

TENDÊNCIAS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: FRAGMENTAÇÃO E DESCONTINUIDADE

TRENDS IN TEACHERS GRADUATION POLICIES IN BRAZIL: FRAGMENTATION AND DISCONTINUITY

Carmem Lúcia Caetano de Souza
Cristovam da Silva Alves
Danielle Prado Nepomuceno
Virgínia Mara Próspero da Cunha

Resumo: Este artigo busca refletir acerca da formação de professores, partindo do conceito de educação como direito universal e da contextualização dos saberes docentes. De natureza bibliográfica, este texto se propõe a abordar as políticas de formação docente no Brasil, analisando-as a partir dos conceitos de saberes docentes e da compreensão do que constitui o conhecimento próprio da profissão. Além disso, apresenta-se uma discussão sobre as arenas políticas no contexto da formação de professores apresentando uma reflexão sobre as tendências desse processo formativo no Brasil, marcado por fragmentação e descontinuidade, o que se reflete na qualidade da educação. Espera-se que essas reflexões contribuam com o campo de discussão da formação de professores e das políticas públicas que o envolvem, subsidiando outras reflexões acerca deste tema.

Palavras-chave: Direito à educação, Saberes docentes, Arenas políticas, Formação de professores.

Abstract: This article seeks to reflect on teacher education, based on the concept of education as a universal right and the contextualization of teaching knowledge. Bibliographical in nature, this text proposes to address teacher education policies in Brazil, analyzing them from the concepts of teaching knowledge and the understanding of what constitutes the profession's own knowledge. Furthermore, a discussion about the political arenas in the context of teacher education is presented, presenting a reflection on the trends of this training process in Brazil, marked by fragmentation and discontinuity, which is reflected in the quality of education. It is expected that these reflections contribute to the field of discussion of teacher education and public policies that involve it, supporting other reflections on this topic.

Keywords: Right to education, Teachers knowledge, Political arenas, Teachers building.

<https://periodicos.ufac.br/index.php/jamaxi/index>

INTRODUÇÃO

A necessidade de compreender a atual situação da formação de professores no Brasil nos leva à construção deste artigo. Faremos inicialmente uma breve explanação da educação enquanto direito básico de toda pessoa, que por sua vez depende de um profissional do ensino para se concretizar. Seguiremos com a contextualização dos saberes docentes. Discutiremos um pouco acerca do conceito de política e suas arenas. Traremos à baila os meandros das políticas de formação de professores no Brasil, constatando por fim que está marcada pela fragmentação e descontinuidade.

Nosso principal objetivo é fazer uma reflexão acerca destas questões a fim de auxiliar os docentes a perceberem o contexto de sua profissão hoje. Isso parece-nos pertinente para que entendam que sua prática profissional no seio da comunidade educativa pode ser instrumento para mudança ou perpetuação do *status quo*.

O principal referencial teórico deste artigo será a publicação da UNESCO de 2019, liderada por Gatti *et al* (2019), “Professores do Brasil: novos cenários de formação”.

“Ninguém pode ficar para trás em seu desenvolvimento integral ao longo da vida”... “Este é o objetivo primeiro da educação”... “Transformar vidas”... Temos esta premissa assegurada por lei, tornando-a um direito fundamental de toda pessoa. Em nossas sociedades ainda são as escolas que introduzem crianças, adolescentes e jovens ao domínio das linguagens: as formas narrativas, as matemáticas, as linguagens científicas, as artísticas e aos valores a elas associados. Assim, podemos dizer que o trabalho docente é um compromisso político, pois ao apropriar-se do domínio das diversas linguagens e produções do conhecimento humano, o estudante vai se tornando cidadão, ciente de seus direitos e deveres na sociedade.

Contudo, temos em nosso país o histórico de uma educação não equitativa, que chega de forma diferente para os diversos grupos da sociedade. A raiz deste viés pode estar, entre outras causas, nas políticas de formação de professores, uma vez que a qualidade da educação passa pela formação dos docentes.

