

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
CURSO DE PEDAGOGIA
MONOGRAFIA II

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

AYLLA GUIMARÃES DO NASCIMENTO DE OLIVEIRA

Goiânia, 2020

AYLLA GUIMARÃES DO NASCIMENTO DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Monografia elaborada para fins de avaliação parcial de Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Pedagogia, na Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sob a orientação da Profa. Dra. Salete Flôres Castanheira

Goiânia, 2020

AYLLA GUIMARÃES DO NASCIMENTO DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Apresentação de TCC, na modalidade de Monografia, no Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

BANCA EXAMINADORA

AVALIAÇÃO

Orientadora: Prof.^a Dra. Salete Flôres Castanheira

NOTA

Conteúdo: (até 7,0)

Apresentação oral: (até 3,0)

Examinador: Prof. Dr. Renato Barros de Almeida

NOTA

Conteúdo: (até 7,0)

Apresentação oral: (até 3,0)

MÉDIA

Goiânia, 01 de dezembro de 2020.

Dedicatória

Dedico este trabalho a Deus. Sem ele nada seria possível. Pelo carinho, afeto, dedicação e cuidado que meus pais, Antônio e Raquel, minha irmã Adda, meu esposo Robson e minha sogra Maria Luiza têm me dado ao longo desses períodos, compartilho esse trabalho com vocês.

Aos meus sobrinhos, Ruth, Caleb, Pedro Lucas, Hellena Vitória, Rebeca Sofya e Bernardo. Vocês são a alegria da minha vida. A todos os professores que me influenciaram na minha trajetória. Em especial, à professora Dr^a. Salete Flôres Castanheira, minha orientadora, com quem compartilhei minhas dúvidas e angústias a respeito do tema e da vida.

Agradecimentos

À Deus por ter me concedido vida para essa oportunidade.

Ao meu esposo, Robson Júlio de Oliveira Jaime, pelo apoio, companheirismo e compreensão que sempre teve comigo.

À minha irmã Adda Guimarães, minha melhor amiga, minha maior apoiadora e incentivadora, meu exemplo.

Aos meus pais, meus alicerces e familiares por tudo que contribuíram para minha formação e educação.

Às minhas amigas Karolina Marques e Marli Alves, que estiveram ao meu lado nesses 4 anos.

A amizade de vocês é conforto, é carinho, é cumplicidade, é apoio.

Às alunas da turma A01, pela parceria e amizade.

À Prof^a. Dr^a. Salete Flôres Castanheira, pelas orientações, pela paciência, carinho, respeito e amizade.

Obrigada por me manter motivada durante todo o processo.

Aos professores da EFPH, que tanto contribuíram na minha formação.

Ao Prof^o. Dr. Renato Barros Almeida, deixo meu agradecimento pela dedicação ao meu projeto de pesquisa e examinador do trabalho final.

“Educar verdadeiramente não é ensinar fatos novos ou enumerar fórmulas prontas, mas sim preparar a mente para pensar.”

Albert Einstein

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso em modalidade monografia discute a formação inicial de professores do Ensino Fundamental. Resgata a historicidade da formação docente no Brasil. Traça a construção da identidade docente passando pela profissionalidade, profissionalização e profissionalismo, bem como investiga as diferentes perspectivas de formação docente em relação com a prática pedagógica. Advoga pela perspectiva de emancipação. Reflete sobre importantes documentos legais que permitem contrastar a formação docente sob a perspectiva da técnica *versus* política fornecendo elementos para melhor compreender a emancipatória.

Palavras-chave: Formação docente; Identidade; Perspectivas Técnica e Política.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 – CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE	11
1.1 UMA BREVE HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	11
1.2 PROFISSIONALIDADE, PROFISSIONALIZAÇÃO, PROFISSIONALISMO	18
CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO INICIAL: PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE	22
2.1 REVISANDO AS PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE	22
2.2 FORMAÇÃO NUMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA.....	24
CAPITULO 3 – FORMAÇÃO INICIAL: ENTRE A COMPETÊNCIA TÉCNICA E POLÍTICA.....	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS.....	42

INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso, do curso de Pedagogia da PUC-GO, teve início com a construção do projeto monográfico. A matriz curricular do referido curso prevê dois semestres consecutivos para monografia, sendo Monografia I e II, preferencialmente, com o mesmo orientador, como ocorreu com esta investigação. O trabalho monográfico que se realiza nos 7º e 8º períodos, deverá permitir aos acadêmicos incursões mais verticalizadas sobre o tema visando a sistematização dos estudos.

Como ocorre com as propostas das monografias, a matriz curricular também distribui os estágios da seguinte maneira: 5º e 6º períodos, Estágios I e II, na Educação Infantil; 7º e 8º períodos, Estágios III e IV, nos anos iniciais do ensino fundamental e suas respectivas modalidades.

Ao cursar os Estágios Supervisionados I e II, observei docentes desprovidos de motivação própria e imbuídos de sentimentos e ideias meramente reprodutoras. Para compreender os fatores que os levaram a essa situação restritiva, é importante buscar o histórico da formação docente, conhecendo as estratégias e perspectivas que acompanharam essa evolução. A superação de um modelo educacional reprodutivista, tecnicista e acrítico só se dará pela mudança do ambiente formador do docente, oferecendo-lhe outros valores e caracterizando as diferentes perspectivas profissionais, em que o docente como um profissional saiba distinguir e relacionar os conceitos de profissionalização, profissionalidade e profissionalismo, para uma compreensão da docência como uma atividade profissional, frequentemente submetida a orientações das políticas públicas educacionais. Este, entretanto, é o degrau inicial de uma carreira profissional que precisa ser constantemente enriquecida e explorada, sempre com o objetivo de melhorar a prática docente em sala de aula.

Isto me fez ver a importância da formação inicial de professores na sua busca de reflexões sobre o processo educativo. As formas didáticas e metodológicas podem contribuir para um melhor processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, tendo como motivação o processo da construção de identidade docente, permitindo que profissionais da educação levantem questões em seu processo de formação: qual a importância da construção da identidade profissional docente? Essa identidade influencia as diferentes perspectivas de formação docente? Assim, a questão principal

de pesquisa é: A formação inicial pode contribuir para formar professores críticos e emancipados?

A formação inicial de educadores prevê o preparo de docentes qualificados, profissionais que saibam compartilhar seus conhecimentos para trabalhar em condições de respeito, com plano de carreira digno, ambiente estimulante que lhe permita exercer um trabalho ético e competente¹, essa compreendida numa concepção social e política, para a organização e a construção de saberes construídos em relação aos saberes teóricos e da própria prática e que se somam como *práxis*², ao longo de sua formação.

Para a formação de um profissional capaz de pensar sua prática, refletindo criticamente sobre seu papel político na ação pedagógica, é preciso superar as limitações da concepção de docência como um simples exercício técnico de saber-fazer. Ao rigor teórico, deve-se unir uma prática comprometida e consciente da educação como ato de transformação social, compreendendo a importância de uma formação docente articulada numa perspectiva emancipatória.

O estudo se desenvolveu por meio de pesquisas bibliográficas e documentais, como fonte de investigação livros, artigos científicos, dissertações, teses e estudo sobre a legislação educacional que contemplaram o aporte teórico para compreender a formação docente inicial. Além disso, foi seguido um cronograma bem elaborado a fim de não haver desvio desse objetivo. Entre fevereiro e junho de 2020, foram organizados encontros, definido o tema, construído o referencial teórico e elaborados resumos sendo esses estudos sistematizados na construção do projeto monográfico I. No segundo semestre, de agosto a dezembro de 2020, foram feitas as revisões bibliográficas necessárias à conclusão do trabalho e estruturou-se o trabalho monográfico em três capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado “Construção da identidade docente”, tem como eixo norteador a história da formação docente no Brasil visando compreender as mudanças e permanências que formaram a identidade docente, num esforço para demonstrar a mobilização do professorado no sentido de sua profissionalização. A

¹ Adotamos, neste trabalho, essa concepção de competência do profissional professor: como práxis pedagógica, concepção política do papel social da profissão professor, como categoria profissional.

