Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Bauru	2009	
9	Política de Formação de professores: uma leitura a partir da análise do programa especial de formação de professores para a educação básica – PROEB/UFMA	Maria de Fátima Ribeiro Franco Lauande	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Natal	2010	

10	Dizer e experienciar o ser/estar professor: formação inicial do professor de matemática	Lucia Helena Marques Carrasco	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre	2010
11	Prática de ensino e estágio supervisionado: eixos articuladores na formação inicial dos professores de educação básica	Gislene Miotto Cartolino Raymundo	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) – São Paulo	2011
12	A configuração da “prática como componente curricular” nos cursos de licenciatura em ciências biológicas das universidades estaduais da Bahia	Luísa Dias Brito	Universidade Federal de São Carlos – São Carlos	2011
13	Formação inicial de professores de física: fatores limitantes e possibilidades de avanços	Beatriz Salemme Correa Cortela	Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Bauru	2011
14	Um estudo sobre interpretações das diretrizes curriculares para o curso de licenciatura em matemática por uma instituição federal de São Paulo	Marcelo Dias Pereira	Universidade Bandeirante Anhanguera - São Paulo	2013
15	Conhecimento e currículo: problematizando a licenciatura em física	Marcilia Elis Barcellos	Universidade de São Paulo (USP)- São Paulo	2013
16	O livro didático de física e a formação de professores: passos e descompassos	Álvaro Emilio Leite	Universidade Federal do Paraná- Curitiba	2013
17	Função social da universidade: reflexos do pacto proposto pela UNESCO na pedagogia universitária para formação de professores Curitiba	Paulo Fioravante Giareta	Universidade Federal do Paraná – Curitiba	2013
18	Formação de professores nos institutos federais: estudo sobre a implantação do curso de licenciatura em um contexto de transição institucional	Ângela Flach	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) – São Leopoldo	2014
19	A formação de professores de química em instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul: saberes, práticas e currículos	Carlos Ventura Fonseca	Universidade Federal do Rio do Sul – Porto Alegre	2014

20	Espelhamento e/ou estranhamento? A formação cultural ( <i>BILDUNG</i> ) como o outro da pedagogia	Elaine Maria Dias de Oliveira	Universidade Federal de Santa Maria - Santa Maria	2014	Resolução CNE/CP n. 1, de 7 de janeiro de 2015 Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.
21	A constituição do eu-docente na formação inicial através dos estágios supervisionados	Vanessa Caldeira Leite	Universidade Federal de Pelotas – Pelotas	2014	
22	A pedagogia nos cursos de pedagogia: desvelando os aspectos teórico-científicos e prático-organizacionais pós-diretrizes curriculares nacionais	Ângela Maria Silveira Portelinha	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2014	
23	Leitura Curricular da Formação de Professores de Geografia: Brasil, Espanha e Portugal	Rita de Cassia Gromoni Shimizu	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Rio Claro	2015	
24	Formação inicial de professores de química: discursos, saberes e práticas	Roberta Guimaraes Correa	Universidade Federal de São Carlos – São Carlos	2015	
25	A formação do professor de português e o livro didático: reflexões sobre documentos, discursos e práticas	Herica Karina Cavalcanti de Lima	Universidade Federal de Pernambuco - Recife	2015	
26	Paradoxos entre políticas de currículo e avaliação: uma análise da relação entre os instrumentos de avaliação externa e as diretrizes curriculares dos cursos de graduação	Blaise Keniel da Cruz Duarte	Universidade do Vale do Itajaí	2016	
27	Discursos presentes nas políticas curriculares e no processo de formação docente: a configuração do perfil pedagógico	Geiseli da Silva Marchan	Universidade Estadual de Campinas – Campinas	2017	
28	Relações macro e micro na formação de professores e estágio no curso de química da universidade federal de alagoas	Eduardo Lima dos Santos	Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Marília	2017	
29	A educação estatística e a formação inicial de professores de matemática: contribuições de um projeto para a constituição dos saberes docentes	Willian Damin	Universidade Tecnológica do Paraná – Ponta Grossa	2018	

30	Políticas de formação dos profissionais da educação básica no Brasil no período de 1996-2015: contornos e desenvolvimento	Gislene Alves do Amaral	Universidade Federal de Uberlândia	2018	
31	As políticas públicas para inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial e a formação de professores da educação básica	Bruno Cleiton Macedo do Carmo	Universidade Federal de Alagoas – UFAL – Maceió	2019	Resolução n. 1, de 2 de julho de 2019 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.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

