

# As políticas públicas educacionais na formação de professores: avanços e recuos

*Public policies education at teacher training: advances and setbacks*

**Givanildo da Silva**

Doutorando em Educação (PPGE-UFPB). Professor da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Campus Central, Mossoró, RN, Brasil.  
givanildopedufal@gmail.com

**Alex Vieira da Silva**

Mestrando em Educação (PPGE-UFPE). Integrante da linha de pesquisa de Gestão, Avaliação e Políticas Públicas da Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.  
alexpedufal@gmail.com

**Inalda Maria dos Santos**

Doutora em Educação. Professora Adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas e do Programa de Pós-graduação da Educação da Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, AL – Brasil.  
inaldasantos@uol.com.br

**Resumo:** O presente artigo busca refletir sobre a formação de professores no cenário das políticas públicas educacionais, com ênfase na análise do PNE (2014-2024), especificamente, as metas 15, 16, 17 e 18; e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (DCN). A metodologia desenvolvida foi a partir da abordagem qualitativa, por meio da pesquisa bibliográfica e da análise documental. Como resultado, foi possível refletir que o PNE (2014-2024) e as DCN são instrumentos relevantes para a concretização de políticas de formação inicial e continuada para os professores, necessitando, portanto, de uma articulação dos diferentes entes da federação nesse campo da educação.

**Palavras-chave:** Políticas públicas educacionais. Formação de professores. Plano Nacional de Educação (2014-2024). DCN .

**Abstract:** This article aims to reflect on the training of teachers in the field of educational policies with emphasis on analysis of PNE (2014-2024) specifically targets 15, 16, 17 and 18; and the National Curriculum Guidelines for Initial Training and Continuing the Magisterium professionals of Basic Education (DCN). The methodology developed was from the qualitative approach, through literature search and document analysis. As a result, it was possible to reflect the PNE (2014-2024) and DCN are relevant tools for the implementation of initial and continuing training for teachers policies, requiring therefore an articulation of the different entities of the federation that field education.

**Key words:** Educational public policy. Teacher training. National Education Plan (2014-2024). DCN.

## Introdução

Queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua acção profissional. Queremos também que a escola se questione a si própria, como motor do seu desenvolvimento institucional (ALARCÃO, 2008, p. 46).

As mudanças ocorridas nas últimas décadas influenciaram a sociedade em suas múltiplas dimensões. A globalização e a lógica do consumo possibilitaram que o poder de compra, a informação, as pesquisas, a ciência, a educação e o espaço social tivessem rupturas marcantes ocasionadas pelas inovações tecnológicas e o acesso a estas (VIEIRA, 2012). No campo das ciências, as pesquisas, a cada dia, avançam com descobertas jamais pensadas pelo homem, sendo a tecnologia uma das principais evidências dessa ação.

As configurações apresentadas no contexto de rupturas política, social e econômica condicionaram as posturas da compreensão de uma nova sociedade, a qual tem como princípios basilares a força motriz ideológica da globalização, a expansão do mercado livre e a eliminação de todas as barreiras que se opõem a esses princípios (DALE, 2006). O Estado, por sua vez, tem um papel de regulador para concretizar as ações apresentadas, tendo a reforma administrativa como a prática elementar nas diversas dimensões sociais, configurando o Estado em regulador e legitimador dos interesses dominantes. De acordo com Juan Casassus (1995), essa ação foi possível mediante a aspiração à modernidade, concretizando os processos sociais em práticas de racionalização, privatização, descentralização, informatização e mercantilização.

A educação, por sua vez, encontra-se em um paradoxo conflitante, no qual percebe-se que é necessário mudar, ousar, romper com o obsoleto. No entanto, esta realidade depara-se com situações políticas que demandam formação, políticas públicas e financiamento para concretização de práticas inovadoras. Estas perpassam, especialmente, pela concretização de políticas educacionais nas quais incentivam a formação de professores e a redefinição da especificidade da educação, distribuindo responsabilidades e identificando o papel de cada ator social (SANTOS, 2012).