² Configura situações de interlocuções, trocas, tomada de consciência, conversa reflexiva e diálogo. "Reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade são fontes de conhecimento reflexivo e criação. Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais" (FREIRE, 1987, p. 106).

construção da identidade do professor segue uma trajetória de movimentos de luta para o alcance da sua autonomia, sua competência, sua valorização social.

No segundo capítulo, "Formação Inicial: Perspectivas de Formação Docente", são apresentadas algumas perspectivas da formação de professores, discutindo-se o papel do professor como sujeito mediador no processo de ensino e aprendizagem. Discute-se, também, a necessidade de se pensar a formação docente como a constante busca de concretização de uma educação para a emancipação e autonomia do ser humano.

O terceiro, intitulado "Formação inicial: entre a competência técnica e política", apresenta um esforço para recolocar na ordem atual um debate extremamente pertinente sobre a competência técnica e política que se tem estabelecido na formação inicial de professores. Ratifica a história da construção da identidade do professor através de sua trajetória de movimentos de luta para o alcance da sua autonomia, sua competência, sua valorização social, sua própria emancipação enquanto profissionais que refletem criticamente e compreendem o seu papel político e social.

Dessa forma, são registradas as considerações finais sobre o tema, bem como sua significância para a autora e contribuições para os acadêmicos e demais interessados.

Crescer como Profissional significa ir localizando-se no tempo e nas circunstâncias em que vivemos, para chegarmos a ser um ser verdadeiramente capaz de criar e transformar a realidade em conjunto com os nossos semelhantes para o alcance de nossos objetivos como profissionais da Educação.

Paulo Freire

1.1 UMA BREVE HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

A história da Educação no Brasil inicia-se em 1549, com a chegada dos jesuítas. Os primeiros colégios tinham por objetivo a catequização dos indígenas e o ensino básico da língua portuguesa e de aritmética, privilegiando a formação para o trabalho. O trabalho era exercido por padres oriundos da Europa e não havia nenhum interesse na formação de quadros locais para essa função (RIBEIRO, 2015).

Brzezinski (1996, apud RIBEIRO, 2015) afirma que, nesse período, a formação dos padres-professores tinha a dupla função de preparar evangelizadores e educadores. Durava 7 anos, divididos em três períodos. No primeiro biênio, a formação era exclusivamente moral, dominando paixões e praticando virtudes como a caridade e a renúncia. No biênio seguinte, iniciava-se a formação intelectual, com o aprendizado de latim, grego e hebreu. Os três anos restantes eram dedicados à Filosofia, incluindo-se o estudo de Matemática, Física e Astronomia. Se pretendesse lecionar nos cursos superiores, precisaria de mais sete anos de preparo, sendo quatro de Teologia, dois de especialização na disciplina escolhida e um ano de formação pedagógica.

Até 1759, quando foram expulsos pelo Marquês de Pombal, os jesuítas criaram na colônia 17 colégios secundários e cerca de duzentas escolas primárias. Foram a única alternativa de educação, mesmo para aqueles que não pretendiam seguir carreira sacerdotal. Ribeiro (1992) afirma que o monopólio jesuítico limitava a educação ao que estava estabelecido no *Ratio Studiorum*, documento publicado em 1599 com uma coletânea das ideias pedagógicas baseadas na filosofia de Aristóteles e na teologia de São Tomaz de Aquino.

É por isso que dedicavam especial atenção ao preparo dos professores - que somente se tornam aptos após os trinta anos -, selecionavam cuidadosamente os livros e exerciam rigoroso controle sobre as questões a serem suscitadas pelos professores, especialmente em filosofia e teologia. Um trecho de uma das regras da *Ratio* diz o seguinte: "se alguns forem amigos de novidades ou de espírito demasiado livre devem ser afastados sem hesitação do serviço docente." (RIBEIRO, 1992, p. 27)

A retirada dos jesuítas dá início à fase em que o Estado não só financiava a Educação, mas também estabelecia suas regras. O Alvará Régio de 1759 criou o cargo de diretor geral de estudos, a obrigatoriedade de exames para todos os professores, a proibição do ensino particular sem licença e uma mudança significativa nas regras didáticas, o que prejudicou a continuidade do trabalho para os professores com formação jesuítica. As mudanças demoraram a se tornar efetivas pela falta de pessoal preparado para atender às novas exigências.

Um empecilho para a realização dos objetivos pretendidos por Pombal foi a falta de homens capacitados para o ensino elementar e primário, havia uma carência de professores aptos a ensinar, de modo que os concursos previstos não atingiam esta demanda. A situação da educação não mudou muito nas suas bases, porque os professores, então contratados, sobretudo os padres seculares que haviam recebido a formação jesuítica, tornaram-se continuadores de sua ação pedagógica. (RIBEIRO, 2015, p. 423)

A vinda da Família Real, em 1808, provocou mudanças no sistema educacional, visando atender às novas demandas da sede da Coroa. Essas alterações se deram sobretudo nos níveis mais elevados de ensino, com a abertura de cursos superiores nas academias militares, para formação de oficiais e engenheiros, e de Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro. A necessidade de profissionais especializados também exigiu a criação de cursos de Economia, Botânica, Química e Agricultura, entre 1808 e 1818. (RIBEIRO, 1992)

A primeira preocupação com a formação de professores surgiu em 1823, já no período imperial, com a instituição das escolas de primeiras letras, pelo sistema de Ensino Mútuo, destinada não só à alfabetização, mas também para a preparação de professores, de forma exclusivamente prática, sem qualquer preocupação teórica (TANURI, 2000).

As escolas normais, formalmente dedicadas à formação de professores, só foram criadas a partir da reforma constitucional de 1834, que deixou a cargo das províncias a administração e a legislação educacional básica e secundária, reservando ao controle do governo central a organização do ensino superior. A primeira escola normal foi criada no Rio de Janeiro, em 1835, para habilitar "as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo." (TANURI, 2000, p. 64)

Tanuri (2000) salienta que, a partir desta, foram criadas escolas normais em

todas as províncias, mas sem se consolidarem. O número de professores formados era reduzido, havia carência de recursos e as escolas eram criadas e extintas sem um projeto educacional uniforme.

Algumas características comuns podem ser observadas nas primeiras escolas normais aqui instaladas. A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo. [...] Nessas condições, tais escolas foram freqüentemente fechadas por falta de alunos ou por descontinuidade administrativa e submetidas a constantes medidas de criação e extinção, só conseguindo subsistir a partir dos anos finais do Império. (TANURI, 2000, p. 65)

Esse panorama só se modificou a partir de 1870, com a consolidação da obrigatoriedade da instrução primária e da liberdade de ensino. Cabe ressaltar que, até os anos finais do Império, a formação de professores estava restrita ao sexo masculino. Essa exclusão se dava a partir da educação primária, com o currículo feminino sendo reduzido e direcionado para o domínio dos trabalhos manuais e domésticos. No final do século XIX, acreditava-se que a mulher estava mais habilitada para o ensino infantil, considerado como um prolongamento de seu trabalho materno e da educação caseira.

De um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, os preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização, com o movimento em favor de sua ilustração, já iniciado nos anos 70. De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração. Em várias províncias, a destinação de órfãs institucionalizadas para o magistério visava ao seu encaminhamento profissional – como alternativa para o casamento ou para o serviço doméstico – bem como o preenchimento de cargos no ensino primário a custo de poucos salários. (TANURI, 2000)

A conscientização da importância da educação para o desenvolvimento do país deu novo impulso à formação de professores. Tanuri (2000) afirma que, se havia apenas quatro escolas normais em 1867, esse número saltou para 22, em 1883. As mudanças também foram qualitativas, com o enriquecimento do currículo e o aumento de exigências para os ingressantes. Mesmo assim, ao final do Império, a formação de professores ainda era precária, ficando estruturalmente situada um pouco acima do ensino primário, sem alcançar a consistência do secundário.

