



ARTIGOS

Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96

Adriana Teixeira Reis

Faculdades Campos Salles - FCS, São Pulo - BR

Orcid: 0000-0003-2043-6621

adrianaateixirareis@gmail.com

Marli E. A. D. André

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP, São Paulo - BR

Orcid: 0000-0002-0942-4008

marliandre@gmail.com

Laurizete Ferragut Passos

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, São Paulo - BR

Orcid: 0000-0001-7702-0825

laurizetefer@gmail.com

RESUMO: O presente artigo busca analisar os documentos elaborados em âmbito federal que orientaram a formação de professores no Brasil a partir da promulgação LDB (nº 9394/96) até a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 e aí incluídas as recentes revisões e atualizações dessa Resolução propostas no novo documento do CNE de 2019. Inicialmente são explorados os conceitos de política, política pública e política educacional e, para a análise da legislação, o referencial teórico/metodológico apoiou-se nas contribuições da abordagem do ciclo de políticas. Aponta-se como uma política de formação inicial e continuada deve exemplificar a interlocução entre o contexto de influência e o contexto da produção de texto em sua elaboração e finaliza com a defesa das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica de 2015.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Diretrizes Curriculares Nacionais; Ciclo de Políticas.

Teacherstraining Policies in Brazil, after LDB 9.394/96

ABSTRACT: This paper analyzes the federally prepared documents that guided teacher education in Brazil from the promulgation of LDB (No. 9394/96) to Resolution CNE / CP No. 2 of 2015 and including the recent revisions and updates of this proposed resolution. in the new CNE document of 2019. Initially the concepts of politics, public policy and educational policy are explored, and, for the analysis of the legislation, the theoretical / methodological reference was based on the contributions of the approach of the policies cycle. It is pointed out how a policy of initial and continuing formation should exemplify the dialogue between the context of influence and the context of text production in its elaboration and ends with the defense of the National Curriculum Guidelines for the Initial and Continuing Formation of Teachers. Basic Education 2015.

KEYWORDS: Teacher Training; National Curriculum Guidelines; Policy Cycle

Políticas de la Formación de Profesores en Brasil, después de LDB 9.394/96

RESUMEN: Este documento busca analizar los documentos preparados a nivel federal que guiaron la formación de docentes en Brasil desde la promulgación de LDB (No. 9394/96) hasta la Resolución CNE / CP No. 2 de 2015 e incluyen las revisiones y actualizaciones recientes de esta Resolución. propuesto en el nuevo documento CNE de 2019. Inicialmente, se exploran los conceptos de política, política pública y política educativa y, para el análisis de la legislación, la referencia teórico / metodológica se basó en las contribuciones del enfoque del ciclo de políticas. Se señala cómo una política de formación inicial y continua debe ejemplificar el diálogo entre el contexto de influencia y el contexto de producción de texto en su elaboración y termina con la defensa de las Directrices nacionales del currículo para la formación inicial y continua de maestros. Educación Básica 2015.

PALABRAS-CLAVE: Formación del profesorado; Pautas nacionales del plan de estudios; Ciclo de políticas.

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata da análise do conteúdo e dos reflexos de documentos elaborados no âmbito federal que orientaram a formação de professores no Brasil, especialmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei nº 9394/96) até a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e a atual proposta de revisão expressa no documento Texto Referência-Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (CNE, 2019).¹

Embora com o foco nas políticas de formação de professores, cabe, inicialmente esclarecer os conceitos substanciais que subjazem o campo de pesquisa sobre as políticas educacionais pois, de acordo com Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 143), “Tanto no cenário nacional quanto internacional, a pesquisa sobre políticas educacionais vem se constituindo em um campo de investigação distinto e em permanente busca de consolidação”.

O conceito de “política” pode ser explicitado a partir de três elementos comuns:

1. uma teia de decisões e ações que alocam (implementam) valores;
2. uma instância que, uma vez articulada, vai conformando o contexto no qual uma sucessão de decisões futuras serão tomadas;
3. algo que envolve uma teia de decisões ou o desenvolvimento de ações no tempo, mais do que uma decisão única localizada no tempo.(OIE, GAPI, 2002, p. 2)²

Para o conceito de “Análise de Política”, toma-se emprestado a definição de Dye (1976, p. 1, apud DAGNINO, 2002): “Análise de Política é *descobrir o que os governos fazem, porque fazem e que diferença isso faz*” (grifos nossos) e compreende-se que esse fazer está relacionado às demandas da sociedade que devem ser enfrentadas pelos governantes e que necessitam de soluções.

A definição de “política pública” deve ser identificada em todas as esferas que envolvam questão social como educação, saúde, habitação, agricultura, transporte, enfim, todas as áreas que definem uma sociedade. Höfling (2001, p. 31) destaca que, “Políticas públicas são aqui entendidas como o ‘Estado em ação’ (HÖFLING apud GOBERT, MULLER, 1987); é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”, com a finalidade de efetivar os princípios estabelecidos no texto constitucional por meio de leis, decretos, portarias e resoluções.

Para a compreensão de “política educacional”, segundo Mainardes, Ferreira e Tello (2011), exige-se o esclarecimento anterior do conceito *polycisciences*,³ para que se tenha uma visão correta das características que acompanham esse tipo de política.⁴

1 CNE – Conselho Nacional de Educação

2 Grupo de Análise de Políticas e Inovação – UNICAMP

3 Segundo Deleon e Vogenbeck (apud MAINARDES, FERREIRA e TELLO, 2011, p. 144), na atualidade policy science envolve a análise de/sobre políticas.

4 As referências teóricas iniciais sobre esse conceito datam da segunda metade do século XX, e partem de uma multidisciplinaridade, ora pela sociologia desenvolvida no Reino Unido, ora pelo campo da administração educacional conforme ocorreu nos Estados Unidos ou então pela ótica da ciência política realizada na América Latina.

