

Formação continuada docente: uma análise a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Resolução CNE-CP 2/2015)

Continuing teacher education: an analysis based on the National Education Guidelines and Bases Law (LDB/1996) and the National Curricular Guidelines for the Initial and Continuing Education of Basic Education Teachers (Resolution CNE-CP 2/2015)

Formación docente continua: un análisis basado en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB/1996) y las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Inicial y Continua de los Docentes de Educación Básica (Resolución CNE-CP 2/2015)

Recebido: 01/06/2020 | Revisado: 23/06/2020 | Aceito: 26/06/2020 | Publicado: 07/07/2020

José Moisés Nunes da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2799-6835>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Brasil

E-mail: jmns2008@hotmail.com

Vandernúbia Gomes Cadete Nunes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8639-8042>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Brasil

E-mail: cadetevg@gmail.com

Resumo

A temática do artigo é a formação de professores. O objetivo é discutir a formação continuada docente à luz da LDB/1996 e da Resolução CNE-CP n. 2/2015 (DCN/2015). Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa, de caráter bibliográfico-documental, apoiando-se em autores que tratam da temática, tais como Imbernón, Freire, Gatti e Alvarado-Prada, Freitas e Freitas, entre outros, e em normativas oficiais (constituição, leis, decretos e diretrizes). Abordam-se os conceitos de Estado, políticas públicas e políticas educacionais e suas relações no contexto da sociedade contemporânea; verificam-se aspectos literários da formação continuada docente; e analisa-se a formação continuada docente na LDB/1996 e nas DCN/2015. Conclui-se que a relação Estado, políticas públicas e políticas educacionais é condicionada pelas demandas do mercado de trabalho, mediante formas específicas de intervenção na educação, tais como a concepção de formação dos professores; que a formação

continuada docente é fundamental para a leitura das reformas educacionais e o consequente reflexo na (des)valorização profissional; que as DCN/2015 perspectivam um avanço à formação continuada docente conduzindo à qualificação da prática educativa, por meio de possibilidades de inovação das práticas pedagógicas formativas; e que a LDB/1996 retrocedeu, com a admissão no magistério de profissionais com notório saber, negando a existência de saberes específicos da docência e a valorização da profissão.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Formação continuada docente; LDB/1996; DCN/2015; Ensino.

Abstract

Article theme is teacher training. Objective is to discuss the continuing teacher education, based on LDB/1996 and Resolution CNE-CP n. 2/2015 (DCN/2015). Methodologically, the research is qualitative, of bibliographic-documental character, relying on authors who study the subject, such as Imbernón, Freire, Gatti and Alvarado-Prada, Freitas and Freitas, among others, and in official regulations (Federal Constitution, laws, decrees and guidelines). The concepts of State, public policies and educational policies and their relations in the context of contemporary society are addressed; literary aspects of continuing teacher education are discussed; and it is analyzed the continuing teacher education at LDB/1996 and DCN/2015. It is concluded that the relationship between State, public policies and educational policies is conditioned by the demands of the labor market, through specific forms of intervention in education, such as the concept of teacher education; that continuing teacher education is fundamental for reading educational reforms and the consequent reflection on professional (de)valorization; that DCN/2015 envisages an advance in continuing teacher training leading to the qualification of educational practice, through possibilities of innovation in educational pedagogical practices; and that LDB/1996 went backwards, as the admission to the teaching profession of professionals with notorious knowledge, denying the existence of specific knowledge of teaching and the valorization of the profession.

Keywords: Educational policies; Continuing teacher education; LDB/1996; DCN/2015; Teaching.

Resumen

El tema del artículo es la formación del profesorado. El objetivo es discutir la formación docente continua a la luz de LDB/1996 y la Resolución CNE-CP n. 2/2015 (DCN/2015). Metodológicamente, la investigación es cualitativa, de cuño bibliográfico-documental y se

apoya en autores que discuten el tema, como Imbernón, Freire, Gatti y Alvarado-Prada, Freitas e Freitas, entre otros, y en reglamentos oficiales (constitución, leyes, decretos y directrices). Se abordan los conceptos de Estado, políticas públicas y políticas educativas y sus relaciones en el contexto de la sociedad contemporánea; se discuten aspectos literarios de la formación continua de los profesores; y se analiza la formación continua de los docentes en LDB/1996 y DCN/2015. Se concluye que la relación entre el Estado, las políticas públicas y las políticas educativas está condicionada por las demandas del mercado laboral, por medio de formas específicas de intervención en la educación, como el concepto de formación docente; que la formación docente continua es fundamental para leer las reformas educativas y la consiguiente reflexión sobre la (des)valoración profesional; que las DCN/2015 representan un avance en la formación continua del profesorado, impulsando la calificación de la práctica educativa, por medio de la innovación de prácticas pedagógicas educativas; y que la LDB/1996 fue hacia atrás, con la admisión a la profesión docente de profesionales con conocimiento notorio, negando la existencia de conocimientos específicos de la docencia y la valoración de la profesión.

Palabras clave: Políticas educativas; Formación continua del profesorado; LDB/1996; DCN/2015; Enseñanza.

