FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: POLÍTICAS E DIRECIONAMENTOS A PARTIR DAS DIRETRIZES DE 2002, 2015, 2019 E 2024

BASIC EDUCATION TEACHER TRAINING: POLICIES AND DIRECTIONS BASED ON THE 2002, 2015, 2019 AND 2024 GUIDELINES

FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN BÁSICA: POLÍTICAS Y DIRECCIONES BASADAS EN LOS DIRECTRICES 2002, 2015, 2019 Y 2024

Ieda Pertuzatti[1]
Silvia Regina Canan[2]

RESUMO
A proposição do GT "Formação de professores: políticas e direcionamentos metodológicos" tomou por base parte de uma pesquisa em desenvolvimento, a qual compõe uma análise de documentos normativos para a construção de tese de doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da URI/Frederico Westphalen, junto a linha de Pesquisa em "Políticas Públicas e Gestão da Educação". O trabalho tem por objetivo analisar as teses defendidas a partir da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação de Professores da Educação Básica, aprovadas em 2002, 2015, 2019 e 2024. Nesse ensaio, procuramos analisar quais as concepções que esses documentos estabelecem para a formação de professores, apoiados no propósito de estudar as normativas aprovadas no século XXI, a fim de compreender os objetivos propostos por estas normativas. Ainda que carecendo de maior aprofundamento, já foi possível percebermos o movimento que todas as Diretrizes apresentam na necessidade de qualificar a formação docente, com princípios e intencionalidades que diferem, conforme o momento histórico em que foram construídas, no que se refere à visão de educação e formação docente. Ficou claro no estudo que, em alguns momentos, os textos se complementam, em outros, distanciam-se quase que radicalmente, regidos, principalmente, por questões sociais, econômicas, ideológicas, culturais e políticas do momento em que foram constituídas. Compreendemos que o momento histórico tem sido determinante na mudança das políticas educacionais.
PALAVRAS-CHAVE: formação de professores; políticas de formação de professores; diretrizes de formação de professores.

ABSTRACT
The proposal of the WG "Teacher Training: Policies and Methodological Guidelines" was based on part of an ongoing research project, which comprises an analysis of normative documents for the construction of a doctoral thesis, in the Graduate Program in Education, at URI/Frederico Westphalen, along with the line of research in "Public Policies and Education Management". The work aims to analyze the theses defended based on the approval of the National Curricular Guidelines for the Training of Basic Education Teachers, approved in 2002, 2015, 2019 and 2024. In this essay, we seek to analyze the concepts that these documents establish for teacher training, supported by the purpose of studying the regulations approved in the 21st century, to understand the objectives proposed by these regulations. Although they require further study, we have already been able to perceive the movement that all the Guidelines present in the need to qualify teacher training, with principles and intentions that differ, according to the historical moment in which they were constructed, about the vision of education and teacher training. It became clear in the study that, at times, the texts complement each other, at others, they distance themselves almost radically, governed mainly by social, economic, ideological, cultural and political issues of the moment in which they were created. We understand that the historical moment has been decisive in the change of educational policies.

[1] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9360-7765.
[2] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4504-3680.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 110-125, set./dez. 2024.
Recebido em: 30/09/2024 | Aceito em: 18/11/2024

KEYWORDS: teacher training; teacher training policies; teacher training guidelines.

RESUMEN
La propuesta del GT "Formación docente: políticas y orientaciones metodológicas" se basó en parte de una investigación en desarrollo, que comprende un análisis de documentos normativos para la construcción de una tesis doctoral, en el Programa de Posgrado en Educación, de la URI/ Frederico Westphalen, en la línea de Investigación en "Políticas Públicas y Gestión Educativa". El objetivo del trabajo es analizar las tesis defendidas tras la aprobación de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de Educación Básica, aprobados en 2002, 2015, 2019 y 2024. En este ensayo buscamos analizar qué concepciones establecen estos documentos. para la formación docente, sustentado en el propósito de estudiar las normas aprobadas en el siglo XXI, con el fin de comprender los objetivos que éstas proponen. Si bien es necesario un análisis más profundo, ya se ha podido percibir el movimiento que todos los Lineamientos presentan en la necesidad de calificar la formación docente, con principios e intenciones que difieren, según el momento histórico en que fueron construidos, con en lo que respecta a la visión de la educación y la formación docente. Quedó claro en el estudio que, en algunos momentos, los textos se complementan, en otros, se distancian casi radicalmente, regidos principalmente por cuestiones sociales, económicas, ideológicas, culturales y políticas del momento en que fueron constituidos. Entendemos que el momento histórico ha sido decisivo para cambiar las políticas educativas.
PALABRAS CLAVE: formación docente; políticas de formación docente; directrices para la formación docente.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Diante de diversas transformações no Campo da Educação, percebidas também no espaço da Formação de Professores, relacionadas às reconfigurações do mundo de trabalho, que implicam transformações tecnológicas e mudanças ideológicas identificadas nas políticas, dentre elas, nas políticas educacionais, propusemo-nos neste ensaio a analisar que concepções os documentos que abordam a formação de professores estabelecem, apoiadas no objetivo de estudar as normativas aprovadas no século XXI sobre a formação de professores para a Educação Básica, buscando compreender quais as concepções que estes documentos trazem sobre o tema. Nessa perspectiva, analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores aprovadas em 2002, 2015, 2019 e 2024.