As três primeiras décadas da República não trouxeram mudanças significativas

nesse quadro. A legislação educacional permaneceu descentralizada, o que permitiu que alguns estados criassem uma organização diferenciada, que acabou servindo de modelo para os demais.

Nesse sentido, cabe destacar a reforma educacional promovida em São Paulo, em 1890, com a introdução do método Pestalozzi. A Escola Normal foi revitalizada, com o prolongamento do curso para quatro anos, ampliação do currículo e exigência de uma cultura mais sólida para ingresso. A criação de escolas-modelo, anexas à Normal, ofereceu oportunidade para a aplicação das novas metodologias. Essas mudanças ampliaram o interesse pela carreira docente e melhoraram significativamente a preparação profissional para o ensino primário. Em 1920, o Estado já contava com dez escolas normais, todas niveladas pela da capital, servindo de modelo para que iniciativas similares fossem adotadas em outros estados. (TANURI, 2000).

A década de 1930 foi rica em alterações na formação de professores, com uma maior especialização e profissionalização de docentes. Essas mudanças se concentraram principalmente nas escolas de São Paulo e do Rio de Janeiro - então Distrito Federal - expandindo-se, posteriormente, para os demais estados. Em São Paulo, a Escola Normal foi transformada em Instituto de Educação, oferecendo cursos de formação para professores primários, secundários e cursos de especialização para diretores e inspetores. Por um breve período, essas escolas foram incorporadas às universidades estaduais, mas voltaram a ter independência ao final da década (TANURI, 2000).

Em 1939, foi criado o primeiro curso de Pedagogia, na Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro. Seu objetivo era formar bacharéis para atuarem como técnicos de Educação e também licenciados, destinados à docência nas escolas normais (TANURI, 2000).

A Constituição de 1937 transferiu a responsabilidade pela legislação e estruturação do ensino em nível nacional, reduzindo a autonomia de estados e municípios para a organização de seus sistemas. Com base nela, a década de 1940 iniciou-se com a criação das Leis Orgânicas de ensino, procurando uniformizar a educação em todo o território nacional.

A Lei Orgânica do Ensino Normal [Decreto-Lei n. 8.530, de 2/1/1946] não introduziu grandes inovações, apenas acabando por consagrar um padrão de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários estados. Em simetria com as demais modalidades de ensino de segundo grau, o Normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro fornecia o curso de formação de “regentes” do

ensino primário, em quatro anos, e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o curso de segundo ciclo, em dois anos, formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Além dos referidos cursos, os Institutos de Educação deveriam ministrar os cursos de especialização de professores – para a educação especial, curso complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto – bem como cursos de administradores escolares, para habilitar diretores, orientadores e inspetores. (TANURI, 2000, p. 75-76)

A partir de então, houve um aumento na demanda por docentes com formação profissional, especialmente no ensino privado. Em 1951, já havia 546 escolas normais no país, distribuídas de forma desigual. Quase metade estava concentrada nos estados de São Paulo e Minas Gerais, enquanto Maranhão, Sergipe e Rio Grande do Norte possuíam apenas duas escolas normais cada. Cerca de dois terços eram privadas e o número de matrículas, que chegou a mais de 70 mil em 1955, não era suficiente para atender à demanda do país. (TANURI, 2000).

O Censo Escolar de 1964 iria revelar que dos 289.865 professores primários em regência de classe em 1964, apenas 161.996, ou seja, 56%, tinham realizado curso de formação profissional. Dos 44% de professores leigos, 71,60% tinham apenas curso primário (completo ou incompleto); 13,7%, ginásial (completo ou incompleto); 14,6%, curso colegial (completo ou incompleto) (TANURI, 2000, p. 77)

Borges et al (2011) afirmam que a formação de professores só sofreu modificações significativas a partir da Lei nº 5.692/1971, com a transformação dos ensinos primário e médio em primeiro e segundo graus. Desaparecem as Escolas Normais e é criada a Habilitação do Magistério, para formação de docentes aptos a lecionar nas primeiras quatro séries do primeiro grau. Para os quatro últimos anos do primeiro grau e para o segundo grau, os docentes deveriam ser formados em cursos de Licenciatura curta (3 anos) ou plena (4 anos). O Curso de Pedagogia passou a formar professores com habilitação específica de magistério, além de especialistas em Educação, diretores, orientadores educacionais e demais técnicos para a área.

A década de 1980 trouxe novas discussões sobre a reformulação dos cursos de Pedagogia e de licenciatura, procurando romper com a visão tecnicista que se impunha à formação docente. Segundo Borges et al (2011, p. 101),

Nesse prisma, diversos educadores produziram e explicitaram concepções avançadas sobre a formação docente, destacando o caráter sócio histórico da formação, a necessidade de um profissional com formação ampla, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir nas condições da escola, da educação, da sociedade e transformá-las. Essa concepção emancipadora de educação e de formação avançou na superação de dicotomias entre a ideia de professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, uma vez que a escola avançava na democratização de seus

espaços, possibilitava revisão das relações de poder e trabalhava para construção de novos projetos coletivos. Essa construção teórica avançou no sentido de construção de uma nova concepção de profissional da educação que tem na docência e no trabalho pedagógico, as suas particularidades e especificidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996 (Lei nº 9.394), trouxe novas alterações nas propostas de formação de professores, com a exigência de graduação em nível superior para atuação na Educação Básica, mas abrindo-se a possibilidade de formação em nível médio para a Educação Infantil e para os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental. A lei fixou o prazo máximo de dez anos para que os docentes se adaptassem às novas regras. (BRASIL, 1996).

Em 2002, foram editadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, dando ênfase às competências individuais, sociais e profissionais dos professores. Essas orientações foram complementadas pelo Decreto nº 6.755, de 2009, instituindo a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, atribuindo à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a responsabilidade pelo fomento a programas de formação inicial e continuada de professores (BORGES et al, 2011).

A partir desses documentos, a formação de professores tem se caracterizado por tendências, que mostram uma forma de ser e de formar o profissional da educação, incluindo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, compreendendo que há uma indissociabilidade entre a identidade pessoal e profissional do professor. "Cada tendência apresenta um conjunto de características diferenciadas e são estas que nos possibilitam identificar que há, pelo menos, mais do que uma que procura propor uma formação, ou proporcionar e desenvolver uma determinada perspectiva de formação. (GHEDIN, 2009, p.1)

Uma dessas características é a competência, definida por Perrenoud (1999, p. 7) como a "capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles". Inseparável da ação fundada no conhecimento, requer do professor flexibilização, capacidade de trabalhar com problemas que surgem e desenvolver projetos, sempre agindo com reflexão para a resolução das situações.

O MEC segue a mesma linha de pensamento, tendo como conceito de competências:

[...] capacidade de mobilizar múltiplos recursos, dentre os quais os

conhecimentos teóricos e experiências da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. Apoia-se, portanto, no domínio de saberes, mas não apenas dos saberes teóricos, e refere-se à atuação em situações complexas [...], distingue-se do conceito behaviorista [...]. Trata-se de uma competência que se define em ato, num saber agir que necessita ser reconhecido pelos pares e pelos outros e cuja constituição pode – e deve – ser promovida em termos coletivos (BRASIL, 1999, p. 61, 62).

O desenvolvimento de competência requer a organização e a construção de saberes extraídos da própria prática e que se somam aos saberes teóricos, adquiridos na formação inicial e contínua. Alia-se, também, à reflexão, que é o processo de pensar sobre o modo de agir, *sobre a ação*, o porquê fazemos e como fazemos, por meio da pesquisa e de estudos, sempre buscando a autonomia e no transformar de o próprio fazer:

Este processo reflexivo não é exclusivo do professor, ele é fundante da condição humana, ele é próprio do humano. É por isso que ele não é um adjetivo. Reflexão aqui não é um adjetivo é um conceito, porque ele retrata não só um conjunto de saberes, mas um modo também de interpretar um conjunto de ações. Dizendo de um outro modo, ele propõe uma teoria interpretativa, portanto ele propõe também uma pedagogia, quer dizer, um modo de formar, de educar, de orientar um conjunto de ações humanas na construção e significação de sua existência. (GHEDIN, 2009, p.10)

Para entender melhor o seu papel, o professor deve pesquisar para refletir e não ser um mero reproduzidor da sociedade. Nesse sentido, Freire (1996, p. 43) afirma que: "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática".