1. Introdução

No Brasil a educação escolar, como um todo, e a formação de professores, em particular, situam-se em um campo de disputas, pois não conformam um projeto único englobando as especificidades desse tema e uma única perspectiva de formação – as constantes reformas educacionais implementadas no país, desde a década de 1990, revelam a orientação da gestão das políticas públicas sociais pelos distintos governos – e, sim, ações que se vinculam, historicamente, à divisão de classes na sociedade brasileira.

Assim, na perspectiva da classe hegemônica – a burguesia –, a educação se constitui em processo permanente de disciplinamento, tendo em vista a produção e a reprodução naturalizada da mercadoria, a exemplo das experiências pedagógicas de capacitação de professores que objetivam formar trabalhadores para o capital, como vem fazendo o Sistema S¹. Enquanto, do ponto de vista da classe contra-hegemônica – a trabalhadora –, busca-se a

¹ Chama-se Sistema S, o conjunto das nove instituições corporativas de interesse de categorias profissionais: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social da Indústria (SESI); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Nacional de

disseminação de uma concepção de mundo que confira organicidade as ações de transformação desse modelo de produção e promova as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação e a formação de professores a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas (Kuenzer, 2011).

Nesse sentido, discutir a formação continuada docente à luz da LDB/1996 e da Resolução CNE-CP n. 2/2015 (DCN/2015) – objetivo desse estudo –, só faz sentido se se fizer referências a questões econômicas, políticas e sociais, uma vez que as políticas educacionais estão intrinsecamente relacionadas as decisões e ao poder que o Estado exerce na sociedade. Daí ser imperioso esclarecer alguns conceitos relacionados à formação docente, a saber: Estado, políticas públicas e políticas educacionais.

A partir desses conceitos, busca-se responder às seguintes questões: quais as especificidades da formação continuada docente? Como a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) – e a Resolução CNE-CP n. 02/2015² – Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (DCN/2015) – tratam a formação continuada docente?

O artigo está constituído de seis seções. Na primeira, apresenta-se a temática, o objetivo do estudo e a estrutura do texto; na segunda, descreve-se a metodologia utilizada; na terceira, abordam-se os conceitos de Estado Nacional, políticas públicas e políticas educacionais e suas relações no contexto da sociedade contemporânea; na quarta, verificam-se os aspectos literários da formação continuada docente; na quinta, trata-se da formação continuada docente à luz da LDB/1996 e das DCN/2015; e na sexta, as Considerações Finais.

2. Metodologia

A abordagem da pesquisa é qualitativa, uma vez que o estudo consiste na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais presentes na realidade complexa. Para Minayo (2009, p. 21), essa abordagem “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humano é

Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SISCOOP); Serviço Nacional de Aprendizagem do transporte (SENAT); Serviço Social do Transporte (SEST); e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

² Essa Resolução foi revogada pela Resolução CNE-CP n. 02/2019, a qual trata apenas da formação inicial de professores para a Educação Básica. Discute-se, nesse texto, aquela, por representar uma conquista dos trabalhadores em educação, uma vez que foi amplamente discutida com a sociedade, diferentemente dessa.

entendido como parte da realidade social” e, como tal, precisa ser exposto e interpretado.

Esse entendimento se coaduna com o de Yin (2016), ao apontar cinco características que caracterizam a natureza da pesquisa qualitativa: 1) estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real; 2) representar as opiniões e perspectivas das pessoas em um estudo; 3) abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem; 4) contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e 5) esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em única fonte.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, a pesquisa é caracterizada como um estudo bibliográfico e documental. O caráter bibliográfico decorre do fato de que se baseia em materiais já publicados, sobretudo livros e artigos científicos. Para Gil (2010, p. 45), esse procedimento “[...] permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diariamente”.

Nessa direção, a fundamentação teórica e as discussões apresentadas neste estudo sobre a formação continuada docente estão ancoradas em autores como: Imbernón (2004; 2010), Freire (2011; 2014), Gatti (2003) e Alvarado-Prada, Freitas & Freitas (2010), entre outros.

Quanto ao aspecto de pesquisa documental, Lüdke & André (2015, p. 45) consideram que se trata de uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando novos de um tema ou problema.” Para tanto, nesse procedimento metodológico, a seleção dos documentos para análise não pode ser de forma aleatória.

No presente artigo, os documentos selecionados para análise foram do tipo oficial – Constituição Federal, Leis, Decreto e Resolução –, com destaque para a LDB/1996 e as DCN/2015, bases para o estudo.

3. Estado, Políticas Públicas e Políticas Educacionais

A formação docente é um tema central nas políticas educacionais, as quais se inserem nas políticas públicas promovidas pelos Estados Nacionais. Particularmente, no Brasil, essa temática tomou corpo a partir de meados dos anos 1980, no bojo das discussões sobre a redemocratização do país e se intensificou na década seguinte, nos embates relativos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que resultou na Lei nº 9.394/1996.

Estado Nacional ou, simplesmente, Estado³, é aqui entendido, a partir de Gruppi (2001, p. 7), como “[...] um poder político que se exerce sobre um território e um conjunto demográfico (isto é, uma população, ou um povo)”. É, pois, uma forma histórica complexa de organização social, caracterizada por relações de subordinação entre governados e governantes, por um ordenamento sócio-político de mando e de coerção, que se exerce sobre uma sociedade fixada em um determinado espaço territorial.