Uma crítica pertinente e corrente sobre as políticas educacionais desenvolvidas no Brasil diz respeito às suas descontinuidades, sempre à mercê das disposições dos grupos políticos, configurando um movimento muito caro para nós brasileiros. Tomando a história da educação brasileira, Saviani (2008) apresenta a tese de que são duas as limitações tradicionais que impedem a continuidade das políticas educacionais. A primeira limitação diz respeito ao debate histórico dos recursos financeiros vinculados à educação. Análise sobre a Emenda Constitucional nº 95/2016, que fixou o novo regime fiscal para os próximos 20 anos afirma que “poderá levar ao sucateamento das políticas sociais, especialmente nas áreas da saúde e educação, pondo em risco por completo a qualidade de vida da população brasileira.” (MARIANO, 2019, p. 261), realidade vivida neste momento no Brasil.

O segundo fator que limita a continuidade da política educacional, ocorre pela sequência interminável de reformas, geradas por cada representante político,⁵ identificando, conforme denominou Saviani (2008, p. 11), as metáforas do ziguezague ou do pêndulo:

A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional. [...] No plano federal, o regime republicano expressou a tensão na política educacional, oscilando entre a centralização (oficialização) e descentralização (desoficialização).

Em estudo realizado por Vieira (2000, p. 133) sobre as políticas educacionais entre os anos de 1985 e 1995, os documentos deixados pelos gestores configuram a possibilidade de análise da *continuidade descontínua*, pois: “Uma administração se encerra e com ela são engavetados projetos, ideias e planos para o futuro. Tudo está começando outra vez [...]”

Esse movimento de continuidade e descontinuidade, também presente na área da educação, tem revelado a prevalência das políticas de governo em detrimento das políticas de Estado (Oliveira, 2011). Considerando que as reformas empreendidas, tanto de governo como de Estado, devam levar em conta as necessidades dos envolvidos em seus diferentes propósitos, para a análise da legislação nacional proposta no presente texto que trata da formação docente, o referencial teórico/metodológico apoiou-se nas contribuições da *policy cycle approach* (abordagem do ciclo de políticas) desenvolvidas por Stephen Ball e Richard Bowe a partir da última década do século XX. De acordo com Mainardes (2006, p. 48), pesquisador brasileiro cujos estudos de políticas educacionais baseiam-se nesses autores, a contribuição dessa abordagem como referencial analítico possibilita uma “análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos.”

Metodologicamente, Ball e Bowe, de acordo com Mainardes (2006), propuseram uma base para a análise de políticas composta por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. O contexto de influência é considerado o momento em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos, frequentemente relacionados com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas. Esse contexto, segundo os autores tem uma relação simbiótica, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto, que se apresenta mais articulado com a linguagem do interesse público mais geral. É no terceiro contexto, o da prática, que a política pode ser interpretada e recriada, podendo representar transformações na política original.⁶

5 No estudo da história das reformas educacionais brasileiras, até a segunda metade do século XX, as reformas eram nomeadas pelo então responsável pela pasta da educação. Cito como exemplos: Reforma Leôncio de Carvalho, 1879; Reforma Rivadávia Correa, 1911; Reforma Francisco Campos, 1931; Reformas Capanema, entre 1942 e 1946.

6 Posteriormente, Ball (1994), ao considerar o processo político multifacetado e dialético e a necessidade de articular as perspectivas macro e micro, incluiu mais dois contextos ao seu ciclo de política, o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.

Ball (2006) destaca que não se deve pensar em políticas educacionais sem conceber os contextos nos quais elas foram elaboradas, onde e por quem deverão ser desenvolvidas. Esses contextos representam o conceito de “arquitetura mutável das políticas”, que Ball toma emprestado de Cerny (1990, apud BALL, 2004), um conceito indicativo do contexto da globalização quando da definição de novos paradigmas provenientes dos acordos entre a sociedade civil e o Estado. Identifica-se agora uma tendência pós-neoliberal, representada por um modelo de Estado que admite uma governança junto aos novos atores existentes, definindo novas formas de prática e cultura organizacional (BALL, 2014, p. 37). Termos como Estado avaliador, serviços sociais como possibilidade de lucro, novas relações de trabalho e cidadão como consumidor vigoram nas novas regras políticas que os Estados neoliberais passaram a elaborar.

Tomando como referência de análise as reformas promovidas no Reino Unido, a partir dos anos de 1990, e que ecoam no Brasil, Ball (2004) ressalta que a área da educação é vista como “um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios.” (BALL, 2004, p. 1108). Ciente dessa perspectiva, a análise de política educacional tem como objetivo iluminar lutas culturais e ideológicas nas quais a política esteja localizada.

Citando vários autores, Stephen Ball apresenta dois conceitos que considera importante quando se realiza uma pesquisa sobre políticas educacionais, o que ele chama de análise de “redes políticas” e “governança em rede”, ambos conceitos contidos nos processos de globalização. O autor define redes políticas como:

[...] um tipo de “social” novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos. Eles constituem comunidades de políticas, geralmente compartilhadas de problemas sociais e suas soluções. [...] Por meio delas (redes políticas), é dado espaço a novas vozes dentro do discurso da política. (BALL, 2014, p. 29)

Atrelado à existência dessas redes políticas, coexiste uma forma de renúncia (intencional) do Estado no que diz respeito à sua autoridade, gerando uma nova forma de governança da educação, expressa pelas novas relações internacionais e transnacionais existentes entre o Estado e os novos atores, participantes no compartilhamento de resoluções dos problemas do Estado. Esse compartilhamento pode ser definido pela parceria público-privado, defendidas pelo pós-neoliberalismo.

Na busca de um conceito de governança que se relacionasse com a mesma ideia de Ball, a definição científica-social dada por Amos (2010, p. 25) nos esclarece que governança se tornou um termo importante na política e na pesquisa educacional por estar ligada a mudanças profundas na área da educação “que envolvem especificamente os instrumentos e os meios de direcionamento, as novas formas de proporcionar e organizar os serviços educacionais e o surgimento de novos atores na política educacional.”