A discussão sobre a formação de professores no contexto das políticas educacionais é uma temática necessária, especialmente porque a escola é o espaço

eminentemente de relação de poder e de políticas públicas implantadas pelos órgãos superiores, desconsiderando os profissionais da escola pública, os quais estão em seu cotidiano diariamente. Neste sentido, Parada (2006) destaca que as políticas públicas, na maioria das vezes, são elaboradas em uma perspectiva vertical, as quais apontam os interesses de determinados grupos sobre uma realidade. Desse modo, o autor apresenta que o contexto da concretização das políticas educacionais é um campo de disputa, uma arena de conflitos, tensões e embates por meio de diferentes projetos de sociedade, os quais evidenciam as principais características vivenciadas na escola.

Nessa dimensão, o presente artigo busca refletir sobre a formação de professores no cenário das políticas públicas educacionais na análise do Plano Nacional de Educação (2014-2024), especificamente, as metas 15, 16, 17 e 18; e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (DCN). A metodologia desenvolvida foi a partir da abordagem qualitativa, por meio da pesquisa bibliográfica e da análise documental, as quais apontam discussões sobre a temática, contribuindo para a compreensão e possibilitando maiores reflexões sobre as questões postas.

O artigo está dividido em duas seções que se completam, além da introdução e das considerações finais. Sendo a primeira uma breve apresentação das políticas públicas educacionais destacando-se a formação dos professores, evidenciando esta temática como um marco para a concretização dos anseios políticos da classe hegemônica, tendo em vista que os profissionais da educação são um dos principais interlocutores das políticas na escola. Na segunda seção, apontam-se algumas reflexões com base no PNE (2014-2024) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (DCN), uma vez que estes dispositivos contribuem para as decisões e repercussões na formação dos trabalhadores da educação, sendo, ainda, os marcos referenciais para a configuração das políticas na formação dos profissionais da educação.

## As políticas públicas educacionais e a formação dos professores no contexto de mudanças

A década de 1990 foi um marco histórico nas mudanças estruturais ocasionadas pela reforma do Estado, a qual objetivou minimizar os gastos públicos e

aumentar a participação da sociedade civil, no âmbito da responsabilidade pelas questões sociais, incluindo nesse contexto, a educação (AZEVEDO, 2004). Nesta década, de acordo com estudos desenvolvidos (GENTILI, 1995a; ENGUITA, 1995; DOURADO, 2004), surgiram políticas públicas que foram pertinentes para a relação público e privado, a descentralização das responsabilidades educacionais, o monitoramento dos resultados educativos (por meio das avaliações em larga escala) e a fragmentação da formação docente, sob a ênfase da gestão, do currículo e do financiamento da educação.

A formação de professores no Brasil é uma temática que tem despertado interesses no campo da pesquisa, da política e da organização dos aspectos técnicos e científicos nos espaços educativos. As discussões, de um modo geral, apresentam que a formação do professor é um dos caminhos propícios para a concretização do alcance da qualidade na educação brasileira (SANTOS, 1994).

Para a compreensão da formação dos professores na atualidade, é importante reportar a discussão para a década de 1990, porque este período foi um dos marcos teóricos e políticos para as mudanças e visibilidade na formação de professores. De acordo com Gentili (1995b), a reforma do Estado<sup>1</sup> estabelecida no cenário educacional possibilitou que a educação trilhasse por caminhos nos quais o Estado pudesse se eximir do seu papel, assumindo um novo perfil de regulador, avaliador e detentor das políticas públicas educacionais.

Em meio às novas políticas estabelecidas, destacaram-se: a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96); os Parâmetros Curriculares Nacionais; a consolidação de avaliações em larga escala; o gerencialismo como concepção de gestão escolar; a responsabilidade dos atores escolares e da comunidade pela organização, gestão e financiamento da escola (DOURADO, 2004).