Para Marx, o Estado é consequência da divisão da sociedade em classes, uma vez que com elas emergem as lutas e, por conseguinte, a necessidade de algum ordenamento jurídico-político para a dinâmica da convivência. Com efeito, tanto as relações jurídicas – vínculo estabelecido entre dois ou mais sujeitos em torno de determinados interesses, gerando direitos e obrigações às partes – como as formas de Estado – unitário, federação ou confederação – se baseiam nas condições materiais de vida. “[...] A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade [civil], a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política [o Estado] e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência” (Marx, 2008, p. 47).

Assim, a sociedade civil, entendida como o conjunto das relações não reguladas pelo Estado, é que funda o poder estatal – poder político, hoje separado em executivo, legislativo e judiciário –, de onde emanam as normas e mecanismos para o seu cumprimento, bem como as políticas públicas, entre elas, as políticas educacionais.

As políticas públicas correspondem às “ações geradoras na esfera do Estado e que têm como objetivo atingir a sociedade como um todo, ou partes dela” (Santos, 2012, p. 5). Desse modo, tem-se a intencionalidade como um dos elementos principais que as caracterizam, ou seja, não há ação política desinteressada, haja vista todas estarem relacionadas à identidade e aos interesses do poder estatal.

De acordo com suas características as políticas públicas, acrescenta Santos (2012), configuram-se em: distributivas (referem-se àquelas que, aparentemente, não geram ônus para a sociedade e são orientadas para o consenso, por exemplo, o Sistema Único de Saúde), redistributivas (orientadas para o dissenso, reconfiguram o acesso a recursos, bens, poder ou direitos, como é o caso, das cotas para estudantes afrodescendentes), regulatórias (definem as regras do jogo político e assumem a forma de leis e decretos, como é o caso da LDB) e

³ Assume-se aqui que o Estado nasce na Idade Moderna (séculos XV e XVI), em meio ao avanço do mercantilismo, a crise do feudalismo e a emergência do capitalismo, tendo como expoentes o florentino Nicolau Maquiavel (1469-1527) e o inglês Thomas Hobbes (1588-1679). O termo Estado foi introduzido na literatura por Maquiavel, em O Príncipe (1513).

instituintes (que dão forma ao Estado e ao regime político, a exemplo da Constituição Federal).

Michel (2002), por sua vez, explicita que a política pública pode ser compreendida não apenas como uma ação concreta do poder público, mas também como uma atividade simbólica. Essa compreensão se concentra em dois elementos principais: a) os principais atores das políticas públicas, que são as autoridades públicas; e b) as ações concretas e os símbolos. Ou seja, o Estado, ao não decidir sobre um determinado problema de ordem pública, não está assumindo sua política governamental.

Deste modo, uma política pública não é uma ação isolada, mas um processo que envolve concepções distintas de sociedade, embates políticos geralmente divergentes, lutas de classes, e disputas por bens ou recursos estatais que podem afetar ou privilegiar certos indivíduos ou grupos sociais. Esses embates são claramente percebidos no âmbito das políticas educacionais, desde a educação infantil até a pós-graduação.

A política educacional que, de acordo com Saviani (2008, p. 7), “[...] diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação.” Ou seja, tudo aquilo que pode ser feito com a finalidade de promover a formação do homem, um ser inacabado, e que para se humanizar precisa se apropriar da cultura (hábitos, valores, crenças, costumes, conhecimentos, experiências, representações etc.) historicamente produzida de geração em geração e, conseqüentemente, construir, socialmente, a sua própria existência.

No mesmo sentido, Santos (2012, p. 3) afirma que a política educacional é “[...] toda e qualquer política desenvolvida de modo a intervir nos processos formativos (e informativos) desenvolvidos em sociedade [...] e, por meio dessa intervenção, legitima, constrói ou desqualifica [...] determinado projeto político, visando a atingir determinada sociedade.”

Tais elementos conceituais demarcam, portanto, a ação do Estado e orientam e subordinam as políticas públicas sociais pelo domínio do campo econômico, destacando-se valores como eficácia, eficiência, efetividade, competitividade, prestação de contas e avaliação, sobretudo no campo educacional.

Particularmente, no Brasil, as políticas educacionais, a partir dos anos 1990, foram estabelecidas nos marcos das transformações econômicas, políticas e sociais decorrentes da crise mundial do sistema capitalista experimentado desde a década anterior, as quais inauguraram novas relações entre o Estado e a sociedade. Orientadas por Organismos

Multilaterais⁴, com sustentação na nova ordem mundial – tríade globalização, neoliberalismo e acumulação flexível –, as reformas educativas implementadas no país por meio de programas de caráter pontual e descontínuo, como por exemplo a reforma do Ensino Fundamental; o gerencialismo na educação; a instituição de sistemas de avaliação nacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), postulavam um nexo direto entre educação e as demandas do mercado, já que aquela era vista como estratégia para a competitividade e a ascensão do país à agenda global.

Desse modo, constata-se que a relação Estado, políticas públicas e políticas educacionais é condicionada pelas relações sociais de produção, tanto que na atual fase de desenvolvimento do capitalismo – Quarta Revolução Industrial ou Revolução 4.0 –, há formas específicas de intervenção na educação que vão desde o papel da escola pública, adotando modelos baseados no gerencialismo e na eficiência até a concepção de formação humana, direcionada à qualificação de mão de obra especializada adequada à lógica do capital.