Levando em consideração a realidade federativa do Brasil, a utilização desse referencial para análise de programas e políticas educacionais deve ter em vista sua dimensão e diversidade territorial como também a autonomia dos Estados federados.

A necessidade de atendimento da população excluída da escolarização básica, fez com que o Estado estruturasse a formação inicial do professor junto às instituições públicas e privadas de ensino superior, possibilitando condições para a formação docente.

A análise de Lessard (2006) sobre a relação do Estado com as universidades na perspectiva do neoliberalismo, também orientou e contribuiu para análise do contexto de influência e do contexto da produção de texto. Ao discutir a política instaurada na América do Norte, denominada New Public Management (Nova

Gestão Pública), o autor situa o interesse do Estado na escolarização e, conseqüentemente na elaboração de políticas para profissionalização da mão-de-obra docente e para a profissionalização do contexto de trabalho.⁷A necessidade de melhoria da qualidade na formação inicial docente alinha-se às transformações sócio econômicas do atual contexto global.

Ao tratar da regulamentação para a formação de professores no Brasil, é possível inferir que as políticas criadas pelo Estado legitimam o vínculo entre as Instituições de Ensino Superior (IES) formadoras e as escolas, colocando a formação do professor como elemento importante na visualização de melhoria da qualidade da educação. Para Lessard, esse objetivo é atingido pela institucionalização da profissionalização docente, quando delega às instituições universitárias um lugar importante, considerando-as também como atores no campo da educação. Junto a isso, define-se uma certa performatividade (BALL, 2004) no ato de ensinar, aquela que retiraria do professor a sua subjetividade da ação docente, mudando significados e gerando um novo perfil docente. A tradução dessa performatividade é visível nos sistemas de ensino brasileiros quando firmam parcerias com entidades privadas e, usando recursos públicos, oferecem formações iniciais a distância e formações continuadas de professores pelo Brasil afora, cujos efeitos ainda necessitam ser analisados com bastante rigor.

Em geral, torna-se responsabilidade do Estado (em qualquer instância administrativa), definir as orientações e prioridades dos seus sistemas e promulgar as orientações normativas sobre a formação dos profissionais da educação. Nossa atual LDB incorporou a valorização do professor no grupo dos profissionais que atuam na área educacional, implicando uma responsabilidade ao poder público local, conforme posto no artigo 67 da LDB: “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação [...]”. Pode-se interpretar esse artigo da Lei como um movimento da descentralização, quando o poder público, estados e municípios, decidem sua política educacional.

Para se tentar compreender a nova legislação nacional para a formação de professores, é imperativo perceber as ações que o governo federal efetua. Ao discorrer sobre as novas diretrizes políticas em educação, orientadas pelo processo de globalização, Ball (2001, p. 102) nos esclarece que:

[...] as políticas nacionais necessitam ser compreendidas como o produto de um nexo de influências e interdependências que resultam numa “interconexão, multiplexidade, e hibridização”; isto é, “a combinação de lógicas globais, distantes e locais” (BALL apud AMIN, 1997, p. 129-133).

No que diz respeito aos mecanismos formais para a valorização dos profissionais da educação, a política do *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério* (FUNDEF), instituída pela Emenda Constitucional (EC) nº 14/1996 e regulamentada pela Lei nº 9424/96 determinou que 60% da arrecadação de impostos destinados para a educação⁸ fossem vinculados à remuneração dos profissionais ativos no exercício efetivo relacionando a valorização do magistério somente ao salário, não tratando especificamente da formação docente.⁹Todavia, o FUNDEF (posteriormente ampliado para FUNDEB) toca na questão da valorização docente, como meio de induzir uma representação mais positiva da carreira

7 Conceitos em Grimmett et al. (2005): “work force professionalization” e “work place professionalization” (LESSARD, 2006, p. 204).

8 De acordo com informações no Portal do MEC, a receita do FUNDEF foi composta basicamente pela alíquota de 15% do Fundo de Participação dos Estados (FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) e Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPIexp).

9 Em 19/12/2006 promulga-se a EC nº 53 que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que substituiu o FUNDEF.

docente, sem criar mecanismos mais efetivos para a valorização do professor. Posteriormente, demais atos normativos do MEC tornaram-se orientadores da expansão, regulação e normatização dos cursos de formação de professores, aí incluído o curso de Pedagogia.

Constam os seguintes documentos elaborados e desenvolvidos no âmbito do MEC:

TABELA1 – DOCUMENTOS NORMATIVOS ANALISADOS

Documento	Indicação
Lei nº 10.172/2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
Parecer 10 CNE/CP 9/2001	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução CNE/CP 1/2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CP 5/2005	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
Resolução CNE/CP 1/2006	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
Decreto 6.094/2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
Decreto 6.755/2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.
Lei nº 13.005/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
Parecer CNE/CP nº 2/2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.
Resolução CNE/CP nº 2/2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

10 Pareceres administrativos são manifestações de órgãos técnicos sobre assuntos submetidos à sua consideração. O Parecer tem caráter meramente opinativo, não vinculando a Administração ou os particulares à sua motivação ou conclusões, salvo se aprovado por ato subsequente. Já, então, o que subsiste como ato administrativo não é o Parecer, mas, sim, o ato de sua aprovação, que poderá revestir a modalidade normativa, ordinatória, negocial ou punitiva. Resoluções, normativas ou individuais, são sempre atos inferiores ao regulamento e ao regimento, não podendo inová-los ou contrariá-los, mas unicamente complementá-los e explicá-los. Decreto é uma ordem, decisão ou determinação legal, emitida por uma autoridade superior, pelo chefe de Estado, por uma instituição, civil ou militar, laica ou religiosa. (https://www.al.sp.gov.br/arquivos/documentacao/estudos-e-manuais/manual-processo-legislativo/manual_proclgis_3.pdf). As siglas CNE/CP referem-se à: Conselho Nacional de Educação/Comissão Plena.