O tema estudado nos permitiu compreender que, além da presença da globalização e da mundialização do capital no século XXI influenciar as mudanças sociopolíticas, econômico-culturais e educacionais no Brasil, as normativas mencionadas não surgiram por acaso. Elas se desenvolveram não apenas em resposta a demandas sociais, mas também como respostas aos interesses de diferentes setores, como o econômico e o cultural.

Também se fez necessário visualizar que a área de formação de professores, assim como destaca Nóvoa (1995, p. 26), tratando-se 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. Nesse processo se faz presente a dicotomia que oscila

entre teoria e prática, ora prevalecendo modelos acadêmicos[3], centrados nas instituições e nos conhecimentos, ora ganhando destaque modelos práticos, voltados para escolas e métodos. Essa lógica pode ser superada dando espaço para uma formação baseada em modelos profissionais que valorizem o intercâmbio "[...] entre as instituições do ensino superior e as escolas", promovendo espaços de "tutoria e de alternância", a importância da formação dentro dos espaços de atuação conciliando com os aspectos teóricos, é uma defesa clara do autor (Nóvoa, 1995, p. 26).

A investigação se orientou, epistemologicamente, pelo materialismo histórico-dialético e sugeriu a compreensão da realidade a partir de suas contradições, buscando apresentar possibilidades de transformação. Os resultados encontrados estão permitindo desenvolvermos uma análise da historicidade das políticas de formação de professores, neste caso, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), bem como do movimento cíclico que estas normativas apresentam e as influências do espaço globalizado nas reformas do currículo de formação de professores.

Possuindo ciência das constantes mudanças educacionais nacionais e da influência exercida pelo sistema político e econômico, compreendemos 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 à educação, não renunciando à função pedagógica e metodológica da profissão. Entendemos que a formação docente precisa se atentar para as mudanças sociais que ocorrem, dando suporte para que o professor esteja ciente do seu papel na formação cidadã.

DESENVOLVIMENTO

O estudo nos permitiu compreender que o espaço de profissionalização do professor passou por mudanças e transformações ao longo das décadas e foi influenciado por exigências sociais, econômicas e políticas. Essas demandas impulsionaram a criação de normativas que consolidaram, de forma mais efetiva, o processo de profissionalização docente, interferindo

[3] 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.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 110-125, set./dez. 2024.
Recebido em: 30/09/2024 | Aceito em: 18/11/2024

tanto na percepção social, quanto na imagem do professor, que hoje transcende a visão tradicional de vocação. Para Gatti e Barretto, (2009, p. 15), a profissão professor passa a ter uma "[...] importância econômica, o trabalho dos professores também tem papel central no ponto de vista político e cultural", sendo este há mais de dois séculos, juntamente com o ensino escolar, uma forma de socialização e formação de sociedades modernas.

Há também um olhar 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 que teoria e prática estejam 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. Ainda assim, o autor acredita que este deva ser um longo caminho, 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).

Nessa perspectiva, Mancebo (2004), sob outra ótica, assegura-nos que o direito de aprender dos alunos torna a formação de bons professores uma necessidade social, reforçando que é necessário mudanças no sistema educacional para atender aos desafios que estão sendo impostos na sociedade do conhecimento. Para o autor, a profissão de professor precisa "[...] mudar a sua cultura profissional, marcada pelo isolamento e pelas dificuldades, para aprender de outros e com outros" (Mancebo, 2004, p. 111-112). A formação percebida pelo autor compreende um engajamento entre o conhecimento produzido na formação e a capacidade do professor em 'rentabilizar' diferentes espaços que se propõe como produtor de conhecimentos. O professor, dentre outras possibilidades, é um disseminador do conhecimento que ao longo da vida foi se construindo, esse processo precisa respeitar tempos, espaços, sujeitos e necessidades pessoais e sociais.