4. Formação Continuada Docente: Alguns Aspectos Literários

A formação de professores abrange dois aspectos: a formação inicial e a formação continuada. A primeira, promovida por meio dos cursos de licenciatura – Pedagogia, Letras, Matemática, Física, História, etc. –, nas instituições públicas e privadas de ensino superior⁵, caracteriza-se, segundo Negrine (1998), como sendo a que, do ponto de vista acadêmico, credencia o indivíduo a atuar em determinada área do conhecimento e é adquirida com a conclusão de curso de graduação (licenciatura, bacharelado ou tecnólogo). Ou seja, funciona como um pré-requisito, como a formação básica, para a atuação profissional docente.

Já a formação continuada (ou complementar) diz respeito ao desenvolvimento profissional docente, um processo contínuo que envolve, de acordo com o referido autor,

⁴ O Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial de Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm orientado as políticas educacionais nos países periféricos, como o Brasil (Mota Júnior & Maués, 2014).

⁵ O Censo da Educação Superior 2018, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2019), aponta que 37.962 cursos de graduação foram ofertados em 2.537 instituições de educação superior (12% pública e 88% privada) no Brasil, com 8.450.755 de alunos matriculados. Do total de cursos registrados, 21% deles eram de formação inicial de professores para a educação básica. Os cursos de bacharelado predominavam com 58%; e os cursos de tecnologia respondiam por 21%.

todas as aprendizagens decorrentes da atualização permanente, das experiências profissionais vivenciadas associadas ou não aos cursos de atualização em nível *lacto* ou *stricto sensu*, que ampliam a formação inicial (Negrine, 1998).

Na mesma direção, Gatti e Barretto (2009) apontam que a formação continuada docente cobre um universo bastante heterogêneo de atividades, cuja natureza varia, desde formas mais institucionalizadas, como cursos realizados após a graduação, que possuem organização formal, duração prevista e outorgam certificados, até iniciativas menos formais que têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor: reuniões pedagógicas, trabalho coletivo na escola, participação na gestão escolar, congressos, seminários e cursos de diferentes formatos, etc.

Percebe-se, assim, que a formação continuada docente é uma questão complexa e problemática no contexto educacional da sociedade brasileira, uma vez que há um conjunto de fatores sociais, políticos, econômicos, psicossociais e pessoais, entre outros, envolvidos nesse processo, que reverberam nas práticas pedagógicas e na qualidade da educação.

Neste aspecto, concorda-se com Pérez-Gómez (1995, p. 103) quando afirma: “A formação [docente] não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.”

Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 369) acrescentam que a formação docente é um processo dinâmico, complexo e permanente de aprendizagem, ou seja, “[...] formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a.”

Infere-se que a formação continuada docente, vinculada ao desenvolvimento profissional, apresenta essa característica de aprendizagem contínua, cujo início se dá nos cursos de licenciatura, e que possibilita, aos professores, discussões teórico-práticas que os colocam atualizados em relação aos aspectos educacionais e, com isto, contribui para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria das práticas pedagógicas na escola e, conseqüentemente, na educação.

Nessa perspectiva, Imbernón (2010) aponta três aspectos que precisam ser considerados na formação continuada docente, os quais contribuem para (re)significar ou transformar a atuação do professor: a) o clima de colaboração entre os professores, isto é, a construção coletiva e o clima de cooperação ajudam a mudar a realidade educativa e a estabelecer práticas formadoras para todos; b) a participação dos docentes em todo o processo formativo, uma vez que o planejamento, execução e avaliação dos resultados, torna-se

relevante quando o professor passa a ser sujeito ativo nesse processo e com sentimento de pertencimento; e c) apoio aos professores, de colegas ou assessor externo, na sua atuação em sala de aula, para que esta possa constituir-se como espaço de reflexão e aprendizagem. Isso porque, os professores, em geral, não recebem um retorno, uma avaliação, sobre sua atuação na sala de aula, quando, na verdade, isso poderia ajudá-los a repensar suas práticas, mesmo que essa estratégia possua fragilidades.

O importante, pois, é que a atividade continuada formativa proporcione ao professor o exercício da reflexão crítica sobre sua prática e o conduza à compreensão do conteúdo do seu trabalho e da consequência para o enfrentamento das mudanças na direção da superação das práticas de teorias descontextualizadas e disciplinares.

Freire (2011) corrobora esse entendimento quando se refere ao exercício da reflexão sobre a prática como parte fundamental do processo de formação continuada dos professores, sendo utilizado por ele o termo formação permanente. Desse modo, a formação continuada é um processo permanente de aprendizagem docente, relacionando-se com a própria constituição do sujeito, ser inacabado, que está em constante processo de (trans)formação, e é esse movimento de reflexão crítica que dará sentido ao processo formativo.

Gatti (2003), por sua vez, concebe a formação continuada docente como um processo psicossocial que envolve uma multiplicidade de dimensões, uma vez que centralizar os processos formativos apenas nos aspectos cognitivos individuais acaba indo de encontro às representações sociais e culturais de grupos e, conseqüentemente, não acarreta mudança alguma na forma de pensar e agir dos professores. Assim, os aspectos psicossociais e culturais devem ser considerados em qualquer proposta de formação continuada de professores para que as mudanças conceituais e práticas se efetivem no cotidiano desses profissionais.