Cabe destacar, portanto, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, direciona papéis para os diferentes atores educativos, sendo o professor o profissional responsável pela aprendizagem e acompanhamento da frequência dos estudantes, assim como ter um planejamento adequado à turma em que leciona, estar em contato com os pais e/ou parentes para informar os resultados de cada estudante, zelar pela formação ética, política e social de cada um e acompanhar o desenvolvimento contínuo de seus alunos. Nesse sentido, Brzezinski (1998) afirma que as políticas estabelecidas atribuem ao professor um leque de atividades, nas quais esse profissional se vê

com responsabilidades além de sua potencialidade e tempo para sua realização. A autora aponta que,

Apesar de, no discurso oficial, inclusive na nova LDB/96 e também no dizer dos detentores do capital, a importância da educação básica do brasileiro ter tomado lugar central, a educação escolar sofre consequências do descaso das ações sucessivas de desvalorização social e econômica dos profissionais da educação (BRZEZINSKI, 1998, p. 148).

Neste contexto, estudos de Sheibe (2012), Amaral (2012) e Veiga (2012) apresentam que a formação do professor deve possibilitar que este profissional tenha capacidade para atuar nos espaços educativos mediante as complexidades estabelecidas, desigualdade social, estrutura familiar, condições de trabalho, prédios sucateados, políticas de avaliação em larga escala, condições afetivas, psicológicas e educativas dos discentes. Estes são os principais entraves que os docentes vivenciam no cenário educacional, a partir da organização do cotidiano escolar.

Para Vieira (2012), três aspectos marcaram o contexto educativo e as políticas educacionais no cenário da reforma do Estado. A autora aponta que a globalização e o acesso às tecnologias foram dimensões que mudaram o processo educativo, a comunicação e a informação. Os organismos multilaterais também são mencionados por Vieira (2012), como um marco referencial para as novas políticas estabelecidas no cenário escolar, destacando-se a burocratização do trabalho dos profissionais da educação e a concepção da gestão gerencial na organização escolar, assim como a política de resultados desenvolvida por meio das avaliações em larga escala. E, por fim, a autora apresenta a redefinição do papel do Estado como um importante mecanismo para as mudanças estabelecidas na sociedade brasileira, em especial, na educação.

Nessa perspectiva, Juan Casassus (1995) analisa que a presença dos organismos multilaterais nas políticas educacionais na América Latina possibilitou que diferentes interesses entrassem em conflitos, visto que a forma como foram definidas as políticas educacionais, mediante pacotes prontos para as escolas e seus profissionais, não contribuiu para o processo de descentralização do poder e do planejamento coletivo das propostas educativas da comunidade educacional.

Estudos sobre os conflitos educacionais na América Latina, desenvolvidos por Gentili e Suárez (2004), apresentam que, no contexto das diferentes intenções, estavam na arena das disputas os contraditórios interesses econômicos e políticos, os pontos de vista e as percepções culturais e psicossociais dos atores individuais e coletivos em jogo. Nesse sentido,

O campo educacional latino-americano foi progressivamente convertendo-se, de forma cada vez mais evidente, em uma arena de conflitos, demandas encontradas e reivindicações que têm gerado tensões e idas e vindas decisivas para o desenvolvimento democrático da vida política, social e cultural das sociedades e países da região. Por sua vez, a agenda pública de conflitos educacionais, tal como vem se definindo nos últimos anos, está sendo atropelada pelas urgências dos tempos de crises, assim como pelos olhares muitas vezes restritos dos setores em disputa. (GENTILI; SUÁREZ, 2004, p. 28).

Nessa dimensão, os interesses hegemônicos da classe dominante possibilitaram que novas práticas fossem desencadeadas no contexto de formação, implicando, assim, uma formação fragmentada, a qual contribuiu para o mercado de trabalho e construiu uma agenda de subordinados ao sistema emergente.

As políticas de formação docente na contemporaneidade destacam o processo de produtividade e resultados das escolas mencionadas nas políticas de avaliação. De acordo com Azevedo (2014) e Garcia (2004), no âmbito da reforma do Estado e das configurações das políticas educacionais, as avaliações em larga escala são os principais mecanismos que caracterizam a qualidade da educação, sendo esta apontada apenas por provas anuais e/ou bienais. Nessa perspectiva, o trabalho do professor é apresentar resultados preparando os estudantes unicamente para estas avaliações.