O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO

Interpretar os documentos legais que dizem respeito à formação de professores exige do pesquisador compreender os movimentos de grupos políticos e econômicos que passam a debater esse tema. Considerando o que nos alerta Lessard (GONÇALVES, 2013), reverter um percurso histórico de desvalorização da educação e, conseqüentemente, da formação docente torna-se importante, e de difícil solução, especialmente para nós, brasileiros. A partir da LDB 9394/96, as decisões políticas transformam esse tema em algo relevante. Entretanto, como nossos problemas que abarcam a educação são diversos, ações tornam-se prementes para suas soluções.

A Lei nº 10.172 de 09/01/2001, que instituiu o *Plano Nacional de Educação* (PNE), é decorrente de um diagnóstico da educação brasileira que identificou a necessidade de um esforço para a melhoria da qualidade do ensino, prevendo uma política global de magistério, tanto para a formação inicial como para os professores brasileiros que atuavam nas quatro primeiras séries do ensino fundamental sem formação em nível médio. O Ministério da Educação inicia seu discurso sobre a formação inicial ressaltando o princípio moral que a formação deveria oferecer como o desenvolvimento do compromisso social e político do magistério.

As entidades representativas da comunidade educacional¹¹ identificavam dificuldades para a implementação de ações de valorização do magistério, evidenciado na falta de preparo adequado na formação inicial que, de modo geral, ainda mantinha predominantemente um formato tradicional, não contemplando muitas das características consideradas, no contexto do século XXI, dentre as quais a capacidade de orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos, comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos educandos ou então desenvolver práticas educativas utilizando novas metodologias e materiais de apoio para a melhoria dessa aprendizagem.

Outro fator importante a ser considerado recai no fato de que não é somente uma melhor formação que proporcionará um novo profissional mas, sobretudo, as condições institucionais de trabalho e todos os elementos que podem afetar a qualidade do processo educativo. Dessa forma, a formação do professor deve acompanhar essa realidade, sem desvincular a visão de formação docente da realidade da escolar, ou seja, nossa sociedade e nosso sistema educacional são desafiados constantemente em suas capacidades de equilíbrio, integração e inovação por meio das reformas que passam a ocorrer (GARCÍA, 2008).

Diante da evidência da realidade de transformação na formação inicial docente e a necessidade de normatizar essa temática, em 2001 o MEC aprovou, junto ao Conselho Nacional de Educação, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena* (Parecer CNE/CP nº 9/2001), documento que mostrou em seu processo de elaboração um caráter dialógico ao ter sido submetido à comunidade educacional em audiências públicas regionais e nacional, em reunião técnica e institucional. Entretanto, num momento seguinte, o documento se justifica mais como uma necessidade imposta pelas conjunturas externas e menos pela análise das necessidades internas de melhoria da escolarização da população. No corpo do texto podemos encontrar essa justificativa:

11 Representantes da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Fórum dos Pró-Reitores de Graduação, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Associação Nacional de Política e Administração na Educação, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação, Comissão Nacional de Formação de Professores, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados. Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais. (BRASIL, 2001a, p. 4)

Nesse extrato de documento, percebemos que o texto incorporou elementos presentes na discussão mais ampla sobre a necessidade de o Brasil alinhar a formação de profissionais mais qualificados frente à exigências da internacionalização da economia, revelando um diálogo com as novas diretrizes da globalização, ilustrando o que Ball (2001, apud GIDDENS, 1996, p. 367) afirma sobre um novo paradigma das políticas educacionais e que fazem eco aqui no Brasil: “[...] Giddens (1996, p. 367) argumenta que “a globalização não é um fenômeno que se encontra ‘lá fora’”; se referindo não só à emergência de sistemas mundiais de larga escala como também às transformações na própria tessitura da vida cotidiana” (BALL, 2001, p. 101).

Entre nós, no processo de continuidade do debate sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, é homologada a Resolução CNE/CP nº 1, de 18/2/2002 que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Essa resolução compõe um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que as IES devem observar em sua organização institucional e curricular, tendo como foco principal a orientação dos cursos de formação de professores.

Ao se voltar para o preparo específico da docência, além de considerar a competência como concepção nuclear na orientação do curso, o Artigo 3º, inciso II, alínea a) do documento também ressalta: a) a *simetria invertida*, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera. (BRASIL, 2002)

Dessa forma, na reorientação dos cursos de formação de professores o acompanhamento das transformações pelas quais o licenciando passa a vivenciar no espaço público da escola e pelas concepções de competências que norteiam a conduta docente na sua ação pedagógica torna-se um grande objetivo das Diretrizes. Segundo Mello (2000, p. 102), “As diretrizes [...] procuram avançar nessa característica, buscando tornar coerente a formação do professor com a simetria existente entre essa formação e o futuro exercício da profissão.” A pesquisa, como um dos princípios norteadores da formação docente, também é considerada como coprodutora dessa ação.

Na sequência das normatizações criadas para a formação de professores, em 2005 são elaboradas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*, Parecer CNE/CP nº 5/2005 (seguido pela Resolução CNE/CP nº 1/2006). As Diretrizes ampliaram as atribuições do curso de Pedagogia na formação inicial para a docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, como também nos cursos de magistério e de educação profissional, além de formar para a gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, incluindo as áreas nas quais estejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2005). O documento ainda descreve toda a gênese que se deve conferir ao curso de Pedagogia: sua finalidade, princípios, objetivo do curso, perfil do licenciado em Pedagogia, organização do curso e duração dos estudos. Ao apresentar a nova estrutura do curso de Pedagogia organizada em três núcleos – núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integradores –, destaca:

a exigência de uma sólida formação teórico-prática e interdisciplinar do Licenciado em Pedagogia, a qual exigirá, conforme mencionado anteriormente, desde o início do curso, a familiarização com o exercício da docência e da organização e gestão pedagógica, a participação em pesquisas educacionais, as opções de aprofundamento de estudos e a realização de trabalhos que permitam ao graduando articular, em diferentes oportunidades, ideias e experiências, explicitando reflexões, analisando e interpretando dados, fatos, situações, dialogando com os diferentes autores e teorias estudados. (BRASIL, 2005, p. 13, grifo nosso)