Infere-se, concordando com os autores citados, que os programas, cursos e demais atividades de formação continuada docente constituem-se em espaços de reflexão sobre questões ligadas aos distintos aspectos da educação e da cultura e, sobretudo, da dimensão pedagógica, os quais precisam considerar os sujeitos alvo dessa formação, suas necessidades formativas reais e o psicossocial, pois só assim surtirão efeitos cognitivos na prática dos professores e enriquecerão o trabalho docente na sala de aula.

Afinal, a formação continuada é fundamental para que os docentes possam refletir, por um lado, sobre as reformas educacionais e o conseqüente reflexo na (des)valorização profissional dos professores, um fator decisivo para uma educação de qualidade, uma vez que a formação de professores permanece nos limites da lógica da reprodução capitalista e, por outro, sobre a inovação das práticas pedagógicas formativas para a classe trabalhadora, numa

perspectiva crítica, reflexiva e emancipatória, que lhe permita compreender criticamente as relações capitalistas e para a transformação da realidade, no sentido da busca de outro projeto de sociedade.

5. Formação Continuada Docente: Dialogando com a LDB/1996 e as DCN/2015

Tomando como ponto de partida a Constituição Federal (1998), que preceitua, no Art. 206, com a redação dada pela Emenda Constitucional n. 53/2006, que o ensino será ministrado com base na valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; e que lei específica disporia sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica, construiu-se, no país, um arcabouço jurídico que trataria dessa temática, aí incluída a formação continuada docente.

A LDB/1996, ao recepcionar esse mandamento constitucional, definiu no Art. 61, com a redação dada pela Lei n. 12.014/2009, que são considerados profissionais da educação escolar básica os trabalhadores que estão em efetivo exercício nesse nível escolar e são formados em cursos reconhecidos: I) professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio⁶; II) trabalhadores em educação portadores de diploma de graduação em pedagogia; e III) trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior, em área pedagógica ou afim (Lei n. 9.394 de 1996).

A Lei n. 13.415 (2017), que reformou o ensino médio, incluiu duas outras categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica: IV) profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, nos termos do Conselho Nacional de Educação (CNE); e V) profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para atuar exclusivamente no itinerário: formação técnica e profissional, no âmbito do ensino médio.

Ou seja, excetuando a última categoria – profissionais com notório saber –, para ser considerado profissional da educação escolar básica, o trabalhador precisa possuir diploma de graduação em cursos reconhecidos nacionalmente e estar em efetivo exercício nesse nível escolar. E nas redes públicas de educação, a atuação profissional ocorrerá após ingresso

⁶ O Art. 62, da LDB/1996 estabelece que, para atuar na educação básica, a formação de docentes ocorrerá em nível superior, em curso de licenciatura plena. E, admite, a formação em nível médio, na modalidade normal, apenas para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental.

exclusivo por meio de concurso público de provas e títulos, o que contribui para a valorização dos profissionais da educação, inclusive com a criação de planos de carreiras, bem como lhes permitirá participar de formação continuada, o que reverberará na qualidade socialmente referenciada da educação básica.

Ressalte-se que a figura do profissional com notório saber acaba, por um lado, indo de encontro à dos graduados, para os quais se exige a formação em nível superior para o exercício da docência na educação básica e, por outro, emplaca a desvalorização e a negação da profissão docente, uma vez que desqualifica a existência de saberes próprios do trabalho pedagógico docente.

Impera, na verdade, a concepção de que para ser professor basta saber fazer. Ou seja, o saber técnico se sobrepõe aos saberes pedagógicos, que contemplam questões referentes à didática e aos fundamentos históricos, psicológicos, epistemológicos e socioculturais da educação, dentre outros.

A docência, no entanto, precisa ser compreendida para além do processo da simples transmissão de conhecimento, como criadora, segundo Freire (2011, p. 47), de “[...] possibilidades [dos estudantes] para a sua própria produção ou a sua construção.” Até porque o saber docente, como afirma Tardif (2014), não vem tão somente da formação acadêmica específica do professor, como também dos saberes disciplinares, curriculares, profissionais, culturais e experienciais.

No que diz respeito, especificamente, à formação continuada docente, a LDB/1996, dispõe nos parágrafos 1º e 2º do Art. 62, combinado com o parágrafo único do Art. 62-A, com o Art. 63 e com o inciso II do Art. 67, que essa formação será promovida pela União, Distrito Federal, Estados e Municípios, em regime de colaboração; que na consecução dessa formação poderão ser utilizados recursos e tecnologias de educação a distância; que essa formação deve ocorrer, prioritariamente, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação; que os institutos superiores de educação deverão manter programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis; e que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licença remunerada para esse fim (Lei n. 9.394, de 1996).

A intenção declarada na LDB/1996 é a valorização dos professores, indicando as possibilidades para que a formação continuada docente alcance as finalidades da educação básica – o pleno desenvolvimento dos estudantes – e aos objetivos de cada uma de suas

etapas, na perspectiva, pois, de uma educação de qualidade socialmente referenciada, capaz de produzir efeitos na realidade dos sujeitos.