Ao pensar nessa prática, considera uma mudança em sua prática profissional, numa proposta de desenvolvimento de trabalho colaborativo, onde há troca de saberes e práticas com os demais professores da Educação Básica e com os estudantes e professores do Curso de Pedagogia, num processo de aproximação da realidade acadêmica com a da escola.

A partir dessa relação, desenvolverá concepções sobre o trabalho docente e formação inicial, contribuindo para a valorização e aproximação entre teoria e prática. Nas palavras de Libanêo e Pimenta (2002, p.51):

[...] é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilite experimentar soluções. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções a respeito. Isso quer dizer que os estudantes precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor [...]

O próximo item visa compreender melhor o trabalho docente em torno da formação inicial, que fortalece a construção da identidade docente para a necessidade de ser vista como um processo permanente e constante, desempenhando papel importante na valorização social do trabalho docente.

1.2 PROFISSIONALIDADE, PROFISSIONALIZAÇÃO, PROFISSIONALISMO

O processo de formação do professor se constrói a partir de um trabalho crítico-reflexivo, através do diálogo, o que se opõe à racionalidade técnica que por muito tempo marcou o cotidiano e a formação de professores. Para melhorar esse processo de formação, tornaram-se fundamentais medidas que se configuravam como estratégias de superação da crise e formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho.

Sob o paradigma de democratização e universalização da Educação Básica, pela melhoria da qualidade de ensino, levantou-se a questão sobre o processo de profissionalização dos professores, para uma compreensão da docência como uma atividade profissional, frequentemente submetida a orientações das políticas públicas educacionais.

A profissionalização docente está presente nos documentos da política educacional como um movimento ideológico de representações da Educação e do constituinte professor. Fundamenta-se em um enfoque teórico-crítico na relação profissional do professor com a ação política, cultural, socioeconômica, dentro da socialização, da comunicação e da tomada de decisões.

A profissionalização docente é caracterizada por Shiroma e Evangelista (2010, p. 1) como:

Refere-se aos processos de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional, construção da identidade profissional. Duas vertentes de estudos se destacam, uma aborda a profissionalização como processo de formação profissional do professor; a segunda, o processo histórico de construção da docência e identifica as transformações sofridas pelos docentes.

O processo de profissionalização se constitui na luta de um grupo ocupacional, nesse caso os professores, para que sejam reconhecidos, respeitados, valorizados e se estabelecerem como uma profissão. Esse reconhecimento se inicia pelo oferecimento de espaços para a reflexão, para o questionamento pessoal e coletivo sobre a profissionalização, para que haja a construção de identidades no sentido de

ver a docência como atividade profissional:

O processo de busca de uma identidade profissional para a docência como parte dos processos de profissionalização está relacionado com a auto-imagem, a autobiografia e as representações que os professores fazem de si mesmos e dos outros no seu grupo profissional. As representações que eles têm sobre sua atividade profissional, sobre sua formação e sobre as condições do exercício da atividade profissional são componentes do conhecimento profissional. (RAMALHO et al, 2004, p. 1).

A identidade dos professores em relação à profissionalização produz questionamento de suas experiências, das práticas, das relações que se produzem na dialética das identidades, na procura de novas práticas docentes. Braslavsky (1999 *apud* NÚÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 3) afirma que: “a mudança nas representações que os professores têm sobre a profissão e a profissionalização, está na base das exigências para a profissionalização da docência”.

Pensar na profissionalização docente é pensar na formação crítica, reflexiva, pesquisadora e inovadora, oferecendo condições para que o docente desenvolva novos saberes, novas competências e novas funções, construindo uma identidade com aspectos internos e externos compreendidos como profissionalidade e profissionalismo.

A profissionalidade é o desenvolvimento de competências para desempenhar as suas atividades e os seus saberes, dentro da profissão. Possui alguns componentes para o processo da aquisição do conhecimento da docência como profissão, como os saberes, a pesquisa, a reflexão etc. A partir da profissionalidade é que são definidos os papéis sociais da profissão docente.

Sacristán (1995, p. 65) conceitua a profissionalidade como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.”

O profissionalismo refere-se ao compromisso, à pontualidade, ao interesse, ao comprometimento de como desenvolver a atividade profissional para fins da educação como serviço público, para o público e com o público. No profissionalismo vive-se a profissão e evidencia-se a autonomia que o profissional possui. Algumas categorias que são valorizadas no profissionalismo são: a remuneração, status sociais, autonomia intelectual, serviços, dentre outros.

O profissionalismo docente é um conceito enigmático que, segundo Estrela, (2014, p. 11) abarca “uma dimensão coletiva, que é parte integrante de uma profissão, e uma dimensão individual ligada à maneira como cada docente se prepara e coloca

face a ela, a prática, partilha da cultura do grupo e constrói a sua identidade profissional”. Na história da profissão docente e no processo de profissionalização perpassa a caracterização do profissionalismo.

[...] a profissionalidade diz respeito a uma dimensão do conceito de profissionalização que se articula com o profissionalismo. São dimensões complementares e constituem um processo dialético de construção de uma identidade social: a profissionalização, como processo interno entendida como a construção de uma profissionalidade, onde o professor adquire conhecimentos que são mobilizados nas atividades docentes; e a profissionalização, como processo externo que se refere ao profissionalismo e, envolve a reivindicação de status dentro da visão social do trabalho, que requer negociações por grupo de atores no intuito de reconhecimento perante a sociedade das qualidades específicas, complexas e difíceis de serem aprendidas. (RAMALHO et al, 2004 apud AMBROSETTI; ALMEIDA, 2007, p. 3)

Podemos entender que a profissionalidade, o profissionalismo e a profissionalização mantêm uma relação dialética. O desenvolvimento da profissionalidade dos professores, que envolve os conhecimentos e habilidades necessários ao seu exercício profissional, está articulada ao profissionalismo, que diz respeito à natureza e à qualidade do trabalho, e que estão intimamente ligados à profissionalização, que requer a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado. “O professor quando exerce essa função social, traz consigo a história da constituição da identidade social e profissional, sendo esta compreendida não apenas como marca pessoal, mas como expressão do coletivo e do histórico no sujeito.” (SILVA; CURADO, 2011, p. 348).

A profissionalização é uma luta dos educadores para terem seus direitos profissionais voltados para a construção de uma educação de qualidade. Sendo assim, as formações inicial devem valorizar socialmente o trabalho docente, pois o professor estará em constante desenvolvimento de conhecimento, evitando ter em seu trabalho o caráter reprodutor e acrítico.

A condição de um segmento profissional na sociedade. Estatuto profissional do professor, como entendido aqui, refere-se principalmente: -ao estabelecimento de contornos para a formação (inicial e continuada); -à constituição de condições de trabalho (além das condições materiais, também apoio pedagógico, relações democráticas...); -à garantia de remuneração condizente; à jornada de trabalho (que leve em consideração o desgaste físico e psicológico inerente a essa profissão) e, por último, ao vínculo desses trabalhadores a instituições sindicais e associativas (GUIMARÃES, 2006, p. 132).

A valorização da profissão docente tem exigido uma formação inicial consistente, pois a formação inicial compõe, junto com a carreira, a jornada de

trabalho e a remuneração, elementos indispensáveis de valorização profissional e na constituição do profissionalismo.

CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO INICIAL: PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

A educação como prática social, imersa numa relação dialética entre manutenção e transformação, terá que contar com o desafio de formar docentes competentes, no sentido político, e, portanto, respaldados pela epistemologia da teoria crítica, para insurgir da função de alienação para emancipação.