O Parecer CNE/CP nº 5/2005 suscitou debates específicos em torno do curso, especialmente sobre as habilitações oferecidas. Ao discutir as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (DCNP), Evangelista e Triches (2008, p. 2) expressam suas críticas:

A polêmica então deflagrada deveu-se principalmente ao fato de que essa primeira versão não levava em conta décadas de história e discussão no meio acadêmico acerca da função e identidade do curso, além de reduzi-lo à função exclusiva de formação docente, a exemplo do Curso Normal Superior. [...] Contudo, o artigo 14 do Parecer (Parecer CNE/CP nº 5/2005) ao indicar que a formação dos especialistas (Orientador Educacional, Supervisor Escolar, entre outros) entraria em regime de extinção na graduação, devendo ocorrer na pós-graduação lato sensu, aberta para todos os licenciados, contrariava a Lei nº 9394/96, artigo 64, que garantia a formação desses especialistas no curso de graduação em Pedagogia ou na pós-graduação lato sensu.

O fato de a Diretriz contrariar o exposto na LDB 9394/96 na questão da formação dos especialistas, que também poderia ocorrer no curso de Pedagogia, mobilizou as associações de especialistas e foi fundamental para que o CNE revisse o artigo 14 do Parecer CNE/CP nº 5/2005 e elaborasse o Parecer CNE/CP nº 3/2006 que se tornou base para a Resolução CNE/CP nº 1/2006.

Levando em conta as proposições formalizadas pelas principais entidades da comunidade educacional¹² e pelo próprio Conselho Nacional de Educação (CNE), em 15 de maio de 2006 o CNE instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura* (DCNP) pela Resolução CNE/CP nº 1/2006,¹³ que configurou o curso de Pedagogia enquanto Licenciatura, uma modalidade de carreira adquirida pelo seu egresso, licenciado em Pedagogia.¹⁴

Esse fato reporta a importância que os legisladores deram às DCNP no que diz respeito à formação docente, segundo exposto nos artigos 2º e 4º, ao fixar as diretrizes à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, vinculando os conhecimentos pedagógicos a estudos teórico-práticos, de investigação e reflexão crítica, conforme o descrito no §2º do artigo 2º. No entanto, pela amplitude das atribuições indicadas ao curso de formação de professores, as análises de especialistas (SCHEIBE, 2010; GATTI, BARRETTO, 2009; EVANGELISTA, TRICHES, 2008) indicaram a impossibilidade de sua concretização ao exigir das IES uma estrutura que ainda não é identificada como um padrão em sua grande parcela, especialmente por tratar-se de um curso cuja matrícula no período noturno ainda é predominante. Esse fato sinaliza uma precarização da formação para a aprendizagem da prática docente, dificultando o

12 Associação Nacional pela Formação de Educadores (ANFOPE); Fórum de Diretores de Centros de Educação (FORUNDIR); Manifesto dos Educadores Brasileiros; Federação Nacional de Supervisores Escolares (FENERSE).

13 Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

14 O parecer CNE/CP nº 9/2001 consolidou a formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. O referido parecer sustentou a carreira na Licenciatura distinta do Bacharelado, sendo necessário, portanto, a criação de um projeto específico para ela.

que foi proposto para desde o início do curso, “a familiarização com o exercício da docência” pelos estudantes. Essa precarização justifica-se pela interpretação que as IES fazem dos discursos legais propostos nas Diretrizes e Resoluções e como elas se “adaptam” aos preceitos legais. Identificamos aqui o que Ball (2006) denomina como elementos do contexto da prática, ou seja, a interpretação que os profissionais fazem dos textos legais. Nesse contexto, a aplicação da política sujeita-se às inúmeras interpretações dos inúmeros atores sujeitos às políticas elaboradas. Para o autor, um dos focos da análise de políticas envolve investigar:

[...] a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. (BALL, 2006, p. 50)

Nesse contexto, o curso de Pedagogia tornou-se objeto de estudos a fim de revelar como estaria ocorrendo a formação proposta pela referida Resolução.

Pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas,¹⁵ sob a coordenação de Gatti (2009), na qual foram analisados os currículos de 71 cursos de Pedagogia, identificou, inicialmente, uma multiplicidade de disciplinas (3.513).¹⁶ Analisadas, as ementas das disciplinas revelaram poucas contribuições para uma formação que vincule conhecimentos teóricos com a prática docente na escola. No exame das ementas (1.498) também foi possível identificar a ausência de fundamentos direcionados às práticas docentes, reafirmando uma dissociação entre a formação inicial e a realidade dos contextos escolares.

Podemos inferir pelas pesquisas citadas uma prática comum dos legisladores enquanto orientadores de normas e políticas, qual seja, a de ignorarem as causas reais que permeiam o terreno educacional e, especialmente, as práticas e intenções pedagógicas dos cursos de formação de professores. Segundo Gatti (2016), as políticas e ações que visam a melhoria da formação docente deveriam considerar a concepção de que exercer a docência como profissão requer uma formação com base em conhecimentos teóricos e práticos específicos, apropriados a cada nível a que se destina o docente, no sentido de capacitá-lo a utilizar os conhecimentos em situações relevantes que o levem a recriar, pela reflexão constante, a partir da prática, seus saberes e fazeres.

Na descrição e análise, até o momento, dos atos normativos orientadores da formação de professores delinea-se, teoricamente, uma intenção do fortalecimento de vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e professores,¹⁷ enriquecidos por conhecimentos reais da escola pública brasileira, oportunizados pelas práticas profissionais vivenciadas pelos alunos. A Resolução nº 1/2006 ao descrever a docência como uma ação educativa, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, indica uma tendência à profissionalização docente.