De encontro a essa percepção, Veiga (2012), Damis (2012) e Santos (2012) enfatizam que a formação dos professores deve se configurar em um processo de reflexão contínuo e não de produtividade, pois a ação educativa é um artefato complexo e as problemáticas escolares necessitam de discussão, reflexão e autonomia para alcançar os objetivos de uma educação emancipatória, na qual

viabilize oportunidades concretas de aprendizagens, uma significativa relação entre a escola e a comunidade, e insira todos os segmentos nos processos decisórios/organizativos da escola.

Nesse contexto, os desafios para a formação docente estão postos, uma vez que os problemas da educação são complexos e necessitam da significativa participação do corpo docente e da comunidade escolar na concretização de possibilidades para solucionar os desafios da docência, especialmente, no campo das disputas e embates da política educacional. A reflexão sobre a ação docente e a relação entre as políticas educacionais leva-nos a compreender os problemas da educação, os desafios da docência; no entanto, é possível realizar a defesa do papel do professor como agente social, o qual transforma a prática educativa por meio da ação-reflexão-ação, mediante uma formação permanente, tendo como campo específico a universidade.

As problemáticas de consolidação de uma vivência do professor como agente social são inúmeras, especialmente, pela forma de organicidade das políticas educacionais, as quais apresentam pacotes prontos, programas fragmentados e desconectados da realidade escolar, configurando-se em forma autoritária do Estado nas práticas educativas. Freire (2001) aposta na possibilidade de uma formação permanente e coerente com a sua opção política, filosófica e cultural. Para o autor,

Entre “pacotes” e formação permanente o educador progressista coerente não vacila: se entrega ao trabalho de formação. É que ele ou ela sabe muito bem, entre outras coisas, que é pouco provável conseguir a criticidade dos educandos através da domesticação dos educadores. Esta forma autoritária de apostar nos pacotes e não na formação científica, pedagógica, política do educador e da educadora revela como o autoritário teme a liberdade, a inquietação, a incerteza, a dúvida, o sonho e anseia pelo imobilismo (FREIRE, 2001, p. 37).

A LDB/1996 deixa explícito que a formação continuada dos professores deve acontecer no âmbito da própria escola, em especial, pelo coordenador pedagógico. Mas é importante salientar que a formação do professor, mesmo que continuada, manifestar-se-á em uma perspectiva reflexiva. Esta ação configura-se em um

espaço dialógico, construtivo e interessante para os participantes. Enfim, diante das diversas funções que o docente desempenha, é relevante que as políticas de formação contribuam para que este possa desenvolver seu papel com notória satisfação.

As perspectivas para formação docente no contexto atual, infelizmente, apontam para o que Veiga (2012) denomina de tecnólogo da educação. Isso porque as políticas desenvolvidas no espaço escolar apenas dimensionam ações de produtividade, fragmentação e resultados educacionais. Para Veiga (2012), o tecnólogo da educação é o profissional que não reflete e não discute as políticas educacionais e satisfaz os objetivos destas contribuindo para a permanência e o sucesso dos resultados das avaliações em larga escala.

A defesa por uma formação contínua e completa favorece a existência de uma gestão reflexiva, democrática e inclusiva com profissionais atuantes no conselho escolar, na elaboração do projeto político-pedagógico e nas decisões educativas. Desse modo, as políticas estabelecidas não se reportam às práticas democráticas e reflexivas, mas ao gerencialismo pragmático e econômico das questões educacionais.

## **O Plano Nacional de Educação (2014-2024) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**

As políticas públicas educacionais voltadas para a formação dos professores estão pautadas nas discussões de construção de uma educação pública de boa qualidade (SANTOS, 2012; ENGUITA, 1995). Esta, por sua vez, perpassa por diversos fatores (estrutura escolar; programas e projetos; financiamento da educação; políticas de formação; condições de trabalho), os quais contribuem para a existência de um espaço educativo que possibilite a formação ética, política, cultural e social dos sujeitos que dela necessitam.