Castanheira

2.1 REVISANDO AS PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Ao longo da história, diversas perspectivas caracterizaram a formação docente, de acordo com as concepções técnicas, políticas e sociais de cada época. Sacristán e Gomez (2007, p. 354) afirmam que “como em toda proposta de classificação em ciências sociais e humanas, mesmo que mais depuradas, encontramos limites difusos e exemplares difíceis de enquadrar, que facilmente deveriam encontrar-se na intersecção de alguma das perspectivas.”

No caso da formação docente, quatro perspectivas se destacam: a perspectiva acadêmica, a perspectiva técnica, a perspectiva prática e a perspectiva de reconstrução social.

A perspectiva acadêmica vê o docente como “um especialista nas diferentes disciplinas que compõem a cultura, e sua formação estará vinculada estreitamente ao domínio dessas disciplinas cujos conteúdos deve transmitir” (SACRISTÁN; GOMEZ, 2007 p. 2). Mostra que o trabalho do professor é baseado em conteúdos e ele será o transmissor dos saberes desenvolvidos por habilidades para realizar seu trabalho.

Nessa perspectiva existem dois enfoques com distintas posições. O enfoque enciclopédico considera que o professor é um transmissor de conhecimentos, fazendo-se necessário o domínio das técnicas e a organização da aula de base expositiva dos conteúdos, avaliando com rigor seus alunos. No enfoque compreensivo, o professor deve ter o conhecimento da disciplina, conhecendo a matéria em sua totalidade, representando os conteúdos essenciais que sejam significativos para a aquisição do conhecimento do aluno.

Na perspectiva técnica, o trabalho do professor terá base na sua instrumentalização, com o acúmulo de conhecimentos da disciplina ensinada, dirigindo-se à solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas aprendidas para a definição dos procedimentos específicos do ensino-aprendizagem:

Dentro desta concepção epistemológica da prática como racionalidade técnica ou instrumental, desenvolveu-se ao longo de todo este século e, em particular, nos últimos 30 anos, a maior parte da investigação, da prática e da formação do profissional no âmbito educativo. A concepção dos processos de ensino como mera intervenção tecnológica, a investigação sobre o ensino dentro do paradigma processo-produto, a concepção do professor/a como técnico e a formação do docente dentro do modelo de treinamento baseado nas competências são eloquentes indicadores da amplitude temporal e

especial do modelo de racionalidade técnica. (SACRISTÁN; GOMEZ, 2007, p. 6)

Nessa perspectiva, destacam-se dois modelos. O modelo de treinamento funda-se num processo-produto de relação docente, no qual o professor se faz por técnicas, procedimentos e habilidades que serão eficazes na prática pedagógica. No modelo da tomada de decisões, acredita-se que as descobertas da investigação sobre a prática do professor não deve ser mecânica e sim diagnosticar a situação para gerar alternativas, selecionando os melhores procedimentos para se estabelecer uma proposta de intervenção. Observe-se que os limites da perspectiva técnica não considera os aspectos dos mais complexos contextos em que as práticas educativas estão inseridas.

Os problemas da prática social não podem reduzir-se a questões meramente instrumentais, nas quais a tarefa do profissional é definida na escolha acertada de meios e procedimentos e na competente e rigorosa aplicação dos mesmos. De modo geral, não existem problemas mas situações problemáticas gerais. Neste sentido, na própria prática profissional e frente à consciência do profissional aparece com certa clareza que, ainda que a identificação do problema seja uma condição necessária para a solução técnica do mesmo, não é em si um problema técnico, mas um processo reflexivo [...] (SACRISTÁN; GOMEZ, 2007, p. 9)

Para a superação dessa perspectiva, desenvolve-se uma nova, a perspectiva prática, que Sacristán e Gomez (2007, p. 11) definem como:

A formação do professor/a se baseará prioritariamente na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática. A orientação prática confia na aprendizagem por meio da experiência com docentes experimentados, como o procedimento mais eficaz e fundamental na formação do professorado e na aquisição da sabedoria que requer a intervenção criativa e adaptada às circunstâncias singulares e mutantes da aula.

A partir de uma especialização na experiência o docente se apropriará do conhecimento para intervir na prática orientada pela especialização que será adquirida.

Dentro dessa perspectiva, destacam-se duas correntes distintas. O enfoque tradicional baseia-se em um sistema de transmissão, repassando a ideologia da sociedade vigente para atender os interesses socioeconômicos, sem um trabalho para a prática reflexiva e crítica. Já o enfoque reflexivo sobre a prática tem em seu caráter o desenvolvimento de um conhecimento reflexivo, para evitar, na docência, um trabalho reprodutor, acrítico e conservador.

Pensando a reflexão como essencial na prática docente, emerge a perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social em que o professor é:

[...] considerado um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre, de modo que sua atuação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam no processo educativo. (SACRISTÁN; GOMEZ, 2007, p. 21).

O professor tomará decisões e confrontará conceitos e concepções a fim de refletir na prática e reconstruir as ações, o que oportunizará ao professor desenvolver-se como profissional construtor de sua autonomia e da emancipação social nos processos de ensino.

Duas correntes constituíram essa perspectiva, discutindo a formação do professor nas formas culturais, nos estudos críticos das sociedades e nas análises reflexivas de sua prática. Um enfoque é o de crítica e reconstrução social, que analisa a escola e a educação do professor como essenciais para se chegar a uma sociedade mais justa, desenvolvendo a consciência social dos cidadãos a partir de seu trabalho. O enfoque da investigação-ação é a formação do professor para a compreensão. Neste modelo, o currículo será desenvolvido pelo professor, ele será um investigador na aula e a partir disso aplicará estratégias e rotinas que aprendeu na sua formação acadêmica, num processo de investigação-ação (SACRISTÁN; GOMEZ, 2007).

Ao discorrer sobre as diferentes perspectivas deve-se pensar na prática docente como atividade crítica, histórica, reflexiva, propondo que o professor caminhe para a emancipação e a autonomia na execução de suas ações, desenvolvendo capacidades de reflexão crítica capaz de perceber os processos que o cerca.

2.2 FORMAÇÃO NUMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA

O capitalismo tem criado políticas públicas neoliberais, que carrega em si o contexto de dominação de uma classe sobre outra e o monopólio da visão de mundo pela classe dominante. Ao longo da história, a educação se tornou estratégia fundamental para a inculcação da consciência da sociedade, reforçando os modelos de formação docente pautado na racionalidade técnica e na epistemologia da prática. Mas defendemos aqui a necessidade de uma formação para além da aprendizagem de conhecimentos técnicos, que supõe uma consciência sobre os interesses ideológicos, unindo com a criticidade e reflexão:

Essas reflexões permitem também evidenciar os vínculos entre formação docente e exercício profissional no que se refere às práticas contextualizadas,

já que as concebem como um complexo sistema de inter-relações que envolvem o saber e o modo de trabalhar esse saber (ensino), o mundo, a linguagem e os outros. (PASSOS, 2011, p.69).

Espera-se:

Portanto, o que se busca é marcar coordenadas e princípios fundamentais para delinear um projeto de formação de professores que esteja a serviço de uma educação “desinteressada”, ou seja, para além das necessidades imediatas do mercado (GRAMSCI, 2001, apud SILVA, 2011, p. 16).

A formação inicial, numa perspectiva social, deve estabelecer a relação entre teoria e prática, valorizando as naturezas científica, artística, ética e técnica, para a construção de uma práxis enquanto “determinação da existência humana” na intervenção da realidade e na construção de si mesmo (SEVERINO, 2001, p. 46), no qual irá se estruturando numa perspectiva emancipatória para fortalecer o sentido histórico da ação educativa em uma busca da construção da emancipação e autonomia dos sujeitos.

A ideia de formação é, pois, aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade. A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano (SEVERINO, 2001. p. 621).

Dessa forma, ter clareza sobre os pressupostos de uma formação emancipadora é indispensável para compreender a proposta de formação docente. Para isso, há alguns princípios que podem ser essenciais no projeto de formação de professores na perspectiva emancipadora, sendo eles: a categoria trabalho, a relação teoria e prática, a pesquisa na/da formação e a função docente.