Assim, cabe ao Estado Nacional – União, Distrito Federal, Estados e Municípios – criar as condições materiais para que a formação continuada docente se materialize, nomeadamente nos lócus tradicionais – Instituições de Ensino Superior e, excepcionalmente, nas Instituições de Educação Básica – ou por meio da modalidade de Educação a Distância (EAD), a qual é facilitada pelo avanço das novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC), transcendendo o conceito de tempo e espaço na sociedade contemporânea.

É imperioso ressaltar que a EAD é, de fato, uma alternativa promissora ao desenvolvimento da formação continuada docente, uma vez que ela é detentora da possibilidade de alcance de grande número de pessoas separadas física e socialmente, mas conectadas pela utilização das NTIC, e pode responder a diversas necessidades formativas e concepções pedagógicas, inclusive complementando cursos presenciais ou promovendo trabalho em rede.

Nesse sentido, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído pelo Decreto n. 5.800 (2006), para o fomento da modalidade de EAD nas instituições públicas de ensino superior, tendo como objetivos, entre outros, de oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; e cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento, ampliou a possibilidade de oferta de cursos de formação continuada docente.

Da mesma forma, o Plano Nacional de Educação (PNE), do decênio 2014-2024 – Lei n. 13.005 (2014) –, parte integrante das políticas educacionais do país, estabelece, na Meta 16, o objetivo de garantir a todos os profissionais da educação básica, formação continuada em sua área de atuação, suprimindo as lacunas na formação inicial e os mantendo em constante aperfeiçoamento no trabalho. No entanto, segundo o Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE, em 2017, apenas 35,1% (787.042, em números absolutos) dos docentes da educação básica declararam que receberam esse tipo de formação, o que representa, apesar das variações durante os anos, um crescimento de 11,7% em comparação a 2014, ano inicial da vigência do Plano.

Com fulcro na LDB/1996, o Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2001, após apreciar proposta remetida pelo Ministério da Educação (MEC) no ano anterior e realizar interlocução com a comunidade educacional por meio de audiências públicas regionais, instituiu, por meio do Parecer CNE/CP n. 09/2001, homologado pelo MEC em janeiro de 2002, e que fundamentou a Resolução CNE/CP n. 01/2002, as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN/2002), em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, trazendo elementos inovadores às atividades docentes.

Em 2015, o CP do CNE, após amplo processo de discussão iniciado em 2013, com especialistas, entidades da área educacional e órgãos do MEC, entre outros, com a finalidade de desenvolver estudos e proposições sobre a formação inicial e continuada de professores, emitiu o Parecer CNE/CP n. 2/2015, homologado pelo MEC no mesmo ano, que resultou na Resolução CNE/CP n. 02/2015⁷, instituindo novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (DCN/2015), foco desse estudo.

A Resolução CNE/CP n. 02 (2015) – DCN/2015 – dispõe, no Art. 3º, que a formação continuada destina-se ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica e suas modalidades de educação⁸ a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área, na perspectiva da melhoria permanente da qualidade social da educação e da valorização profissional.

As DCN/2015 estabelecem, no Art. 16, que a formação continuada docente,

compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (Resolução CNE/CP n. 02/2015, p.13).

Esse conceito abrange um conjunto de possibilidades formativas que foram discutidos por autores como Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), Freire (2011) e Imbernón (2010), por exemplo: as dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, a atividade reflexiva e o aperfeiçoamento didático-político-pedagógico. No entanto, não contempla os aspectos psicossocial e cultural defendidos por Gatti (2003), como necessários nesse processo formativo e à melhoria da qualidade social da educação e à valorização profissional.

⁷ Esta Resolução revogou a Resolução CNE/CP n. 01/2002 e suas alterações.

⁸ Segundo a LDB/1996, são modalidades de educação: educação de jovens e adultos; educação profissional e tecnológica; EAD; educação especial; educação escolar indígena; educação do campo; e educação escolar quilombola.

A Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, órgão finalístico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), complementa esse conceito trazido pelas DCN/2015, na medida em que compreende que a formação continuada responde à necessidade contemporânea de pensar a formação docente em um *continuum* que se estende ao longo da vida e ancora-se na capacidade de aprender a aprender e gerenciar o próprio desenvolvimento profissional de forma autônoma (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES], 2015).

Nesse sentido, além do caráter contextual e reflexivo, já destacado anteriormente por Imbernón (2010) e Freire (2011), identificam-se, também, aspectos da formação continuada docente ainda não mencionados, como a necessidade de acompanhamento da inovação e evolução do conhecimento, da ciência e da tecnologia e do protagonismo do professor, em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, um processo, pois, de longo prazo.

As DCN/2015 delineiam, no Art. 17, o conjunto de atividades formativas ou cursos que estão inseridos no processo de formação continuada docente: cursos atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização lato sensu, mestrado e doutorado, além de outras atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica, entre as quais o desenvolvimento de projetos e inovações pedagógicas. (Resolução CNE/CP n. 02/2015).

Desse modo, a formação continuada docente, um processo dinâmico, permanente e necessário para qualificar a atuação efetiva dos professores, envolve atividades – palestras, seminários, oficinais, cursos diversos e em distintos níveis – e espaços formativos diversos, implica inovação, no sentido reflexivo do ato de ensinar e da própria profissionalização, que resulta no aprofundamento de conhecimento adquirido na formação inicial, na produção e compartilhamento de novos conhecimentos e no desenvolvimento de novas estratégias e práticas pedagógicas, propiciando aos estudantes um aprendizado significativo que lhe conduza à uma formação mais completa possível, crítica, reflexiva e emancipatória.