Contribuindo para a concretização dos ideais de uma educação referenciada socialmente, a educação brasileira tem o Plano Nacional de Educação (2014-2024), aprovado em 25 de junho de 2014, Lei n.º 13.005/2014, como resultado de embates e interesses sociais, desenvolvidos por aproximadamente três anos e meio



por entidades da sociedade civil, profissionais e intelectuais da educação e, por fim, pelos legisladores e governantes.

A formação dos professores é um dilema discutido por estudiosos da educação (DOURADO, 2015; FREITAS, 2014; VEIGA, 2012; SHEIBE, 2012, AMARAL, 2012) como uma dimensão significativa para as políticas educacionais, pois estas serão vivenciadas na escola por todos os seus profissionais, especialmente os professores. A formação dos professores é uma área de disputa no campo educacional, uma vez que esses agentes sociais podem contribuir na transformação social, por meio da prática vivenciada, assim como pela concepção de sociedade, homem, política e cultura que cada unidade educativa tenha como princípio.

No campo das políticas educacionais contemporâneas, o PNE (2014-2024) estabelece quatro metas (15, 16, 17 e 18) para essa discussão:

**Meta 15:** garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do artigo 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

**Meta 16:** formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

**Meta 17:** valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

**Meta 18:** assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência

o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do artigo 206 da Constituição Federal.

De acordo com Freitas (2014), essas metas atingem os níveis de formação inicial e continuada para a educação básica, assim como para os docentes no nível superior. Para a autora, o PNE (2014-2024) estabelece que estes profissionais sejam formados nas universidades, uma vez que são por excelência espaços de reflexão, debates e concretização dos ideais da educação. De encontro com essa perspectiva, Santos (2012) afirma que os cursos de formação de professores estiveram em segundo plano para as universidades, sendo importante a valorização desses profissionais porque, para consolidação de uma educação pública de boa qualidade, é necessário que existam professores qualificados para atender a complexa demanda social (SANTOS, 2012).

Nesse contexto, as metas apresentadas no PNE (2014-2024) incidem para a organicidade de uma política colaborativa entre os diferentes entes da federação (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), a fim de consolidar estratégias nas quais a formação dos professores esteja em evidência. É importante levantar a discussão apontada por Sheibe (2012), na qual a autora direciona o questionamento: *qual concepção de sociedade, de homem e de escola que se pretende formar?* A partir dessa resposta é possível elencar estratégias, normas e políticas que se configurem em possíveis caminhos para a concretização desses ideais.

Para Dourado (2015), o PNE (2014-2024) possibilitou que os movimentos em defesa da educação pública e as entidades, especialmente a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) pudessem discutir sobre os princípios geradores de um espaço público que evidenciasse a formação docente, bem como apontassem possíveis caminhos para a construção de uma sociedade justa, igualitária, inclusiva, democrática e referenciada socialmente.

A partir da aprovação do PNE (2014-2024), o Conselho Nacional de Educação, mediante diversos encontros e discussões, aprovou as novas DCN, em 24 de junho de 2015. Para Dourado (2015), esse marco foi possível por meio das Conferências Nacionais de Educação (CONAE), desenvolvidas pelos municípios, estados e o Distrito Federal no período de 2010 a 2014 e a Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), realizada em 2008, uma vez que estas foram oportunas para

as discussões e levantamentos de anseios da sociedade para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. De acordo com Dourado (2015), as diretrizes estão em consonância com o PNE (2014-2024), no sentido que apresentam que a formação dos profissionais da educação deve acontecer nas universidades, na consolidação do tripé ensino, pesquisa e extensão.