Ser trabalhador docente é entender que a educação historicamente está no centro das disputas pelo poder em um sistema capitalista, em que ele pode se considerar integrante da classe trabalhadora que vive do seu trabalho, mesmo sendo considerado um trabalho intelectual. O trabalho do professor não será na produção de produtos, mas ele é constitutivo e constituído por essa realidade capitalista:

O trabalho docente, por sua condição histórica, está inserido numa lógica de produção “tanto na formação quanto no exercício do trabalho” que o subordina aos critérios do mercado capitalista. Essa subordinação tem sido agravada na medida em que se aprofunda a divisão de trabalho na escola e as complexas relações entre formação e trabalho, são ocultadas numa simples equação. O professor precisa apenas adquirir capacidade de transmissão de certas informações via determinadas técnicas (LIBÂNEO, 2013, p.176)

O professor se torna o centro de um conflito, pois a forma que ele conduzirá seu trabalho e as condições em que ele está imposto influenciarão no tipo de educação que os alunos receberão, seja ela voltada para formar indivíduos capazes de se reconhecerem enquanto sujeitos ou para um mero reproduzidor do saber, formador de mão-de-obra para o capital. Caberá ao docente se reconhecer como um intelectual, numa categoria de intelectual transformativo em que:

Intelectual transformativo é uma categoria que sugere que os professores enquanto intelectuais podem emergir de vários grupos e trabalhar com vários grupos, além da classe trabalhadora, incluindo-a. Grupos esses que propugnem as tradições emancipatórias e as culturais dentro e fora de esferas públicas alternativas. [...] É central para a categoria de intelectual transformativo a tarefa de tornar o pedagógico mais político, e o político mais pedagógico. (GIROUX, 1997, p. 71)

Já na relação teoria e prática na formação de professores numa perspectiva emancipadora, busca construir a indissociabilidade de teoria e prática na práxis. A educação como prática social está submetida numa relação dialética entre manutenção e transformação, terá que contar com o desafio de formar docentes competentes, no sentido político e teórico crítico para sair da condição de alienação para a emancipação. “A práxis se constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis de consciência oprimida” (FREIRE, 1987, p.53).

Atribuindo à educação um “caráter autenticamente reflexivo, que implica em atos permanentes de exposição da realidade”, que almeja o aprofundamento dos conteúdos voltados para a inserção crítica dos sujeitos na realidade circundante. (FREIRE, 1970, p. 71). Para ele “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente.” (FREIRE, 2007, p. 64).

Para Freire, esse tipo de educação emancipadora é, ao contrário da burguesa, uma educação eminentemente popular. É um tipo de educação que se soma à reflexão dos processos de libertação interior, através de um processo histórico para que ele desenvolva seu conhecimento científico e crítico de si mesmo, utilizando do conhecimento que se dá pela problematização dos conteúdos, possibilitando uma visão crítica de mundo ao ponto de analisar a sociedade e proporcionar sua transformação. E essa consciência crítica somente se constrói com um processo educativo de conscientização. Portanto:

[...] compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de hegemonias políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois da política, atingindo finalmente uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada

força hegemônica (isto é, consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. (GRAMSCI, 2001, p.21)

O professor é elemento central no projeto educacional escolar, no qual tem em sua função, o ensinar: "Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar". (FREIRE, 1986, p.32).

Ensinar não é apenas transmitir informações. O docente precisa instigar o aluno para ir à busca do conhecimento, proporcionando um conteúdo cultural produzido socialmente e a conhecer suas habilidades para estabelecer relações à realidade refletindo criticamente e assim construindo seu saber. Sendo o ensino a especificidade do trabalho docente:

Nesse sentido, é necessário ao docente se reconhecer um trabalhador de um fazer intencional, visando uma dialética construtiva em busca da libertação por meio de um conhecimento que eleve o ser humano moral e intelectualmente, ampliando sua consciência do senso comum para a consciência filosófica (GRAMSCI, 2001, p. 22).

Para tornar a função do professor de ensinar um processo transformativo, inovador e desvelador de realidades contraditórias, o "ensinar deve se pautar nas competências ética, política, estética e técnica do saber docente" (RIOS, 2010).

Tendo no ensinar uma função social, em que o professor seja capaz de produzir conhecimentos por meio da pesquisa no campo científico, tendo como base a sua prática em um movimento dialético do pensamento, no qual ocorrerá uma reflexão sobre situações educacionais para intervenções, estudos sobre sua área e para o enriquecimento científico para seu campo de atuação.

É somente pela investigação dialética que a Pedagogia pode dar conta de conhecer e estabelecer as finalidades (atividade teórica) conjugadas às necessidades e possibilidades materiais para fazer da educação (práxis educativa) o processo de humanização do homem. (PIMENTA, 2009, p.98)

Nesse sentido, a pesquisa-ação torna-se como um instrumento importante para o desenvolvimento profissional, permitindo que o professor busque estratégias de transformação, com vista ao aprimoramento da prática. Por isso que a formação docente constitui um exercício de criticidade permanente, onde a curiosidade ingênua se transforme em curiosidade epistemológica.

É dessa forma que se caracteriza o verdadeiro saber ensinado, transmitido e aprendido pelos educandos. Ensinar, aprender e pesquisar são processos

importantes na formação do educando, pois se aprende o conhecimento já existente e pode se produzir conhecimento ainda não existente ou pouco enfatizado. Paulo Freire destaca a importância da ligação entre ensino e pesquisa na educação: “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Paulo Freire, 2007, p. 29). A prática docente exige a busca, a indagação que se concretiza por meio da pesquisa.

A formação de professor se caracteriza pela formação de um conhecimento não mais como um conjunto de saberes propostos, mas com programas de formação de professores que se aproximem de políticas culturais de transformação emancipatória, que ao entender o que acontece em suas experiências e formando sua consciência histórica, objetiva identificar as palavras, condições e conceitos de seus mundos vividos.

A prática educativa pode esconder ou escancarar realidades, menosprezar ou prestigiar, enfim, ela tem o poder de ressaltar a educação da adaptação ou a educação da transformação. Mas a prática educativa é antes de tudo, profissional. (LIBÂNEO, 1985). Aquela que pode visar uma educação emancipatória, para a autonomia, requer uma formação significativa e consciente, principalmente na formação inicial do docente, para reafirmar a importância do trabalho educativo numa perspectiva emancipadora.

CAPITULO 3 – FORMAÇÃO INICIAL: ENTRE A COMPETÊNCIA TÉCNICA E POLÍTICA

Emancipar é construir uma consciência verdadeira, capaz de transgredir o já instalado. Condições de lidar com as contradições sociais, na medida em que permite elaborar proposições a partir de temas sinalizados pela própria sociedade e em diferentes contextos históricos.

Adorno

Ao longo deste trabalho vimos que a formação de professores passou por um amplo debate nos segmentos da sociedade, discutindo desde seu trabalho, suas perspectivas e a construção da sua identidade docente, para a constituição da formação inicial dos professores. Atualmente, com as políticas públicas neoliberais na formação do educador, parece haver, na verdade, a intensificação de uma visão pragmatista da formação deste profissional e um retorno ao tecnicismo configurado

sobre novas formas. A adequação do espaço educativo como defesa militante e partidária de abordagens e tendências políticas intenta a socialização da geração estudantil para a manutenção, validação e mistificação de uma proposta social externamente pensada e apresentada aos estudantes geralmente sob a bandeira da alternatividade, enquanto política pública, regime de governo, modelo de organização social e organização das relações de dominação e poder (AZEVEDO, 2004).

Passamos aqui por um olhar pela formação inicial como um movimento de reformas que cuida desta específica formação, simultâneo a algumas posições que procuram negá-lo, mas têm surgido projetos de formação inicial com interesses diversos e direções opostas, para representar classes diferentes que estão estabelecidas na sociedade.

Currículos seriados, programas fechados, que constavam unicamente das disciplinas que interessavam imediatamente e diretamente ao exercício daquela profissão e procuravam formar profissionais competente em uma determinada área ou especificidade. (MASETTO, 1998, p. 10).