O debate que acomete a formação de professores tem sua importância, especialmente, quando da pretensão de formar um profissional qualificado, que participa ativamente na formação social. Toda essa complexidade que envolve a profissão transfere ao tema conceitos, contextos e defesas, sua construção histórica é densa e permeada por diferentes objetivos, ideais e propostas, as quais respondem a diferentes interesses, práticas e preceitos.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 110-125, set./dez. 2024.
Recebido em: 30/09/2024 | Aceito em: 18/11/2024

Essas divergências e convergências estão muito presentes nas DCNs de 2002, 2015, 2019 e 2024, pauta de nosso estudo.

Quando da busca pelas Diretrizes aprovadas a partir do século XXI, no início da pesquisa, deparamo-nos, primeiramente, com três documentos que haviam sido homologados, 2002, 2015, 2019, porém, em 2024, um novo documento foi aprovado, tornando sem efeito os três anteriores. Apresentaremos, pois, uma breve análise dos quatro documentos norteadores da formação de professores, todos construídos e homologados em pouco mais de duas décadas. Os documentos são parte das indicações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), a qual determinou a elaboração de diretrizes curriculares para os diferentes níveis e etapas da educação brasileira, além de estipular o prazo dez anos para que a formação de professores fosse desenvolvida, exclusivamente, por instituições de Ensino Superior.

As pretensões e objetivos destas normativas serão analisadas, buscando, na essência, quais os seus propósitos e concepções sobre a formação de professores. Legislações que se apresentam em momentos históricos próximos, mas ao mesmo tempo distintos e com intenções e ou interesses políticos, econômicos, culturais e ideológicos, muitas vezes, distantes.

As Diretrizes de Formação de Professores e suas anunciações: o dito e o não dito nos documentos

Após a aprovação da última LDB/96, que previa a elaboração de diretrizes curriculares para a formação de professores, um período de transição, estudos e ajustes foi necessário, até a aprovação do primeiro documento normativo, que apresentou direcionamentos importantes na reestruturação da formação de professores do país. Podemos, nesse particular, destacar que as 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 que caracterizam todo esse campo de estudo. Gatti (2010, p. 1357) nos explica que essa 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, [...].

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 110-125, set./dez. 2024.
Recebido em: 30/09/2024 | Aceito em: 18/11/2024

Para a pesquisadora, a formação em caráter científico empregado pelas instituições desde o século XIX nas licenciaturas advoga pela formação dos professores necessários para a Educação Básica, que passou a ser ampliada, agregando 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/96, 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, recebeu 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 por estas, as licenciaturas, embora realizassem 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. Segundo Gatti (2014), o fato de o Brasil não possuir uma base comum formativa, como em outros países, contribuiu para este processo. A diferenciação entre as formações no Brasil, geram, também, diferenciações históricas nos cursos e nos salários. Esse processo foi anunciado 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).

No processo de formação de professores foram investidos olhares e novos caminhos após a LDB/96, 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

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 110-125, set./dez. 2024.
Recebido em: 30/09/2024 | Aceito em: 18/11/2024

certeza, não foram 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; Barretto, 2009, p. 55-56).

Importante destacar as influências mundiais que se apresentaram neste período, com a mundialização do capital e o processo de globalização, contextos que influenciaram 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, auxiliando na reestruturação do Estado. Com a mundialização do capital, o desenvolvimento das ciências e do conhecimento, além das inovações tecnológicas, as políticas direcionadas à educação rapidamente despertaram a atenção dos interesses industriais e econômicos. O compromisso em promover o acesso à educação também carregou seu cunho de interesse no desenvolvimento econômico do país (Mancebo, 2004).