### Onze teses que não foram selecionadas

Ordem	Teses selecionadas	Autor	Universidade	Ano	Texto encontrado	Tese selecionada
01	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores: entre a ambição e a realidade ou sobre a coerência e a factibilidade	Maria Inês Laranjeira			Não	Não
02	Licenciatura em enfermagem: uma análise do processo de implementação nas universidades públicas estaduais	Marcia Maria Ribera Lopes Spessoto	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) – Dourados MS	2018	Sim	Não
03	A formação no curso de licenciatura em química UFG/Goiania: a relação entre a formação e o trabalho docente	Jane Darley Alves dos Santos	Universidade Federal de Goiás - Goiânia	2017	Sim	Não
04	Inovação no ensino superior: práticas curriculares participativas	Lucia Leocadia Veiga Lima			Não	Não

05	Fundamentos teóricos para elaboração do projeto pedagógico do curso de educação física	Ângela Celeste Barreto de Azevedo			Não	Não
06	A formação do professor: um estudo a partir da concepção de ética em Paul Ricoeur	Celia Marilda Smarjassi	Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Araraquara	2014	Sim	Não
07	Classes de comportamentos profissionais do psicólogo para intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos, e processos psicológicos derivados a partir das diretrizes curriculares, da formação desse profissional e de um procedimento de decomposição de comportamentos complexos	Nádia Kienen			Não	Não
08	A Prática como Componente Curricular Via Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE) no Ensino de Estatística na Universidade: implementação e implicações na Formação inicial do Professor de Matemática	Marcia Rodrigues Luiz da Silva	Universidade Estadual Paulista (UNESP) -Rio Claro	2016	Sim	Não
09	Articulação entre o letramento estatístico de Gal e a compreensão gráfica de Curcio para a formação de professores no âmbito da educação estatística	Rubia Juliana Gomes Fernandes	Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Ponta Grossa	2020	Sim	Não
10	Do sentido da Contingência à Contingência da Formação: Um Estudo Discursivo sobre A Formação de Professores de Inglês	Marco Antônio Margarido Costa	Universidade de São Paulo - São Paulo	2008	Sim	Não
11	Um estudo sobre a abordagem dos conteúdos estatísticos em cursos de licenciatura em	Amari Goulart	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2015	Sim	Não

	matemática: uma proposta sob a ótica da ecologia do didático		(PUC) – São Paulo			
12	A dimensão prática na preparação profissional em Educação Física: concepção e organização acadêmica	Alfredo Cesar Antunes			Não	Não
13	Educação em ciências naturais no currículo de cursos de pedagogia de universidades públicas federais da Amazônia legal brasileira	Eliane Regina Martins Batista	Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – Cuiabá	2017	Sim	Não
14	As diretrizes curriculares de 2013 do curso de jornalismo: o discurso e o perfil dos <i>experts</i> da comissão de especialistas	Ediene do Amaral Ferreira	Universidade do Vale do Itajaí	2017	Sim	Não
15	As representações de alunos de um curso de pedagogia à distância sobre linguagem docente e dialogicidade	Alda Mendes Baffa	Universidade Metodista de São Paulo	2016	Sim	Não
16	Formação cultural e educação inclusiva: estudo sobre o curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense	Erika Souza Leme	Universidade Federal Fluminense	2017	Não	Não

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

## Anexo 2: Documentos legais

Ano	Documento/número	Descrição
2000	Decreto n. 3.554, de 07 de agosto de 2000	Dá nova redação ao § 2º do artigo 3º do Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, e dá outras providências.
2001	Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências Objetivo 4: 4. <i>Valorização dos profissionais da educação.</i> Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério.
2001	Parecer CNE/CP n. 009/2001	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena
2001	Parecer CNE/CP n. 21/2001	Duração e carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena
2001	Parecer CNE/CP n. 27/2001	Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP n. 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena
2001	Parecer CNE/CP n. 28/2001	Dá nova redação ao Parecer CNE/CP n. 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena
2002	Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002	Institui Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena
2002	Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002.	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior
2004	Parecer CNE/CP n. 4/2004	Adiamento do prazo previsto no artigo 15 da Resolução CNE/CP n. 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena
2004	Parecer CNE/CES n. 197/2004	Consulta, tendo em vista o artigo 11 da Resolução CNE/CP n. 1/2002, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
2004	Parecer CNE/CES n. 0228/2004	Consulta sobre reformulação curricular dos cursos de graduação
2004	Lei n. 10.861/2004	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências
2004	Lei n. 10.870/2004	Institui a taxa de avaliação in loco das Instituições de Educação Superior e dos cursos de graduação e dá outras providências.
2004	Resolução n. 2, de 27 de agosto de 2004.	Adia o prazo previsto no artigo 15 da Resolução CNE/CP n. 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
2005	Parecer CNE/CES n. 15/2005	Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP n. 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de

		graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior
2005	Parecer CNE/CP n. 4/2005	Aprecia a indicação CNE/CP n. 3/2005, referente às diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores fixadas pela Resolução CNE/CP n. 1/2002.
2005	Resolução n. 1, de 17 de novembro de 2005	Altera a Resolução CNE/CP n. 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.
2006	Parecer CNE/CP n. 3/2006	Reexame do Parecer CNE/CP n. 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia.
2006	Parecer CNE/CP n. 5/2006	Aprecia indicação CNE/CP n. 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de formação de professores para a Educação Básica.
2006	Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura.
2007	Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007	Cria o FUNDEB
2007	Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007	Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES
2007	Parecer CNE/CP n. 9/2007	Reorganização da carga horária mínima dos cursos de formação de professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica
2008	Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008	Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais de magistério público da Educação Básica.
2008	Parecer CNE/CP n. 8/2008	Diretrizes operacionais para a implantação do programa emergencial de segunda licenciatura para professores em exercício na Educação Básica pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.
2009	Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009	Institui a Política Nacional de Formação da de Profissionais do magistério da Educação Básica; revogado pelo Decreto n. 8.752, de 09 de maio de 2016 que em seu artigo 1º institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica
2009	Resolução n. 1, de 11 de fevereiro de 2009	Estabelece diretrizes operacionais para a implantação do programa emergencial de segunda licenciatura para professores em exercício na Educação Básica pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.
2009	Parecer CNE/CP n. 15/2009	Consulta sobre a categoria profissional do professor de curso livre e de educação profissional técnica de nível médio, com base no Plano Nacional de Educação
2010	Parecer CNE/CEB n. 5/2010	Consulta sobre a aplicabilidade do artigo 62 da Lei n. 9.394/96 (LDB).
2011	Resolução n. 1, de 18 de março de 2011	Estabelece diretrizes para a obtenção de uma nova habilitação pelos portadores de diploma de licenciatura em Letras.
2011	Parecer CNE/CP n. 8/2011	Aprecia a proposta de alteração do artigo 1º da Resolução CNE/CP n. 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabeleceu as diretrizes operacionais para a implantação do programa emergencial de segunda licenciatura para professores em exercício na educação básica pública a ser coordenado pelo MEC.
2012	Resolução n. 3, de 7 de dezembro de 2012	Altera a redação do artigo 1º da Resolução CNE/CP n. 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece diretrizes operacionais para a implantação do programa emergencial de segunda licenciatura para professores em exercício na educação básica pública a ser coordenado pelo MEC.

2013	Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013	Altera a Lei n. 9.396 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação.
2014	Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).
2014	Parecer CNE/CP n. 6/2014, aprovado em 2 de abril de 2014	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores indígenas.
2015	Resolução CNE/CP n. 1, de 7 de janeiro de 2015	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.
2015	Parecer CNE/CP n. 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica.
2015	Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015	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
2016	Decreto n. 8.752, de 09 de maio de 2016	Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica
2016	Parecer CNE/CES n. 786, aprovado em 10 de novembro de 2016	Consulta a respeito da habilitação do curso de Educação do Campo, ofertado pela Universidade Federal de Pelotas.
2017	Decreto n. 9.057/2017	Regulamenta o artigo 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Decreto da EaD)
2017	Parecer CNE/CP n. 10/2017	Proposta de alteração do artigo 22, da Resolução CNE/CP n. 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.
2017	Resolução n. 1, de 9 de agosto de 2017	Altera o artigo 22 da Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de 2015, que 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.
2018	Parecer CNE/CP n. 7/2018	Solicitação de prorrogação do prazo estabelecido na Resolução CNE/CP n. 1, de 9 de agosto de 2017, que alterou o artigo 22 da Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015.
2018	Resolução n. 3, de 3 de outubro de 2018	Altera o artigo 22, da Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de 2015, que 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
2019	Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019	Institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores de Educação Básica
2019	Parecer CNE/CP n. 7/2019	Alteração do prazo previsto no artigo 22 da Resolução CNE/CP n. 2, de 1º julho de 2015, que 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.
2019	Resolução n. 1, de 2 de julho de 2019	Altera o artigo 22 da Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, que 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.

2019	Parecer CNE/CP n. 22/2019	Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-formação)
2019	Resolução CNE/CP n. 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)
2020	Parecer CNE/CP n. 14/2020	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a formação continuada de professores da educação básica (BNC-formação continuada).
2020	Resolução CNE/CP n. 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)
2021	Parecer CNE/CP n. 10/2021	Alteração do prazo previsto no artigo 27 da Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).