A consolidação de uma política para a formação dos professores perpassa por um campo de disputas de concepções, dinâmicas, currículos e organicidade (DOURADO, 2015). Nesse contexto, as novas DCN apontam para a organização dos cursos de licenciaturas para que estes possam atualizar e/ou construir seus projetos pedagógicos curriculares (PPC), com o propósito de contribuir na formação dos estudantes e futuros docentes. Assim, Dourado (2015, p. 306) salienta que,

Na busca de maior organicidade das políticas, as novas DCN enfatizam que estes processos implicam o repensar e o avançar nos marcos referenciais atuais para a formação inicial e continuada por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação e, nesse contexto, para as políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação.

As novas DCN, no seu artigo 9º, compreendem a formação inicial e continuada como importante espaço de formação para o profissional da educação, estruturando diretrizes para: “I – cursos de graduação de licenciatura; II – cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III – cursos de segunda licenciatura” (CNE/CP, nº 2/2015).

## Cursos de graduação de licenciatura

De acordo com as novas DCN, os cursos de graduação em licenciaturas, mediante sua complexidade de estudos, assim como os desafios que estes encontram para a consolidação de uma formação de qualidade, consistente e inclusiva, devem possuir uma estrutura de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

- I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II – 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- III – pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição;
- IV – 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, como definido no núcleo III, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, conforme o projeto de curso da instituição (CNE/CP, nº 2/2015).

## Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados

Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados devem ter carga horária mínima de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, respeitando os seguintes princípios:

- I. quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 (mil) horas;
- II. quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas;
- III. a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;
- IV. deverá haver 500 (quinhentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso I, estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição;

V. deverá haver 900 (novecentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso II, estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição;

VI. deverá haver 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, como definido no núcleo III, conforme o projeto de curso da instituição (CNE/CP, nº 2/2015).

## Cursos de segunda licenciatura

Os cursos de segunda licenciatura designados para os docentes que já são licenciados, terão carga horária mínima de 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, respeitando os seguintes princípios:

I. quando o curso de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 800 (oitocentas) horas;

II. quando o curso de segunda licenciatura pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.200 (mil e duzentas) horas;

III. a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas (CNE/CP, nº 2/2015).

## A formação continuada dos profissionais do magistério

A formação continuada dos profissionais do magistério é um importante mecanismo para a construção e reestruturação de paradigmas educacionais. Nesse sentido, a formação continuada “[...] compreende dimensões coletivas, organizativas, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos e reuniões pedagógicas” (DOURADO, 2015, p. 312). O trabalho coletivo na escola favorece oportunidade de aprendizagem mútua, de troca de experiência e aperfeiçoamento entre os profissionais envolvidos.

Nesse sentido, as DCN compreendem a formação continuada nas seguintes etapas:

- I. atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;
- II. atividades e/ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;
- III. atividades e/ou cursos de extensão, oferecidas por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;
- IV. cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;
- V. cursos de especialização *lato sensu* por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;
- VI. cursos ou programas de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;
- VII. cursos ou programas de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação têm uma concepção de que a educação está imersa no contexto das políticas educacionais, portanto, é necessário vencer os desafios, tensões e barreiras que impedem a concretização de uma formação sólida dos profissionais da educação. Assim, a defesa é de que os professores e demais colaboradores tenham uma formação reflexiva, democrática, sólida, inclusiva, a qual proporcione reflexões

a partir da interação entre a teoria e a prática. Para a realização deste modelo de formação, compreende-se que a universidade é o local apropriado para essa ação.

É oportuno destacar que o desafio maior é de consolidar efetivamente uma formação que caminhe na perspectiva das DCN, isso porque as rupturas políticas e o cenário nacional e internacional acabam redirecionando novos caminhos para a educação e as práticas sociais. Outro importante mecanismo que contribuirá para a concretização dos princípios postos nas DCN é o regime de colaboração entre os entes da federação, pois estes devem consolidar estratégias com a finalidade de que as metas do PNE (2014-2024) e as DCN possam ser realizadas. Dourado (2015, p. 316) assinala um problema maior, quando apresenta:

[...] como previsto no Plano Nacional de Educação, faz-se necessário instituir o Sistema Nacional de Educação, consolidar Política Nacional para a formação dos profissionais da educação, estabelecer diretrizes curriculares nacionais para a carreira e garantir novos recursos visando cumprir a meta de 10% do PIB para a educação, entre outros, como processos articulados e fundamentais à maior organicidade para as políticas e gestão da educação nacional.