A EDUCAÇÃO ENQUANTO DIREITO UNIVERSAL

O Estado Brasileiro tem a educação como direito fundamental social (artigo 6º, da Constituição Federal) (BRASIL, 1988). Os países colonizados e que fatalmente vivenciaram a escravatura, tiveram grandes impactos socioculturais, uma vez que a conquista do direito à educação ocorreu de forma tardia e com imensas desigualdades sociais, somado à herança de preconceitos, discriminações étnicas, religiosas e de gênero, como afirma Cury (2002). No Brasil a educação não se impôs como uma necessidade socialmente significativa para todos e, decorrido o período escravagista, a ideia de divisões sociais em caráter hierárquico permanece, já que o outro não era visto como igual e sim inferior. Em razão disso, Cury (2002) enfatiza que a luta pela materialização do direito à educação em geral foi, e ainda será, longa e árdua. Para o autor, entre os séculos XVIII e XX, ocorreu uma ascensão de Estados-nações e uma lenta separação da igreja, processo esse que se

traduziu pela criação das primeiras redes escolares públicas e laicas. A partir daí, os Estados impuseram a obrigatoriedade das crianças na escola, como salienta Tardif (2013).

Em 10 de dezembro de 1948, a Organização das Nações Unidas (ONU) promulgava a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), visando garantir para qualquer ser humano, em qualquer país e sob quaisquer circunstâncias, condições mínimas de sobrevivência e crescimento em ambiente de respeito e paz, igualdade e liberdade. Desde então, o Brasil é signatário da ONU, motivo pelo qual os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) previsto na Agenda 2030 devem ser buscados em todas as áreas (ONU).

A agenda 2030 é uma estratégia de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade, reconhecendo que a erradicação da pobreza é o maior desafio global a fim de garantir que os seres humanos consigam exercer seu potencial com dignidade e igualdade e em um ambiente sadio (ONU, 2015). O ODS número quatro espera que até 2030 possa ser assegurada a todos uma educação inclusiva e equitativa de qualidade, bem como promovidas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos e todas.

Segundo Marshall (1967), “a educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito de a criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado” (1967, p. 73). Aqui, presume-se o princípio da igualdade tanto no sentido da não-discriminação, como de luta para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Podemos dizer que a igualdade é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias.

Segundo Cury (2002), o direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos.

O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si. Contudo, para que esse direito possa ser assegurado, é necessária uma estrutura política que conte, prioritariamente, com a presença dos profissionais do ensino: os professores.

A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Se buscamos identificar os meandros das políticas de formação de professores, precisamos entender que estão suscetíveis a essas estruturas em virtude da natureza do seu ofício, como passaremos a discutir.

De acordo com Roldão (2007):

Ensinar consiste em desenvolver uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária, isto é de acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem ativamente a aprendizagem do outro, embora não a possam garantir em absoluto, já que o sujeito aprendente terá de desenvolver os correspondentes procedimentos de apropriação (ROLDÃO, 2007, p.14-15).

Ainda de acordo com essa autora, o conceito de ensinar tem uma dupla transitividade, pois o professor é aquele que ensina não só alguma coisa, mas alguma coisa a alguém. Nesse contexto, vejamos como a profissão de ensinar foi sofrendo modificações e influências ao longo dos tempos.

Segundo Tardif (2013), a profissionalização do ensino passou por três fases, denominadas por ele de “idades do ensino”. Na **idade da vocação**, surgida na Europa concomitantemente ao ensino escolar por volta dos séculos XVI e XVIII, o ensino era concebido como “profissão de fé”, já que professar era exercer uma atividade em tempo integral, tornando públicas suas convicções por meio da conduta como professor. Como consequência desse período, temos uma pedagogia tradicional, baseada na experiência e na imitação e o professor como referência moral e modelo de virtudes.

Saltando para o século XIX, de acordo com Tardif (2013), temos a **idade do ofício**, representando um avanço, uma vez que a educação tornou-se pública e obrigatória. Aqui, o ofício de professor, saído das mãos dos religiosos do período anterior, exige do docente uma formação profissional, aparecem novas propostas pedagógicas para o ensino e o sistema eleva o professor a nível de funcionário público estatutário.

Já ao longo do século XX chegamos na **idade da profissão**, quando houve um crescimento de grupos de especialistas. Damos aqui uma pausa para esclarecer o termo profissão. Martineau (1999), citado por Tardif (2013, p. 558), define profissão como sendo “a existência de uma base de conhecimentos científicos que sustenta e legitima os julgamentos e os atos profissionais”, adquiridos por meio de uma formação universitária específica, legitimados por um grupo corporativo que pressupõe uma ética e uma autonomia profissional. Aqui, pela primeira vez o professor é reconhecido como profissional autônomo.