Assim, concordando com Freire (2014), a formação continuada possibilitará aos professores, por um lado, ultrapassar a visão fragmentada da realidade, a superação do individualismo por meio de ações partilhadas e a liberdade de pensamento e de ações que superem a visão funcionalista da educação que busca a adaptação dos sujeitos ao mundo, sem contestação e, por outro, a (re)construção dos conhecimentos adquiridos e a produção de novos conhecimentos.

Imbernón (2004) acrescenta que o desenvolvimento profissional do professor é um processo multifacetário para o qual concorre um complexo conjunto de fatores interligados. A

formação continuada do professor é uma possibilidade de reflexão prático-teórica, com troca de experiências entre iguais, articulação com projetos de trabalho, estímulo crítico ao enfrentamento dos problemas da profissão e como processo de inovação institucional.

Com efeito, a formação continuada docente se configura como processo primordial e permanente para a qualidade socialmente referenciada da educação e, por isso, requer decisão política, tanto das instituições de ensino quanto do Estado Nacional – União, Distrito Federal, Estados e Municípios – e, dessa forma, é parte integrante das políticas educacionais.

Constata-se que a LDB/1996 e as DCN/2015, ao tratar da formação continuada docente, avançam em alguns aspectos, mas ainda apresentam fragilidades que precisam ser discutidas mais criticamente, tais como a valorização dos profissionais⁹ da educação e o aumento dos investimentos¹⁰ destinados à educação, entre outros.

Nesse sentido, concorda-se com Saviani, que, ao discorrer sobre os limites e perspectivas da política educacional brasileira, afirma:

[...] as várias limitações são, em última instância, tributárias de duas características estruturais que atravessam a ação do Estado brasileiro no campo da educação desde as origens até os dias atuais. Refiro-me à história que as elites dirigentes opõem à manutenção da educação pública e à descontinuidade também histórica, das medidas educacionais acionadas pelo Estado. A primeira limitação materializa-se, na tradicional escassez dos recursos financeiros destinados à educação; a segunda corporifica-se na sequência interminável de reformas, cada qual começando da estaca zero e promovendo a solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando indefinidamente (Saviani, 2008, p. 7).

Assim, compreendendo a docência como ação educativa e processo pedagógico intencional e dialógico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, a formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica deve ser concebida na perspectiva do atendimento às políticas públicas educacionais e, sobretudo,

⁹ A reforma trabalhista instituída pela Lei n. 13.467 (2017), permite novas formas de contratação (direta ou indireta), maior flexibilização do modelo de contratação em tempo parcial e terceirizar a atividade-fim e o trabalho intermitente. Essa reforma combinada com a Lei n. 13.415/2017, possibilita, no âmbito da educação, a contratação de profissionais com “notório saber e não licenciados” como professores, desobrigando os Estados de realizarem concursos públicos e, assim, comprometendo a valorização da profissão docente.

¹⁰ A Emenda Constitucional n. 95 (2016) estabelece o congelamento por 20 anos do investimento público nas áreas de educação e saúde, ou seja, inviabiliza qualquer política educacional (da educação básica à pós-graduação) no país até o fim de 2026, incluindo o PNE em vigor, 2014-2024. Essa Emenda, combinada com a Lei n. 13.415/2017, não só traz prejuízos irreparáveis para o ensino médio de qualidade para todos, como remete à privatização dessa última etapa da educação básica, por meio de parcerias público-privadas (com institutos privados ou organizações sociais).

na agregação de novos saberes e práticas que contribuam para alavancar a qualidade do complexo processo educativo.

Enfim, infere-se que a formação continuada dos docentes implica a necessidade, por um lado, da profissionalização e valorização dos professores e, por outro, de compreender sua prática, e a partir dela pensar formas de intervenção que promovam as conexões entre as disciplinas curriculares, conduzindo à ressignificação das práticas. Afinal, os processos de formação continuada que não provocam inovação não são relevantes para os professores.

6. Considerações Finais

O Estado brasileiro exerce o poder para definir as políticas públicas educacionais, as quais se constituem, em grande parte, como políticas de governo e não de Estado, e são marcadas, historicamente, pela dualidade decorrente da divisão de classes da sociedade brasileira, de modo que duas concepções antagônicas de educação estão sempre em disputa: a educação pública como direito social, defendida pelos educadores progressistas e a educação privada, com viés nas demandas do mercado de trabalho, defendida pelo empresariado.

O que se percebe é que o Estado vem, de forma contínua, desobrigando-se de sua responsabilidade para com a educação pública, laica, gratuita e de qualidade socialmente referenciada e, em consequência, permitindo que o empresariado, por meio de suas fundações, se instale nos sistemas públicos de educação e conduzam as respectivas políticas educacionais, como fonte geradora de lucro.

No caso específico da formação continuada docente, um tema recorrente nas instituições formadoras, visto que a celeridade das inovações tecnológicas e informações e das mudanças no mundo do trabalho e relações sociais, promovidas pelo processo de globalização e reestruturação produtiva, demandam a necessidade de aperfeiçoamento permanente dos saberes inerentes às atividades profissionais, o empresariado também atua, por meio da oferta de cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização lato sensu, mestrado profissional e doutorado profissional.