Pela intenção dos legisladores, preocupados agora com a formação inicial de professores para o exercício da docência, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pergunta-se: quais ações oportunizadas pelos sistemas de ensino em parceria com os cursos de Pedagogia estão sendo desenvolvidas para a iniciação do exercício da docência, propiciando ao licenciando o aprender a ser professor?

15 A amostra da pesquisa contou com cursos de Pedagogia, na modalidade presencial, distribuídos proporcionalmente pelo Brasil de acordo com a representatividade administrativa.

16 Entre disciplinas obrigatórias, 3.107, e disciplinas optativas, 406.

17 Parecer CNE/CP nº 9/2001, p. 5.

No âmbito desse processo, o Governo Federal, apresenta três grandes encaminhamentos de política educacional, todos lançados em 2007 e cujos compromissos associam a conjugação de esforços do poder público e da sociedade civil para a melhoria da educação: o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* (Decreto nº 6.094/2007), o *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE) e a Portaria Normativa nº 10/2007, que instituiu a *Provinha Brasil*. Mesmo que o Decreto não seja específico nas suas diretrizes para a formação do professor, cabe destacar, como exemplo, os incisos: I – *estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir; ell – alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico, cujo foco é aprendizagem e processo de alfabetização, norteadas por critérios avaliativos.*

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação retrata a participação crescente do setor privado na elaboração das políticas educacionais. Segundo Saviani (2008), esse plano não se apoiou na longa história de lutas dos educadores, configurando-se maior participação da sociedade civil, porém, esteve composta por grupos empresariais na definição dos rumos da educação.

Esse modelo de composição descrito por Saviani exemplifica as redes políticas, movido pelo novo modelo de governança, um dos elementos importantes do neoliberalismo mencionado por Ball (2004), revelando os diferentes grupos que passam a representar a área da política educacional.

Segundo Saviani, o PDE se tornou um “grande guarda chuva”, abrigando todos os programas do MEC. Como destaque desse Plano, que diretamente volta-se para a formação de professores, podemos citar a criação do programa de formação Universidade Aberta do Brasil (UAB), que oferece cursos de nível superior, de formação inicial e continuada na modalidade à distância, visando formar novos professores, capacitar docentes da educação básica pública que ainda não possuem graduação e promover formação continuada. Duas outras ações criadas pelo PDE que devem ser consideradas no que diz respeito à política de formação de professor são o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a Provinha Brasil.

Outras ações concorrem para a realização do Plano de Desenvolvimento da Educação. Com base no exposto pelo Parecer CNE/CP nº 9/2001, o MEC e a CAPES instituem o *Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID*,¹⁸ um programa de iniciação à docência que surge em 2007 com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de ensino superior (BRASIL, 2007). O estudo de Gatti, Barretto e André (2011), sobre as políticas docentes no Brasil confirma, em seus resultados, que o PIBID pode ser considerado um exemplo de programa inovador, cujo objetivo é fortalecer os vínculos e articulações entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores e fomentar a iniciação à docência de estudantes das IES para atuarem na educação básica.

Essa articulação da formação inicial em nível superior com as escolas permeará outras indicações legais propostas pelo governo federal, juntamente com o MEC. O Decreto federal nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009,¹⁹ ao instituir a *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências*, considerou em seus princípios: a formação docente como compromisso público de Estado; o compromisso de um projeto social, político e ético; a colaboração entre os entes federados; a articulação entre teoria e prática no processo de formação

18 Portaria Normativa nº 38 de 12/12/2007. Publicado no DOU nº 239, de 13/12/2007, Seção 1, p. 39.

19 Revogado pelo Decreto nº 8.752, de 2016 para estar em consonância com o PNE (2014-2024) e com os Planos decenais dos Estados, Municípios e do Distrito Federal.

e o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaço relevante à formação inicial dos profissionais do magistério.²⁰ Dos objetivos eleitos dessa Política podemos destacar: a promoção da melhoria da qualidade da educação básica pública e a valorização docente mediante ações de formação inicial e continuada estimulando o ingresso, a permanência e a progressão na carreira docente.

O resgate do compromisso com a formação inicial de professores revelou uma organicidade na formação docente ao propor a articulação das instituições formadoras junto às redes de educação básica. A referência a programas de iniciação à docência torna-se, pela primeira vez, objeto de norma nacional, resgatando e reforçando elementos importantes já discutidos na legislação educacional, como a indicação dada pelo Parecer CNE/CP 9/2001 que orienta as unidades escolares de formação a propiciarem ao licenciando o aprender a ser professor. No sentido de atender ao princípio do regime de colaboração entre os entes federados para o atendimento de seus objetivos, o Decreto previu, em seu artigo 4º, a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, como forma de ampliar a atuação de outros órgãos representativos da sociedade, além do MEC.²¹

Nesse caso, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica incorporou como participantes outros além dos representantes do poder público. Atendendo aos princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, em junho de 2009 o MEC instituiu, pela Portaria Normativa nº 9/2009, o *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR*, o qual, promove ações conjuntas entre o MEC e a Coordenação para o Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), articulado com os estados e municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) para organizarem a formação inicial e continuada dos profissionais que já atuam nas respectivas redes públicas de ensino de educação básica e que não possuem a formação adequada exigida pela LDB 9394/96.

Frente a tantas orientações, em abril de 2013 o governo federal aprova a Lei nº 12.796 que, ao alterar artigos da LDB 9394/96, revelou uma ambiguidade na redação de seu artigo 62 ao dispor sobre a formação de professores:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

No primeiro caso sobre a formação dos docentes para atuar na educação básica, o § 5º do artigo 62 determina:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (grifo nosso)

Entretanto, mesmo com a nova diretriz que traduz avanço para a formação de professores, essa lei revogou o § 4º do artigo 87, Das Disposições Transitórias, que determinava, a partir de 2006 somente a admissão de professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Dentre os avanços das

20 Art. 2º, incisos I ao XII.

21 Os órgãos representativos foram: Secretarias Estaduais de Educação, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), mas também contou com representantes dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE), da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e das Instituições de Ensino Superior Públicas (IESP).

normativas, constatou-se também um retrocesso de uma década de discussões e debates sobre a importância da formação em nível superior para os professores ao manter, para a formação de professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, a formação em nível médio na modalidade normal.