Contudo, o advento dos grandes sistemas escolares estatizados, burocratizaram a carreira do professor, ao mesmo tempo em que lhe conferiram maior responsabilidade pelo desempenho dos alunos. Na verdade, este ainda se constitui um importante desafio para o professor de nossos tempos: efetivar e conquistar a definitiva transição do ofício à

profissionalização, o que requer que os professores sejam considerados especialistas da pedagogia e da aprendizagem e que baseiem suas práticas profissionais em conhecimentos científicos.

E de que conhecimentos estamos falando? De acordo com Tardif (2003, p. 36), “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Damos destaque aos saberes experienciais que podem atuar como um filtro, através do qual o docente reflete, seleciona, julga e retraduz os demais saberes, produzindo um saber constituído e validado na prática cotidiana.

Trazemos novamente à baila o pensamento de Roldão (2017), provocando-nos em especial quando o discurso de senso comum “endeusa” a experiência como fonte maior do saber profissional. Segundo a autora, isso só se verifica quando a dita experiência é escrutinada/analísada de forma contínua pelos dispositivos analíticos da prática (e não pela prática *per se*) e, nesse escrutínio, são tidos em conta e questionados pelo profissional.

No que tange à base do conhecimento do professor, trazemos aqui as categorias dispostas por Shulman (2004, p.227) para que possamos compreender nosso território de fala sabendo que o conhecimento próprio da profissão docente pode ser compreendido nas seguintes categorias:

- Conhecimento do **conteúdo**;
- Conhecimento **pedagógico geral**, com especial referência àqueles amplos princípios e estratégias da conduta de sala de aula e organização que parece transcender o assunto da disciplina;
- Conhecimento do **currículo** com particular compreensão dos materiais e programas que servem como “ferramentas de profissão” para os professores;
- Conhecimento do **conteúdo pedagógico, aquele amálgama especial do conteúdo e pedagogia** que é unicamente do domínio dos professores, sua forma especial de entendimento profissional;
- O conhecimento dos **aprendizes e suas características**;
- Conhecimento dos **contextos educacionais**, variando desde o trabalho de grupo ou sala de aula, o governo e as finanças dos distritos escolares, até ao caráter das comunidades e culturas;
- Conhecimento de **fins educacionais, objetivos e valores e seu fundamento histórico e filosófico**.

Shulman (1992) manifestava ainda a necessidade de que os professores construíssem pontes entre esses diversos conhecimentos que estão na base de sua profissão com a apropriação dos conteúdos feita pelos alunos. O autor afirma que:

[...] os professores executam essa façanha de honestidade intelectual mediante uma compreensão profunda, flexível e aberta do conteúdo; compreendendo as dificuldades mais prováveis que os alunos terão com essas ideias [...];

compreendendo as variações dos métodos e modelos de ensino para ajudar os alunos na sua construção do conhecimento; e estando abertos a revisar seus objetivos, planos e procedimentos na medida em que se desenvolve a interação com os estudantes. Esse tipo de compreensão não é exclusivamente técnica, nem somente reflexiva. Não é apenas o conhecimento do conteúdo, nem o domínio genérico de métodos de ensino. É uma mescla de tudo o que foi dito anteriormente, e é principalmente pedagógico (SHULMAN, 1992, p.12).

Podemos ainda inferir que, nem só de conhecimentos teóricos, ou só práticos se constitui a profissionalização do professor. Esse par dialético deve ser constantemente mediado pela reflexão, essencial na construção, renovação e desenvolvimento do conhecimento profissional que compreenderá de forma integradora o educando.

AS ARENAS POLÍTICAS

Para pensarmos as políticas de educação precisamos primeiro entender o que são políticas. Dessa forma, Gatti, Barretto, André e Almeida (2019) entendem que a política pode ser tanto pública quanto privada e diz respeito a ações e propostas que estão associadas a uma administração. A partir disso, entende-se que as políticas em educação se apresentam em caráter multidisciplinar e, assim como as políticas gerais, apresentam limitações.

O que pode-se observar é que as políticas em educação apresentam-se mais de natureza pública e envolvem, como afirma Burton (2014, p. 319 *apud* GATTI, BARRETTO, ANDRÉ e ALMEIDA, 2019, p. 45), “um conjunto de ações realizadas pelo Estado e formadas pela política de diferentes atores, tanto públicos quanto privados, às vezes em disputa”.