Com a instituição das DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica em 2002, o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores foi previsto, além da observação de princípios específicos, que passaram a ser norteadores dos cursos de formação de professores, prevendo a articulação dos sistemas e escolas de Educação Básica com os cursos de formação. Essa articulação continua sendo debatida e buscada, foi 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 tornou "[...] o guia básico para os cursos de formação de professores, devendo as demais diretrizes curriculares específicas de área tomá-la como referência" (Gatti; Barretto, 2009, p. 48). Segundo as

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 110-125, set./dez. 2024.
Recebido em: 30/09/2024 | Aceito em: 18/11/2024

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 ocorreram 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 foi apresentado nas Diretrizes de 2002, pleiteadas para atender a formação de professores nas diferentes etapas da educação. Um exemplo nítido das alterações propostas foi a obrigatoriedade de 400 horas de vivências práticas ao longo do curso. Segundo pesquisa realizada por Gatti e Barretto (2009), os dados do censo de 2006 demonstraram um crescimento perto de 100% dos cursos de formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, embora as matrículas dos discentes não tenham acompanhado essa explosão da oferta de cursos de formação.

Os debates em torno das insuficiências da Resolução nº 02/2002, levaram à criação de novas diretrizes. Ainda que as diretrizes de 2002 possam ser consideradas um marco importante, um começo, elas tinham importantes limitações e conceitos contraditórios, como a questão das competências que fundamentaram a formação. Nesse viés, em 2015, tivemos a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), de 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 reforçou 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 contemplasse questões teóricas e interdisciplinares. Também mencionou a formação continuada, incluindo cursos de formação pedagógica e de segunda licenciatura, articulado com o previsto no Plano Nacional de Educação (PNE, Lei n. 13.005/2014), além da importância da *práxis* no contexto da formação, como nos mostram Carvalho, Damasceno e Melo (2019, p. 410):

> 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.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 110-125, set./dez. 2024.
Recebido em: 30/09/2024 | Aceito em: 18/11/2024

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 reconhecer uma identidade própria nos cursos de formação de professores, considerando as necessidades que se apresentaram no trabalho docente nas instituições de Educação Básica. Também faz menção à indigência 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, exigiram novas articulações com as instituições formadoras, como as escolas públicas de Educação Básica, permitindo inclusive a criação de programas[4] como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

A proposta inicial, que determinava um prazo de dois anos para a reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos, para que estes 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 Base Nacional Comum Curricular (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 prorrogou para quatro anos a data de publicação, em 2019, um prazo de dois anos, partindo da publicação da BNCC foi instituído para a adaptação dos cursos de formação de professores.

Para Carvalho, Damasceno e Melo (2019), as sucessivas prorrogações do prazo final para a implementação das diretrizes nos currículos das instituições foram preocupantes, podendo ser considerado um pretexto, possibilitando que "o governo disponha desse tempo para rever e alterar as diretrizes curriculares da formação de professores, construídas a partir

[4] 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, por meio da oferta de bolsas de iniciação à docência.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 110-125, set./dez. 2024.
Recebido em: 30/09/2024 | Aceito em: 18/11/2024

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 considerada uma perda de princípios, valores e concepções que abrangeram a luta histórica desde a década de 1980 dos educadores, as quais estavam contempladas no documento de 2015.

Mesmo tendo contradições, 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 diretriz definiu que o documento normativo do currículo da Educação Básica (BNCC) deveria ter 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 permitia um currículo padronizado, o qual possibilitaria que o trabalho docente e as escolas fossem avaliados inclusive por fatores e critérios externos, assim como os utilizados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Nessa mesma linha de crítica ao documento, Ventorim, Astori e Bitencourt (2020, p. 11) destacaram: "Essa política governamental, baseada na formação por competências, enseja a redefinição da Resolução CNE nº 02/2015 para a adaptação da formação de professores à implementação da BNCC". Segundo pesquisa realizada pelas autoras, existia 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 em constituir e implementar as mudanças propostas pelas Diretrizes de 2019, denunciou 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 com a formação de habilidades e competências. Para Bazzo e Scheibe (2019), demandas vinculadas ao capital e a influência de organismos não governamentais na elaboração desta política de formação demonstram que estas foram "construídas no interior da

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 110-125, set./dez. 2024.
Recebido em: 30/09/2024 | Aceito em: 18/11/2024

racionalidade neoliberal na educação, que atende prioritariamente aos interesses dos setores privados" (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 682).

Considerando que a proposta foi de padronizar as ações políticas e curriculares, visando formar professores para ensinar a BNCC, isso demonstra uma política de governo com direções ideológicas para a formação, pois a padronização curricular permitiu um controle por avaliações externas à escola e ao trabalho docente, bem ao modo dos Organismos Internacionais:

> 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 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).