A consolidação do Sistema Nacional de Educação é o maior desafio na contemporaneidade da educação brasileira, visto que esse aspecto se estende desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação, na década de 1932. O atual PNE (2014-2024) prevê que a União, os estados, os municípios e o Distrito Federal se esforcem para a existência de um Sistema Nacional Articulado de Educação. O desafio está posto! A luta da sociedade civil, dos movimentos sociais e dos profissionais da área deve continuar para que a educação possa ser efetivada em uma perspectiva democrática, inclusiva e com qualidade social.

## Considerações finais

A configuração da reforma do Estado brasileiro no âmbito da educação possibilitou rupturas que contribuíram para mudanças expressivas no contexto da formação dos professores. Novos modelos de formação surgiram para contribuir com os ideais burgueses, sendo a produtividade, a eficiência e a eficácia táticas de

preparação para o mercado de trabalho. O Estado, mediante sua reconfiguração, transferiu os desafios e os problemas da escola para seus profissionais, tendo estes que ressignificar suas práticas para alcançar os objetivos propostos.

As mudanças do processo educativo e as práticas do professor indicam para a direção da lógica do mercado preconizada pela ação da globalização. O profissional da educação é conclamado para contribuir com a produção, a competição e na preparação de atores sociais obedientes e alienados ao sistema vigente. O Estado como regulador dessas mudanças propõe que os docentes trabalhem na perspectiva de um tecnólogo de ensino, os quais devem preparar e/ou treinar os estudantes a responder testes padronizados, configurando a educação em um aspecto mecânico e sem sentido para seus partícipes. Assim, os postulados políticos e filosóficos pautam-se “[. . .] no controlo do tempo e do espaço, a especialização e a fragmentação, a separação entre concepção e execução, os conceitos de ordem e disciplina, representando alguns elementos de caráter racionalista e mecanicista” (LIMA, 2006, p. 22).

A formação e atuação dos professores são focos das políticas educacionais, pois é no interior da escola que a efetivação dos objetivos educacionais se materializa por meio da prática docente, sendo esta um importante mecanismo de divulgação dos ideais e princípios almejados pelas reformas estabelecidas. Nesse cenário, os dilemas enfrentados pelos profissionais da educação são muitos, prejudicando sua atuação no trabalho assim como gerando conflitos acadêmicos, práticos, psicológicos, sociais e culturais.

Mediante os apontamentos foi possível perceber que a defesa de uma formação sólida e consistente deve acontecer nas universidades, pois estas contribuem para a reflexão das questões macro, meso e micro do sistema educativo por meio da tríade ensino, pesquisa e extensão. Nessa perspectiva, Veiga (2012) afirma que essa formação possibilita a construção de um profissional na dimensão de agente social, o qual se sente responsável pela formação integral do sujeito nas áreas educacional, política, social e cultural. No entanto, é necessário destacar que essa ação só será possível através da presença do Estado na oferta de condições de trabalho dos docentes, assim como nas políticas de valorização, de incentivos e salários desses profissionais.

Por meio das discussões, ficou explícito, ainda, que, em meio aos dilemas, é preciso não desanimar e acreditar na possibilidade de mudanças educacionais, tendo a formação docente como norte condutor das práticas educativas (DAMIS,



2012). Essa formação deve ser permanente com características reflexiva, emancipatória e inclusiva, tendo o educando como centro do processo educativo. Os formadores dos futuros educadores devem plantar a semente da transformação e da construção de uma escola democrática, inclusiva com qualidade social. Assim, Freire (2001) salienta a necessidade da resistência, do diálogo e da configuração das práticas a partir da humanização e da consideração política, cultural e social do olhar do outro.