Dessa forma, entende-se que a construção de políticas envolve interesses diversos, o que leva muitas vezes a resultados inesperados, podendo estes estarem em continuidade com o que já estava sendo executado ou apresentarem uma proposta totalmente nova e diferente do que já se vinha fazendo em determinada área. Portanto, “a construção e implementação de políticas acaba por ser atravessada por influências diversas, nem sempre detectáveis” (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, ALMEIDA, 2019, p. 47).

Diante do exposto cabe-nos discorrer sobre a proposta de Lowi (1966, 1972) referente às políticas públicas apresentadas por Limonti, Peres e Caldas (2014). Os referidos autores enfatizam a importância dessa proposta no sentido em que a mesma, ao apresentar um tipo de política pública, nos concede contemplar os envolvidos no processo e como se dá a formulação e aplicação dessa política na prática.

Ao constituir sua proposta, Lowi (1966) adota dois critérios classificatórios para definir as políticas públicas: impacto da política na sociedade e o espaço onde acontecem as negociações em torno dos conflitos gerados pelas políticas públicas. A partir desses critérios Lowi (1966) passa a classificar as políticas em distributivas, regulatórias e redistributivas.

As políticas distributivas são aquelas onde os benefícios se concentram para pequenos grupos, o que colabora com a organização dos mesmos no que tange aos seus interesses e os custos incidem na sociedade, sendo então uma arena que gera poucos conflitos. “Exemplos de políticas distributivas são aquelas relacionadas com políticas públicas de subsídios, e gratuidades de taxas para certos grupos sociais.” (LIMONTI, PERES, CALDAS, 2014, p. 396).

As políticas regulatórias dizem respeito às regras, ou seja, às leis e regulamentos. Esse tipo de política repercute na sociedade de uma forma geral, porém os impactos dessa política modificam as estruturas de custos dos agentes individuais. Esse tipo de política é propício à geração de conflito na medida em que haverá favorecidos e desfavorecidos, através de uma escolha direta.

Já as políticas redistributivas estão ligadas a setores sociais mais abrangentes, devendo ficar sempre notório qual setor será beneficiado e qual setor deverá arcar com os custos. “Uma política de renda mínima para o mesmo grupo vinculada à criação ou ao aumento de um imposto que incida diretamente sobre outro setor é redistributiva.” (LIMONTI, PERES, CALDAS, 2014, p. 396).

Limonti, Peres e Caldas (2014), referem que em 1972 Lowi (1972) inclui a quarta política: constituinte. As políticas constituintes destinam-se a constituição ou mudanças na estrutura de governo ou das relações de poder, bem como a implementação de regras através das decisões públicas.

Mainardes (2006), por sua vez, apresenta a caracterização da abordagem do ciclo de políticas proposto por Stephen Ball e Richard Bowe (1992), como um ciclo constituído por três contextos: contexto de influência, contexto da produção do texto e o contexto da prática. “Esses contextos estão inter-relacionados, não tem uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates.” (BOWE et al, 1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 96).

No primeiro contexto, o contexto das influências, encontramos os discursos políticos em construção e também o início das políticas públicas. É também o contexto onde procura-se estabelecer o objetivo social da educação. Já o contexto da produção de texto é onde os textos políticos aparecem estruturados de acordo com a importância apresentada pelo público mais geral, representando assim a política. Por fim, o contexto da prática é onde são vivenciados os resultados reais do contexto anterior. Entendendo que os textos políticos terão variadas interpretações devido ao fato da leitura ser feita por vários leitores, apenas parte delas serão reconhecidas e agregadas ao texto final, apresentando novas perspectivas. Para Mainardes (2006):

esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, desta forma, o que eles pensam e acreditam têm

implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006, p. 98).

Segundo o mesmo autor, em 1994, Ball e Bowe (1992) ampliaram o ciclo de políticas somando dois contextos aos já existentes: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.

O contexto dos resultados ou efeitos apresenta temáticas ligadas à justiça, igualdade e liberdade individual. Este contexto traz a concepção de que as políticas têm efeitos e não apenas resultados, sendo que estes efeitos podem ser divididos em gerais e específicos. Os efeitos gerais dizem respeito ao agrupamento e análise de tópicos específicos da mudança e conjunto de respostas. Em relação aos efeitos de uma política específica eles podem apresentar-se de forma limitada, porém quando consideramos os efeitos gerais dessas políticas esse cenário pode mostrar-se de outra forma.