Mesmo tendo permanecido essa particularidade para a formação de professores, o debate sobre a formação e profissionalização docente avança no âmbito federal, especialmente quando é aprovado em junho de 2014 o novo *Plano Nacional de Educação* (Lei nº 13.005/2014), com vigência por 10 anos e com atraso de quatro anos em relação ao Plano anterior (Lei nº 10.172/2001). Debatido amplamente em duas Conferências Nacionais de Educação (CONAE), o PNE sofreu alterações pela força de atores com representatividade de interesses privatistas, segundo Hypólito (2015, p. 521), “conservadores que advogam uma submissão, endógena e exógena, da escola pública ao mercado, [...] que compõem as inúmeras organizações, fundações, institutos, com ou sem fins lucrativos, denominados reformadores empresariais [...]”. O autor recorre à Ball (2013) ao esclarecer a governança de atores presentes na arena de lutas políticas pela representatividade de seus interesses pela educação.

Efetivamente, as metas do PNE indicam um passo importante para a elaboração de políticas educacionais. As Metas 15 e 16 são as que tratam diretamente da formação docente, reforçando, mais uma vez, a formação em nível superior para todos os professores da educação básica. Como estratégia para a Meta 15, o PNE sugere a valorização das práticas de ensino, conforme as já realizadas pelo PIBID (estratégia 15.8). A Meta 16 determina que, no prazo de 10 anos, 50% dos professores da educação básica possuam formação em nível de pós-graduação.

No segundo semestre de 2015, o Conselho Nacional de Educação homologa o Parecer CNE/CP nº 2/2015 que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*.

Um dos resultados das muitas reuniões de trabalho da Comissão Bicameral de Formação de Professores,²² o documento aprofundou estudos sobre a situação dos profissionais do magistério face às questões de profissionalização, especialmente para a formação inicial e continuada, referendando a necessidade de novos marcos para a formação de profissionais do magistério.

Uma crítica substancial levantada sobre a formação inicial diz respeito às IES formadoras (Centros Universitários e Faculdades) que privilegiam sua atuação no âmbito do ensino, subestimando a pesquisa e a extensão. Recuperando a experiência inovadora do PIBID e do PARFOR, as Diretrizes reafirmam a centralidade da formação ao nível da política pública, na tentativa de articulá-la com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica,²³ quando estas explicitam que os cursos de formação de profissionais devam ter em seus currículos, o conhecimento da escola como uma organização complexa.²⁴

Esse contexto é ressaltado por Ball (2014) como representativo do trabalho de governança, ou seja, um processo de resolução de problemas “compartilhado”, em que os governos estão, cada vez mais, flexibilizando e ajustando a complexidade das condições existentes.

22 A Comissão Bicameral de Formação de Professores, instituída em 2014 foi a que desenvolveu a discussão e proposição 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.

23 Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, art. 2º, III.

24 Idem, Capítulo IV, art. 56, §1º, alínea a.

A partir de uma formação contextualizada, dinâmica e reflexiva, estabelecida pelos entes federados na formulação de suas políticas de formação de professores e organizada nos princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão pelas IES formadoras, as diretrizes do Parecer CNE/CP nº 2/2015 vem se constituindo no atual desafio da formação docente no Brasil.

Um dos documentos mais debatidos em nível nacional, com participação direta e reconhecimento dos movimentos de educadores e das sociedades científicas da área da educação, a Resolução CNE/CP nº 2/2015²⁵ expressa a concepção e os princípios que balizam a ideia de base comum nacional para a formação de professores. No momento da finalização deste artigo, porém, encontra-se em discussão o *Texto Referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica* (CNE/setembro/2019) que sofreu revisões e atualizações em relação ao anterior, contrapondo-se, em pontos essenciais, às conquistas do movimento dos educadores acerca dessas Diretrizes.

Nessa direção, o posicionamento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em defesa da manutenção das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 e arquivamento do texto atual é expresso no documento *Uma Formação Formatada* que foi apresentado e defendido em audiência pública do CNE no início do mês de outubro de 2019, com demarcação de pontos essenciais que devem permanecer e chamando a atenção para aspectos que contrariam o movimento de reflexão da Associação, especialmente os relacionados [...] *à perda do caráter público das políticas educacionais [...] na perspectiva de moldar-se à lógica privatista e mercadológica* (2019, p.2) e com imposição às licenciaturas de uma formação voltada às competências e habilidades individuais em detrimento de um projeto coletivo de educação. Da mesma forma, o documento questiona a ideia de uma proposta de formação única para todo o país (contrariando a autonomia prevista no artigo 211 da Constituição Brasileira) e a centralidade nas orientações da BNCC, indicando, assim, [...] *um reducionismo sem precedentes na história da educação nacional* (2019, p.3) uma vez que o atual *Texto Referência* desconsidera o desenvolvimento da autonomia do professor e sua capacidade de tomar decisões e atender aos desafios das escolas com suas diferenças.

Nos limites desse artigo, a sinalização do conteúdo do referido documento que reflete a luta, de um grupo de professores, por uma política de formação inicial e continuada exemplifica uma interlocução entre o contexto de influência e o contexto da produção de texto na elaboração de uma política de formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos documentos descritos acima pode-se considerar que os agentes que estão nos órgãos governamentais, ao proporem a melhoria da educação pública, nos revelam a intenção de reconsideração da estrutura da formação docente no Brasil com vistas à superação de um discurso retórico e meramente funcionalista da formação para uma orientação que esteja mais vinculada ao processo de aprendizagem e desenvolvimento desse profissional, mediante uma relação mais próxima entre os conhecimentos teóricos e o conhecimento da prática da docência, de uma prática que dê sentido ao que se ensina ao aluno.