A referida discussão ocorre nas propostas dos órgãos internacionais, nos documentos oficiais do Ministério da Educação, nas novas Diretrizes Curriculares para Formação de Professores, nos pareceres e nos discursos e proposições do Ministro da Educação. Nestes, a qualificação docente é preferencialmente preconizada como um exercício prático, que deve ser baseado na experiência ou competências que o professor adquire na atividade prática, a qual, aparentemente, é considerada o eixo da formação docente. Essa competência, diferentemente da competência política preconizada neste trabalho e se propõe como um ideal a ser alcançado.

Para melhor compreender as limitações desse tipo de formação docente, recorreremos a Rios (2010), para quem a competência profissional deve conter a articulação das dimensões técnica e política. Segundo ela, há o problema na desarticulação dessas dimensões: o saber fazer técnico constitui condição necessária porque é a base do querer político, mas os educadores não têm clareza da dimensão política de seu trabalho. A formação de professores, deveria apresentar uma abordagem para além da educação para a política, mas como educação política, na condição de recuperar e preservar elementos da identidade cultural que precedem o processo de tomada da consciência crítica, indicando a compreensão de Freire (2007) de que toda ação educativa é uma forma de intervenção no mundo, enquanto experiência humana, portanto, ideológica.

Não obstante este posicionamento convém salientar que a dimensão política é plenamente reconhecida por muitos dos entrevistados, mesmo que apenas no campo teórico, enquanto fim último da educação; ou seja, como forma de intervenção no mundo (FREIRE, 2007).

Há que se pensar numa reflexão sobre a articulação dos conceitos de competência no espaço da profissão docente. Esse termo é empregado com múltiplas significações, gerando equívocos e contradições. A reflexão sobre os conceitos de competência têm o propósito de ir à busca de uma significação que vai se alterando exatamente em virtude de certas imposições ideológicas, que além de serem construídas, são também compartilhadas.

É a reflexão que nos fará ver a consciência até de nossa própria conceituação, e que, articulada à nossa ação, estará permanentemente transformando o processo social, o processo educativo, em busca de uma significação mais profunda para a vida e para o trabalho (RIOS, 2010, p. 74).

Quando falamos da formação docente, a competência, é entendida como *práxis* pedagógica, concepção política do papel social da profissão professor, como categoria profissional e suas questões sobre a profissionalidade, profissionalização e profissionalismo, buscando um papel essencial do professor na construção de sua identidade e de seus direitos. Há uma grande necessidade de políticas de formação e valorização de professores para que se construa sua competência para o exercício da sua profissão.

É preciso pensar que o educador competente é um educador comprometido com a construção de uma sociedade justa, democrática, na qual saber e poder tenham equivalência enquanto elementos de interferência no real e organização de relações de solidariedade, e não de dominação, entre os homens. A ideia de poder, entretanto, é frequentemente associada apenas à de dominação, porque assim que ele tem sido exercido, particularmente na sociedade brasileira hoje (RIOS, 2010 p. 71).

Os estudos de Rios (2010) destacam duas dimensões: a técnica e a política. A dimensão técnica é compreendida como saber *fazer bem*. O saber será o conhecimento com a habilidade de o professor integrar a teoria a prática. Na política, inseparável da técnica referida ao “como”, o docente utiliza do conhecimento *para fazer e fazer bem*, exigindo um profissional reflexivo e crítico com o compromisso em suas escolhas, pois elas têm implicações políticas.

Por competência profissional estou entendendo várias características que são importantes indicar. Em primeiro lugar, o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber, de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno. Em segundo lugar, uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática,

ou seja, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrícula e agrupamentos de classe, até o currículo e os métodos de ensino. Em terceiro, uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu a organização da escola e os resultados de sua ação. Em quarto lugar, uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade, que passaria necessariamente pelas questões de suas condições de trabalho e de remuneração. O sentido político da prática docente, que eu valorizo, se realiza pela mediação da competência técnica e constitui condição necessária, embora não suficiente, para a plena realização desse mesmo sentido político, da prática docente para o professor (RIOS, 2010, p. 51).

Podemos compreender que ser competente não implica apenas um saber fazer, mas também um saber *quando* fazer, um *querer ou não* fazer e de fato *converter* essa combinação de recursos em ação. Cada competência corresponderia a uma combinação de habilidades cognitivas e práticas, conhecimento, motivações, valores, crenças entre outros, que podem ser juntamente convertidas em uma ação para a transformação de um contexto particular.

Compreender as competências pode nos auxiliar a entender seus desdobramentos pelos domínios educacionais, que ao longo da evolução do conceito têm passado por várias formas. Às vezes, elas são meramente técnicas e às vezes unem a técnica com a política; muitas vezes houve um avanço e em outros tempos tem sido um retrocesso. As atuais reformas políticas educacionais, guiadas pelas mesmas casualidades e aspirações que vão regendo o Brasil, levaram ao reconhecimento das competências incorporando-as em seus discursos e em seus documentos legislativos nacionais, um amplo fortalecimento das competências configurando retrocessos dos estudos aqui traçados.

Em 20 de Dezembro de 2019, foi homologado o Parecer CNE/CP n. 02/2019, que versa sobre as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, propondo às Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras uma série de mudanças que impactam substancialmente no currículo dos cursos de licenciatura, instituindo uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) havendo uma padronização curricular com foco na prática. Este estudo respalda num debate político-pedagógico de documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais 02/2015 conversando com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais 02/2019, juntamente com contribuições teóricas no contexto da nova DCN 02/2019 (MINISTÉRIO, 2019).

Não é possível entender a formulação dessas novas diretrizes sem articulá-las com a BNCC 2017. Essa proposta curricular veio como resposta a um novo entendimento sobre a educação, atendendo às exigências de uma sociedade neoliberalista com acordos internacionais, que pensavam uma nova realidade para a educação mundial e, conseqüentemente, para a brasileira.

[...] as políticas públicas passam a ser orientadas por uma reforma de Estado, que engendra alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando as formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas, particularmente, as políticas educacionais”. (DOURADO, 2013, p. 368)

A BNCC tem em seus pressupostos:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)². (MINISTÉRIO, 2017, p.7)

A BNCC tem como principal objetivo garantir a todas as crianças brasileiras o direito às aprendizagens essenciais, por isso estabeleceu uma padronização curricular e um currículo mínimo elementar.

Por mais que o discurso e/ou retórica em torno da construção de uma Base defenda a existência de uma parte comum e uma parte diversificada do currículo, o que se nota é a tendência de padronização e homogeneização dos conteúdos, objetivos e habilidades. Aquilo que se anuncia como ‘base’, poder-se-á converter-se em ‘currículo mínimo’, particularmente em municípios que nem possuem uma Proposta Pedagógica para as Etapas e Modalidades de ensino. (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p.300)

Ela está intimamente ligada à construção dos currículos estaduais e municipais, bem como ao Projeto Político Pedagógico e ao currículo das escolas. As equipes pedagógicas devem trabalhar na reestruturação dos seus currículos, tomando como norte os preceitos estabelecidos na BNCC. Nas palavras de Dourado e Siqueira (2019, p. 296), “os movimentos de regulação, organização e gestão expressam um novo tipo de gerencialismo na educação em que a gestão do currículo se configura como objeto central das Políticas de Governo.”

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (MINISTÉRIO, 2017, p.8).

Na BNCC, entende-se como competências:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (MINISTÉRIO, 2017, p.8).

A formação do aluno é centrada no desenvolvimento das competências com ênfase na prática e menosprezo da dimensão teórica. São dez as competências gerais consideradas básicas que resumidamente são o conhecimento, o pensamento científico, crítico e criativo, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, e por último, responsabilidade e cidadania (BRASIL, 2017).