Outra forma de classificação dos efeitos das políticas é considerá-los como de primeira ordem e de segunda ordem. Nos efeitos de primeira ordem encontramos as alterações apresentadas na realidade. Já os efeitos de segunda ordem dizem respeito às consequências das alterações dos efeitos de primeira ordem nos paradigmas de acesso social, oportunidade e justiça social.

Finalizando o ciclo de políticas temos o contexto de estratégia política que busca reconhecer as políticas necessárias para o enfrentamento das dificuldades apresentadas, sobretudo as desigualdades perpetuadas pela própria política.

“A abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro.” (MAINARDES, 2006, p. 99). É com base nesse ciclo que podemos mergulhar nas políticas de formação de professores para compreendermos para além das aparências, a materialidade dessas tendências.

TENDÊNCIAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: FRAGMENTAÇÃO E DESCONTINUIDADE

De acordo com Marlova Jovchelovitch Noletto (2019), Diretora e Representante da UNESCO no Brasil, ao prefaciar o livro *Professores do Brasil* (BRASÍLIA, 2019), a formação de professores é o elemento chave da qualidade da oferta educativa. Segundo ela

a construção de sistemas educativos de qualidade, equitativos e inclusivos passa, necessariamente, pela efetivação de políticas docentes que promovam atratividade à carreira, formação inicial e continuada consistente, reconhecimento e possibilidade de desenvolvimento profissional, remuneração e condições de trabalho adequadas (NOLETO, 2019, p. 7).

No âmbito internacional, as discussões sobre políticas docentes têm sido alvo de eventos e publicações. Todos os países defendem a ideia de que se deve dar prioridade à qualidade, e não à quantidade, embora todos concordem que isso seja difícil, porque a docência é um trabalho com muita demanda.

Já no Brasil, podemos dizer que tratar da formação dos professores torna-se um problema social de extrema relevância. De acordo com Noletto (2019), temos um histórico que revela grandes dificuldades em se ter professores com habilitação qualificada para cobrir toda a demanda na população escolarizável. Nunca os recursos são suficientes para dar aos docentes uma formação sólida, bem como condições de trabalho e remuneração adequadas, embora devemos reconhecer que houveram esforços políticos em gestões educacionais que buscaram inovações em práticas educacionais.

Esforços insuficientes, uma vez que as políticas de formação de professores no país têm servido para atender a pequenos grupos, sem considerar importantes dados de realidade. São fragmentadas e respondem a pressões de alguns movimentos sociais com alguma influência no poder quando de sua efetivação. Dessa forma se mostra em dissonância com as necessidades sociais e educacionais de um país com políticas públicas em constante mudança, em que um gestor público dificilmente dá continuidade a uma política iniciada por seu antecessor da mesma forma como foi concebida inicialmente.

Gatti *et al* (2019) constata a necessidade de requalificar tanto os cursos de Pedagogia quanto as demais Licenciaturas de modo a integrá-los às demandas da educação básica para que os licenciandos tenham melhores condições de desenvolver seu trabalho pedagógico. Esses profissionais do ensino precisam ter condições de construir ambientes de aprendizagem e prover formação em valores, atitudes e relações interpessoais na perspectiva de criar possibilidades e potencialidades nos educandos para se formarem de maneira digna.

Outro traço marcante e problemático de nossas políticas para a formação de professores, apontado pelas autoras, é a descontinuidade. Observamos ao longo de nossa história que entre propor políticas formativas para professores e realizá-las tivemos descompassos, hiatos, reformulações sucessivas, que não conduziram aos efeitos qualitativos desejados expressos nas intenções dos documentos que embasaram essas políticas.

Poderíamos citar como exemplo o que ocorreu na primeira década deste século com políticas de forte indução de formação de professores por meio da educação a distância (EaD), nos termos da Universidade Aberta do Brasil (BRASIL, 2005). Essa modalidade seria de grande valia para um país de dimensões continentais como o Brasil, porém o que a realidade tem mostrado é que “a maneira como esses cursos vieram sendo ofertados e se expandiram, com monitoramento precário, por meio de polos pouco equipados, tutoria pouco preparada e estágios realizados em condições insatisfatórias, acaba por gerar formações para o exercício da profissão docente com excessivas lacunas.” (GATTI *et al*, 2019, p. 54).