Na perspectiva do governo, a autonomia administrativa das IES públicas e privadas possibilitaria organizar um currículo que dialogasse com as normatizações criadas pelo CNE e, pelo regime de colaboração, Estados e Municípios elaborariam seus programas e projetos que visassem a melhoria da formação docente e, conseqüentemente, a melhoria da educação pública, fato que nem sempre se concretizou pelas enormes diferenças de condições que os nossos Estados e Municípios apresentam.

REFERÊNCIAS

AMOS, K. Governança e governamentalidade: relação e relevância de dois conceitos científicos-sociais proeminentes na educação comparada. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, nº especial, p. 23-38, 2010. Disponível em <http://www.periodicos.usp.br/ep/article/view/28215/30034> Acesso em: 7 out. 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Uma formação formatada. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/posicao_da_anped_sobre_o_texto_referencia_diretrizes_curriculares_nacionais_e_base_nacional_comum_para_a_formacao_inicial_e_continuada_de_professores_da_educ.pdf Acesso em: 9 nov. 2019.

BALL, S. J. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 1, nº 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 5 out. 2019.

BALL, S. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. *Educ. e Soc.*, vol.25, nº 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf>. Acesso em: 5 out. 2019.

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 6, nº 2, p. 10 - 32, jul./dez. 2006. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 5 out. 2019.

BALL, S., et al. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. *Revista Educação em Questão*, v. 46, nº 32, p. 9 - 36, mai/ago. 2013. Disponível em: <http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v46n32.pdf> Acesso em: 5 out. 2019.

BALL, S. *Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

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

BRASIL. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 5 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, 2009. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em 5 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em 5 set. 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm. Acesso em: 11 set. 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: 11 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 11 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm. Acesso em 5 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 5 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 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 dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em 5 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano de Desenvolvimento da Educação e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/web/saeb/plano-de-desenvolvimento-da-educacao>. Acesso em 5 set. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001a. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 5 set. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em 5 set. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em: Acesso em 5 set. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do magistério da Educação Básica. Brasília, 2015. Disponível em: http://prona-campo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf. Acesso em 5 set. 2019.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 5 set. 2019.

BRASIL. Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007. Institui a Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil”, a ser estruturada pelo INEP. Brasília, 2007. Disponível em: https://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port_Norm_010_2007_04_10.pdf. Acesso em 5 set. 2019.

BRASIL. Portaria Normativa nº 38 de 12 de dezembro de 2007. Dispões sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, 2007. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/.../Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf. Acesso em 5 set. 2019.

BRASIL. Portaria Normativa nº 9 de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf. Acesso em 5 set. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 5 set. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 5 set. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em 5 set. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados

e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 5 set. 2019.

DAGNINO, R. et al. Gestão estratégica da inovação: metodologias para análise e implementação. Taubaté: Editora Cabral Universitária, 2002.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: docência, gestão e pesquisa. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 7, 2008, Itajaí. Anais... Itajaí: UNIVALI, 2008, p. 17.

GARCÍA, C. M. Políticas de inserción a ladocencia: De eslabón perdido a Puentepara eldesarrollo profesional docente. IN: GARCÍA, C. M. (coord.) El profesorado principiante. Inserción a ladocencia. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2008, p. 7-58.

GATTI, B. A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. IN: ANDRÉ, M. (org.) Práticas inovadoras na formação de professores. Campinas, SP: Papyrus, 2016, p. 35-48.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GONÇALVES, G. B. B. Entrevista com Claude Lessard: reflexões sobre a valorização docente na província do Québec, Canadá. Revista Educação em Questão, Natal, v. 46, n° 32, p. 226-240, maio/ago. 2013.

HYPÓLITO, A. L. M. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. Cad. CEDES [online], vol. 35, n° 97, p. 517-534, set.-dez., 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00517.pdf>. Acesso em: 5 set. 2019.

HOBOLD, M. et al . As diretrizes curriculares nacionais dos cursos de pedagogia para a formação docente: processo de implantação da Resolução CNE/CP n° 1/2006. Psicol. Educ., São Paulo, n° 28, p. 151-168, jun. 2009. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000100009&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 5 set. 2019.

HÖFLING, H. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. Cad. CEDES [online], vol. 21, n° 55, pp. 30-41, 2001. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003> Acesso em: 7 set. 2019.

LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. Educ. e Soc., Campinas, vol. 27, n° 94, p. 201-227, jan./abr. 2006. Disponível em: : <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 out 2016.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n° 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 set. 2019.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs) Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MARIANO, Cynara M. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção e ao capitalismo do desastre. *Revista de Investigações Constitucionais*, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 259-281, jan./abril 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rinc/v4n1/2359-5639-rinc-04-01-0259.pdf> Acesso em: 22 set. 2019.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo Perspec.*, São Paulo, v. 14, n° 1, p. 98-110, mar. 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012&lng=en&nrm=iso Acesso em: 22 set. 2019.

OIE/GAPI. Metodologia de análise de políticas públicas. Unicamp: Campinas, 2002. Disponível em: <http://www.oei.es/historico/salactsi/rdagnino1.htm>. Acesso em: 5 set. 2019.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n° 115, p. 323-337, abr./jun. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 22 set. 2019.

SAVIANI, D. O curso de Pedagogia e a formação de educadores. *Perspectiva*: Florianópolis, v. 26, n° 2, p. 641-660, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/...2008v26n2p641/11439>Acesso em: 22 set. 2019.

SCHEIBE, L. Diretrizes Nacionais para os cursos de Pedagogia: da regulação à implementação. In: DALBEN, A. F. (Org.) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VIEIRA, S. L. *Política educacional em tempos de transição (1985-1995)*. Brasília: Plano, 2000.

REIS, A. T.; ANDRÉ, M. E. A. D.; PASSOS, L. F.

Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós ldb 9.394/96

Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores

Vol. 12, n°. 23 (p. 31-44) 30 abr. 2020