O intento de padronizar o ensino e controlar o processo por meio de avaliações externas estava consolidado 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 instituiu 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), apresentou competências para a formação docente atreladas à BNCC da Educação Básica. O documento direcionou a responsabilidade pelo sucesso na formação aos professores, limitando o trabalho docente ao saber fazer, desconsiderando a intencionalidade da relação professor aluno, a formação baseada nas competências e vinculou a formação ao modelo da política econômica neoliberal.

Importante também é fazermos um destaque ao PNE (2014-2024), que apresentou em uma de suas dez diretrizes a "valorização dos(as) profissionais de educação" (Brasil, 2014, s/p); dentre suas vinte metas, a meta de número 15 reforçou os incisos I, II e III do *caput* do

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 110-125, set./dez. 2024.
Recebido em: 30/09/2024 | Aceito em: 18/11/2024

artigo 61, da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, buscando assegurar a formação de nível superior a todos os professores da Educação Básica. O plano tratou 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 previa metas e estratégias para toda a educação nacional, mas destacava que a qualidade e os avanços que se almejavam só seriam possíveis com a qualidade e valorização do professor. Qualidade essa, questionável nas Diretrizes de 2019.

As questionadas Diretrizes, aprovadas em 2019, causaram muita controvérsia, abrindo espaço para o pedido de retorno das Diretrizes de 2015. No entanto, no ano de 2024, o CNE aprovou um conjunto de novas Diretrizes, que também estão sendo questionadas, pois parecem ter resultado em uma mescla dos documentos de 2015 e 2019. O documento de 2024 apresentou vários elementos novos para a formação de professores, ressaltando a responsabilidade das Instituições formadoras no processo de estágio supervisionado, o que configura uma atenção mais efetiva para a prática na formação. As instituições de educação básica foram mencionadas como parceiras no processo de formação, uma estreita articulação entre educação básica e estágio também foi citada. Percepções psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas foram definidas como dimensões da prática pedagógica. A educação ganhou espaços com outros temas como sustentabilidade, pobreza, diversidade e o uso de tecnologias digitais da informação e comunicação.

Embora as DCNs de 2024 mantenham um registro de preocupação com o compromisso da formação docente que possa contribuir na consolidação de uma nação soberana, democrática, justa e laica, que promova a emancipação dos sujeitos e dos grupos sociais, demonstrando atenção com a diversidade, este documento também está sendo questionado em relação as disparidades que apresenta comprometendo a articulação entre teoria e prática.

CONCLUSÃO

Para o ensaio apresentado, após a leitura dos documentos das diretrizes que nos propusemos analisar, é possível inferir que as quatro Resoluções aqui elencadas são normativas que acompanham a necessidade de qualificar a formação docente. Os apontamentos encontrados nestas sinalizam que temos normativas que por vezes se

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 110-125, set./dez. 2024.
Recebido em: 30/09/2024 | Aceito em: 18/11/2024

complementam, integram-se nos detalhamentos, aproximam-se e que, em outros momentos, distanciam-se em vários aspectos.

Algumas situações são possíveis de serem observadas nos quatro documentos das diretrizes, como é o caso do reconhecimento da interação teoria e prática: estabelece princípios norteadores da formação profissional com destaque para a teoria e a prática, sinalizando que esta acontece na escola (Brasil, 2002); articulação entre teoria e prática (Brasil, 2015) e; desenvolvimento de competências específicas que devem relacionar três dimensões fundamentais, conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, além de manter enquanto fundamento a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas (Brasil, 2019), o mais recente documento de 2024, sinaliza em vários momentos a necessidade e a importância da associação entre teorias e práticas pedagógicas no processo formativo.

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

Em muitos aspectos foi possível perceber que as normativas acompanham a construção histórica das ideias pedagógicas, no primeiro documento (Brasil, 2002) a função da formação era preparar para a atividade docente, 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 estabelecerem vínculos com a escola de Educação Básica.

Já o documento de 2015 apresentou um intenso resgate dos debates que se apresentavam sobre valorização e qualificação da formação docente, reconhecendo a escola como um lugar de prioridade na construção do conhecimento sobre essa formação. Enquanto o documento de 2019 foi construído como resposta ao movimento que se moldou no país, enquanto projeto político, que priorizava o desenvolvimento econômico do capital privado, dando ênfase a uma educação com propósitos mercadológicos, transmitindo uma ideologia

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 110-125, set./dez. 2024.
Recebido em: 30/09/2024 | Aceito em: 18/11/2024

neoliberal por meio da constituição de novos currículos e objetivos na formação de professores baseados em habilidades e competências, afinados, quase que exclusivamente aos conteúdos da BNCC.