Também com relação à formação inicial e continuada de professores não faltaram iniciativas nacionais nos últimos anos, embora também marcadas pela mesma descontinuidade, como ainda apontam as autoras. Os ideários postos nos documentos norteadores dessas políticas e programas dependem de articulações e modos de atuação entre o Estado e os setores da sociedade. Poderíamos citar como exemplo importantes iniciativas

na formação de professores que poderiam ter levado a cabo a melhoria da qualidade do ensino, não fosse a fragmentação e descontinuidade engendradas em virtude das oscilações de forças políticas, tais como o Parfor, o Pibid, a Residência Pedagógica entre outros.

POR UMA ANÁLISE DESTE CONTEXTO DAS POLÍTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Diante do exposto neste artigo, podemos notar que a formação dos professores torna-se, no Brasil, um problema social de extrema relevância, em que as políticas de formação de professores têm servido para atender a pequenos grupos, sem considerar importantes dados da realidade. Isso nos aponta uma dissonância com as necessidades sociais e educacionais de um país com políticas públicas em constante mudança.

O que se pode perceber é que aquilo que é apontado nos documentos, leis, normas e regimentos mostra-se muito diferente ao ser aplicado na realidade, nos fazendo entender que teoria e prática se apresentam de forma bastante distintas.

Ao longo de nossa história, entre propor políticas formativas para professores e realizá-las, tivemos descompassos, hiatos, reformulações sucessivas, que não conduziram aos efeitos qualitativos desejados.

Um exemplo disso é a portaria nº 412, de 17 de junho de 2021, do Ministério da Educação que institui o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares, que já vem fomentando grandes discussões no meio acadêmico relativo a mais uma proposta de Formação Inicial e Continuada de professores. O programa pretende adequar a formação de professores às diretrizes da Nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Essa portaria propõe um novo convênio entre os entes federal, estadual e privado, vinculando o apoio financeiro para a indução profissional à disponibilidade de cada instituição. A formação inicial será disponibilizada no formato de Licenciatura para candidatos bem colocados no ENEM e para profissionais que já atuam em áreas específicas do conhecimento sem a devida habilitação. Já a formação continuada deverá ocorrer sob a especificidade de aperfeiçoamento e especialização.

Portanto, temos aqui mais um recente exemplo de mudança de percurso, de fragmentação e descontinuidade das políticas de formação docente no Brasil.

CONCLUSÕES

Nesse sentido, no tocante à formação de professores, são imprescindíveis políticas diferenciadas que requerem novas posturas e novas reflexões sobre a profissão, aliadas a uma compreensão dos contextos socioculturais. Essa urgência tem feito surgir gradativamente esforços no sentido de articular os conhecimentos teóricos aos práticos, no caminho da equidade, diversidade e direitos humanos, tanto no que concerne aos professores quanto aos educandos por eles formados.

Por outro lado, é fundamental que as políticas públicas precisem superar tanto a fragmentação quanto a descontinuidade. Para isso, é importante vincular a realidade escolar com a formação inicial de docentes, a formação teórica (nos vários campos do conhecimento) com a pedagógica, além de investir em coordenação e planejamento. No mesmo sentido, não descolar a formação continuada dessa realidade social, a fim de apreender o caráter social e transformador da profissão docente, na perspectiva de uma ética social humana.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Decreto no 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996, sobre a educação a distância. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2005.
- BRASIL. **Portaria nº 412, de 17 de junho de 2021**. Institui o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores e Diretores Escolares. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17/junho/2021.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. PUC/MG. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/2002.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patricia Cristina Albieri de. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>
- LIMONTI, Rogério Machado; PERES, Ursula Dias; CALDAS, Eduardo de Lima. Política de fundos na educação e desigualdades municipais no estado de São Paulo: uma análise a partir das arenas políticas de Lowi. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 2, p. 389-409, Apr. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122014000200006&lng=en&nrm=iso.
- MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de pesquisa em educação** – PPGE/ME FURB. ISSN 1809– 0354 v. 1, nº 2, p. 94-105, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/34/10>
- MARSHALL, Thomas. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- ONU. **Organização das Nações Unidas. Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr., 2007.
- SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. In: **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.4, n.2, dez. 2014, p.196-229.
- TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013.