É imperiosa a formação continuada ou permanente dos professores para a educação escolar básica, uma vez que ele revela, por um lado, que a formação dos professores não se encerra com a conclusão de um curso de graduação, ou seja, o professor não está pronto, acabado, para o exercício de sua profissão e, por outro, que por meio dela, os professores têm acesso a informações e tecnologias atualizadas de sua área específica e de áreas afins, possibilitando a reflexão crítica e contínua sobre as políticas públicas educacionais

implementadas, a (des)valorização dos trabalhadores da educação, a prática educativa desenvolvida e a construção de práticas pedagógicas inovadoras, pelo domínio dos conhecimentos históricos e socialmente construídos, que resultarão na qualidade do processo ensino e aprendizagem e da educação como um todo.

Constata-se que tanto a LDB/1996 quanto as DCN/2015 avançaram em aspectos conceituais relacionados aos profissionais da educação escolar básica, dialogando com a Constituição Federal de 1998 e as políticas públicas educacionais. No entanto, enquanto as Diretrizes progrediram no delineamento de atividades formativas ou cursos para a consecução da formação continuada docente, uma conquista das entidades e comunidade educativas, a LDB/1996 retrocedeu, como a admissão no magistério de profissionais com notório saber, negando a existência de saberes específicos da docência e a valorização da profissão.

Concebendo a educação como um direito inalienável de todo cidadão e a centralidade do trabalho docente com práxis, é imprescindível que a formação continuada docente conduza os professores ao exercício de reflexões críticas e coletivas para a compreensão de suas práticas pedagógicas, como indutoras da capacidade de promover, nos estudantes, uma formação emancipatória e que lhes permitam atuar como sujeitos de mudanças na sociedade.

Enfim, as investigações sobre políticas de formação de professores precisam avançar, com vistas a sua materialidade na perspectiva da classe trabalhadora. Nesse sentido, sugere-se, para futuras pesquisas, estudos comparados sobre a formação docente, bem como à luz da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação básica (BNC-Formação).

Referências

Alvarado-Prada, L. E. A., Freitas, T. C., & Freitas, C. A. (2010). Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, 10 (30), 367-387.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2015). Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. *Relatório de Gestão (2009-2014)*. Recuperado em 10 outubro 2018, de <http://www.capes.gov.br/educacao-basica>.

Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas até a Emenda Constitucional n. 106/2020. Brasília, DF: Presidência da

República. Recuperado em 20 maio 2020, de
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.

Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado em 27 maio 2020, de
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm.

Emenda constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado em 21 janeiro 2018, de
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm.

Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* (43a ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2014). *Educação e mudança.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gatti, B. A. (2003). Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, Rio de Janeiro, n. 119, pp. 191-204.

Gatti, B. A., & Barretto, E. S. S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios.* Brasília, DF: UNESCO.

Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa.* São Paulo: Atlas.

Gruppi, L. (2001). *Tudo Começou com Maquiavel.* Trad. Dario Canali. (16a ed.). Porto Alegre: L&PM.

Imbernón, F. (2004). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza* (4a ed.). São Paulo: Cortez.

Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores.* Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *Censo da Educação Superior 2018*: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP. Recuperado em 15 abril 2020, de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf.

Kuenzer, A. Z. (2011). A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, 32 (116), pp. 667-688.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado em 27 maio 2020, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm.

Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado em 27 maio 2020, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm.

Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado em 27 maio 2020, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art7.

Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis n. 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado em 15 abril 2020, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13467.htm.

Ludke, M., Andre, M. E. D. A. (2015). *Pesquisa em educação: uma abordagem qualitativa*. (2a ed.). Rio de Janeiro: EPU.

Marx, K. (2008). *Contribuição à crítica da economia política*. Trad. Florestan Fernandes. (2a ed.). São Paulo: Expressão Popular.

Michel, E. F. K. (2002). Las políticas públicas: algunos apuntes generales. *Revista ECOfronteras*, México, n. 16, pp. 2-5. Recuperado em 20 janeiro 2020, de <http://revistas.ecosur.mx/ecofronteras/index.php/eco/article/view/465>.

Minayo, M. C. S. (Org.) (2009). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (28a ed.). Petrópolis: Vozes.

Mota Júnior, W. P., & Maués, O. C. (2014). O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 39 (4), pp. 1137-1152. Recuperado em 15 abril 20202, de http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

Negrine, A. (1998). *Terapias corporais: a formação pessoal do adulto*. Porto Alegre: Edita.

Pérez-Gómez, A. (1995). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. Em Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação* (2a ed.). Lisboa: Dom Quixote, pp. 93-114.

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. Brasília, DF: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Comissão Plena. Recuperado em 28 abril 2019, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf.

Resolução CNE/CP 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. Brasília, DF: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Comissão Plena. Recuperado em 30 dezembro 2018, de <https://goo.gl/uvjSQa>.

Santos, P. S. M. B. (2012). *Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos*. São Paulo: Cengage Learning.

Saviani, D. (2008). Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação*, PUC-Campinas, Campinas, n. 24, pp. 7-16. Recuperado em 10 janeiro 2018, de <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108/96>.

Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional* (17a ed.). Petrópolis: Vozes.

Yin, R. K. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

José Moisés Nunes da Silva – 50%

Vandernúbia Gomes Cadete Nunes – 50%