A 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. Incluindo percepções psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas como dimensões que devem permear a prática pedagógica. O documento parece ser uma mescla das Diretrizes de 2015 e de 2019.

Como é possível perceber, diferentes intencionalidades e direcionamentos são encontrados nos quatro documentos, cada qual respondendo ao momento histórico, político e econômico em que foram construídos, sendo idealizados conforme a conjuntura, a ideologia e o ideal de nação do momento. As discussões, tensionamentos e, principalmente, o conhecimento sobre as políticas educacionais vigentes, bem como suas mudanças e alterações precisam adentrar no espaço acadêmico e escolar com mais efetividade, para que assim a comunidade escolar possa participar, opinar e interagir nestas mudanças.

REFERÊNCIAS

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.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: a educação é a base. Brasília/DF: Ministério da Educação (MEC), 2018.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, jun. 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, dez. 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura,

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 110-125, set./dez. 2024.
Recebido em: 30/09/2024 | Aceito em: 18/11/2024

cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, dez. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 22, de 7 de novembro de 2019. Proposta da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, nov. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024. 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). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, maio, 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui 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, fev. 2002.

BRASIL. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, jun. 2015.

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.

DINIZ-PEREIRA, J.E.; AMARAL, F.V. Convergências e tensões nas pesquisas e nos debates sobre a licenciatura no Brasil. *In*: DALBEN, Â.; DINIZ-PEREIRA, J.E.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte/MG: Editora Autêntica, 2010. p. 527-550.

DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio. 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.

GATTI, B.A. A formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: https://www.cedes.unicamp.br/. Acesso em: 11 out. 2024.

GATTI, Bernardete Amgelina. O que se percebe é que a questão da docência é sempre relegada como se fosse algo menor. **Cadernos Cenpec**, São Paulo/SP, v. 4, n. 2, p. 248-275, dez. 2014.

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

MANCEBO, D. Reforma Universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 25, n. 88, p. 845-867, 2004.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 110-125, set./dez. 2024.
Recebido em: 30/09/2024 | Aceito em: 18/11/2024

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. Proposições da OCDE para América Latina: o PISA como instrumento de padronização da educação. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l], v. 14, n. esp. 3, p. 1717-1732, out. 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.3.12756.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Formação de professores na Base Nacional Comum Curricular: conceitos em disputa. *In*: LIBÂNEO, J.C.; ROSA, S.V.L.; ECHALAR, A.D.L.F.; SUANNO, M.V.R. (Orgs.). **Didática e formação de professores**: embates com as políticas curriculares neoliberais. Goiânia/GO: Cegraf UFG, 2022. p. 27-37. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_03.html. Acesso em: 10 out. 2024.

VENTORIM, Silvana; ASTORI, Fernanda Bindaco da Silva; BITENCORT, Juverci 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.

SOBRE AS AUTORAS

Ieda Pertuzatti
Doutoranda pela URI - Frederico Westphalen/RS. Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ - 2017), graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC - 2006). Membro do grupo de pesquisa Ensino e Formação de Professores (UNOCHAPECÓ) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior (NEPPES). Atualmente é Diretora na Escola Reunida Municipal Professora Lydia Franzon Dondoni. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: letramento, alfabetização, BNCC, políticas educacionais e formação de professores.
E-mail: ieda.pertuzatti@gmail.com

Silvia Regina Canan
Licenciada em Pedagogia pela UFSM, especialista em Alfabetização pela PUC/RS, mestre e doutora em Educação pela UFRGS e UNISINOS, respectivamente. Atuou como professora na rede pública e privada e atualmente é docente na URI, nos cursos de licenciatura e no Mestrado e Doutorado em Educação. Com experiência em gestão, foi coordenadora do curso de Pedagogia, chefe do Departamento de Ciências Humanas e diretora acadêmica e geral do câmpus da URI em Frederico Westphalen/RS. Suas pesquisas, na linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação, abordam a formação de professores, educação superior e avaliação. É revisora de periódicos, líder do Grupo de Pesquisa NEPPES e integra outros grupos de pesquisa no Brasil e no exterior. Também é membro do Conselho Técnico da Educação Básica na CAPES.
E-mail: silvia@uri.edu.br

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 110-125, set./dez. 2024.
Recebido em: 30/09/2024 | Aceito em: 18/11/2024