Por fim, as políticas atuais, Plano Nacional de Educação (2014-2024) e as DCN, são importantes instrumentos para consolidar ações que valorizem a formação docente e a escola pública de boa qualidade, tendo como referência a relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, vivenciada na formação inicial e continuada. Formar bons professores é o início para termos uma boa educação e, conseqüentemente, bons resultados. A articulação dos entes da federação e a concretização do Sistema Nacional de Educação possibilitarão efetivas políticas que evidenciarão a educação como instância primária para as mudanças econômica, social e cultural. Eis, portanto, o desafio contínuo e permanente!

## Nota

- 1 A reforma do Estado foi desenvolvida no governo de Fernando Henrique Cardoso, sob o comando do ministro Bresser Pereira. A redução do papel do Estado, a implementação de políticas focalizadoras e minimalistas, de avaliação educacional e a concretização da gestão gerencial foram os principais aspectos da reforma para a educação (BURITY, 2006).

## Referências

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2008.
- AMARAL, L. A. A adjetivação do professor: uma identidade perdida? In: VEIGA, I. P.; AMARAL, A. L. (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papirus, 2012. p. 121-142.
- AZEVEDO, J. M. L. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- AZEVEDO, J. M. L. Plano Nacional de Educação e Planejamento: a questão da qualidade da educação básica. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 8, n. 15, p. 265-280. Jul./dez. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 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. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, DF, *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, 1996.

BRASIL. *Lei n.º 13.005, de 25 junho de 2014*: Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014.

BRZEZINSKI, I. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/96: possibilidades e perplexidades. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 147-167.

BURITY, J. A. *Redes, parcerias e participação religiosa nas políticas sociais no Brasil*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2006.

CASASSUS, J. *Tarefas da Educação*. Campinas: Autores Associados, 1995.

DALE, R. Globalização e reavaliação da governação educacional: um caso de ectopia sociológica. In: TEODORO, A.; TORRES, C. (Org.). *Educação crítica & utopia: perspectivas para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 60-82.

DAMIS, O. T. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, I. P.; AMARAL, A. L. (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papyrus, 2012. p. 80-120.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

DOURADO, L. F. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 281-194.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Org.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 93-110.

FREIRE, P. *Política e Educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, H. C. L. PNE e formação de professores: contradições e desafios. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014.

GARCIA, W. Tecnocratas, educadores e os dilemas da gestão. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 113-168.

GENTILI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: \_\_\_\_\_; SILVA, T. T. (Org.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995a. p. 111-177.

\_\_\_\_\_. Adeus à Escola Pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Pedagogia da Exclusão: a crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 228-252.

\_\_\_\_\_; SUÁREZ, D. *Reforma Educacional e Luta Democrática: um debate sobre a ação sindical docente na América Latina*. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, L. C. Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas. In: TEODORO, A.; TORRES, C. (Org.). *Educação crítica & utopia: perspectivas para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 19-34.

PARADA, Eugênio Lahera. Política y Políticas Públicas. In: SARAIVA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Org.). *Políticas Públicas*. Brasília, DF: ENAP, 2006. p. 67-96.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores e qualidade do ensino. In: SOARES, M. K.; KRAMER, S. LÜDKE, M. (Org.). *Escola Básica*. Campinas: Papyrus, 1994. p. 137-146.

SANTOS, L. L. C. P. Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In: VEIGA, I. P.; AMARAL, A. L. (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papyrus, 2012. p. 143-160.

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. P.; AMARAL, A. L. (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papyrus, 2012. p. 45-60.

VEIGA, I. P. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: \_\_\_\_\_; AMARAL, A. L. (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papyrus, 2012. p. 61-88.

VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, I. P.; AMARAL, A. L. (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papyrus, 2012. p. 13-44.

recebido em 14 jun. 2016 / aprovado em 24 jan. 2017

#### **Para referenciar este texto:**

SILVA, G.; SILVA, A.V.; SANTOS, I. M. As políticas públicas educacionais na formação de professores: avanços e recuos. *Dialogia*, São Paulo, n. 25, p. 133-151, jan./abr. 2017.

---