Em suma, essas competências vêm insistir em uma visão fragmentada do conhecimento e do desenvolvimento humano, por invisibilizar as questões da realidade social, ignorando as especificidades de aprendizagem de cada aluno determinadas por competências e habilidades. Quando se fala que a BNCC está atrelada ao modelo neoliberalista entende-se que:

O movimento em torno da afirmação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também pode ser considerado determinado tipo de reforma que toma o currículo e o conhecimento como objetos de regulação social e, no caso brasileiro, por meio de reducionismo do processo formativo, ratificado a partir da defesa de um discurso centrado em competências e habilidades que, além de não atender ao horizonte legal do Plano Nacional de Educação (PNE), que advoga direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, é prescritivo e padronizador. (DOURADO; SIQUEIRA, 2019 p. 295)

A BNCC tem se constituído como um procedimento de avaliação formativa voltada para os resultados, não levando em conta as condições e contextos da aprendizagem, tomando os resultados como referência de desempenho e de melhoria de desempenho.

Os processos que orientam a política do currículo na BNCC alinham outra dimensão que lhe é constitutiva: a articulação entre 'regulação e avaliação'.

Essa dimensão ganha centralidade quando se regula o que vai ser ensinado, regula-se como vai ser implementado e acompanhado, regula-se a formação de professores, regulam-se os livros didáticos que serão distribuídos a partir da Base, avaliam-se os cursos de formação de professores e seus currículos e Diretrizes, avaliam-se os professores, avaliam-se os estudantes (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p.301)

As diretrizes constantes da Resolução CNE/CEP nº 02/2019, conhecidas como BNC para formação de professores, submetem a formação de professores à BNCC, que é um instrumento de padronização de competências, conteúdos e habilidades, esvaziando a função social da escola e do professor para uma visão pragmática e utilitarista. Portanto, a BNCC não determina como ensinar, mas o que ensinar, então é possível afirmar que a BNCC reconfigura o lugar do professor.

a BNCC [...] além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais, que serão revistos à luz do texto homologado da Base.” (MINISTÉRIO, 2017, p. 5)

Com a BNC para a formação de professores, encontra-se em curso a arquitetura de uma nova estrutura de regulação do trabalho docente na qual os sentidos hegemônicos para a educação de qualidade relacionam-se ao controle do que será ensinado e aprendido e na qual a evidência de qualidade se torna a própria qualidade que se está reivindicando. Trata-se de questões que são apresentadas à exaustão, apoiadas em dados que, pretensamente, indicam a necessidade da intervenção: gestão pública, recursos desperdiçados, professores mal formados nas universidades (MACEDO, 2014).

O que se percebe na homologação da BNCC, e conseqüentemente na BNC para formação de professores, é que se está indo na contramão dos avanços efetivados nas últimas décadas, no que diz respeito ao direito à educação, à autonomia do professor e à busca de uma educação na perspectiva emancipatória, temas defendidos neste trabalho.

Como proposta, retomamos Às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Fruto de discussões e articulações entre os diversos setores da educação, essas diretrizes colocavam a prática pedagógica em um lugar de centralidade na formação docente, orientando para o perfil de formação de professores e para aquilo que se espera na constituição da profissão e da

profissionalidade docente. Nosso foco de interesse foi pensar sobre a formação inicial de professores. As DCNs-2015, em seu artigo 10º, especificam:

Art. 10. A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino. (MINISTÉRIO, 2015, p. 9)

Evidencia-se uma formação que faça sentido para o futuro docente, ressaltando a garantia do ensino, da pesquisa, do acolhimento da diversidade e estabelecendo comunicação entre as várias áreas de conhecimento, numa perspectiva ampliada com reflexão sobre seu trabalho.

Dentre as exigências legais das DCNs-2015, os projetos pedagógicos precisam contemplar temas como direitos humanos, ética, cidadania, sustentabilidade, questões ambientais, inclusão, medidas socioeducativas, gestão escolar, além da flexibilização curricular e articulação teoria e prática, articulação que tem sido bem discutida nesse trabalho. É o que determina o art. 14, em seu parágrafo 2º:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (MINISTÉRIO, 2015, p.12)

O desafio era inserir no currículo das licenciaturas os princípios legais estabelecidos na finalidade da DCN-2015, de forma a ressignificar a teoria e a prática norteadoras da formação, uma formação assegurada por uma base comum nacional em que se trata de estabelecimento de diretrizes nacionais para a formação de professores que garantam unidade na diversidade o que não se coaduna à padronização ou rigidez curricular (DOURADO, 2013).

Deve-se destacar o que consta do art. 5º das DCN-2015:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o (a) egresso (a) [...] (MINISTÉRIO, 2015, p. 6)

Expressando a concepção e os princípios da ideia de base comum nacional para a formação de professores edificada pelo movimento dos educadores e pela DCN 02/2015, que suficientemente atenderia a BNCC, pois tem em seus preceitos a concepção de educação como processo emancipatório, reconhecendo as especificidades do trabalho docente, condizente com à práxis como articulação entre teoria e prática, pautados no exercício do pensamento crítico, na resolução de problemas, no trabalho coletivo.

Tendo como referência esse entendimento, reafirma-se a posição da ANPEd, manifesta neste egrégio Conselho por ocasião da audiência pública realizada em 06 de maio de 2019, de que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 expressa a concepção e os princípios da ideia de base comum nacional para a formação de professores edificada pelo movimento dos educadores. Nesse sentido, ela registra, de um lado, conquistas para a formação dos profissionais ao consolidar normas e diretrizes nacionais em sintonia com a defesa da escola pública de qualidade; e de outro, sua suficiência, indicando que a aprovação da BNCC não demanda mudanças nas DCNs de formação de professores, pois ela expressa devidamente a necessidade de a formação de professores articular-se às políticas públicas de educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao sistema nacional de avaliação da Educação Superior visando garantir projetos institucionais que promovam a melhora da formação inicial e continuada dos professores para o atendimento às diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. (ASSOCIAÇÃO, 2019)

Houve uma mudança para atender ao modelo gerencial neoliberal que se fez à custa da negação da diversidade de instituições como a ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e projetos pedagógicos de formação inicial existentes no Brasil. Essa mudança surge com a BNCC, que se torna eixo fundante da proposta de formação de professores entre sua intencionalidade e aplicabilidade. “A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” (MINISTÉRIO, 2017, p. 21).

O alinhamento da BNCC e das DCNs para a Formação Inicial de Professores deu origem à Base Nacional Comum de Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Esses documentos definem preceitos de uma formação de e por competências. A BNC-Formação tem a noção de competência alinhada como a da BNCC, só que regulando o trabalho do professor, um retrocesso ao que advogamos nos capítulos anteriores. Essa resolução estabelece as diretrizes e habilidades que irão nortear a formação inicial, definindo as competências que deverão ser desenvolvidas nos futuros professores. O que vemos com esses documentos é a lógica de uma aprendizagem com base em competências, com concepção curricular

restritiva e fortemente articulada à avaliação de tipo padronizada e estandardizada (DOURADO, OLIVEIRA, 2018).

Nos moldes da BNCC, a BNC-Formação caracteriza dez competências gerais e doze específicas, que assim como na BNCC, possuem descrições detalhadas de habilidades para se cumprirem:

A pedagogia das competências reafirma o modelo de gestão empresarial de responsabilização individual dos sujeitos frente aos processos de aprendizagem e apropriação do conhecimento. Isto se dá por meio de um duplo movimento: 'centralização curricular e adoção de um modelo de aprendizagem cognitivista': "entendemos que o modelo de competências, vinculado às demandas empresariais, a padronização curricular que retoma a noção de currículo difundida no início do século XX e o acirramento do controle sobre o trabalho do professor, explicitam a BNCC como 'produto' e 'fomento' do gerencialismo." (ZANOTTO; SANDRI, 2018, p. 139)

O inciso I, do art. 5º da BNC-Formação, que trata dos fundamentos da formação de professores, estabelece a necessidade de "a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho". Isso gera uma perigosa forma de organização das escolas e das instituições formadoras de professores, do trabalho didático-pedagógico, da estrutura da carreira docente e da construção das aprendizagens por parte dos estudantes, a formar o trabalhador flexível do futuro mediante o desenvolvimento de competências e habilidades de caráter praticista e tecnicista. (MINISTÉRIO, 2019)

Estas passam a incorporar ideias como individualização, competição, responsabilização e empreendedorismo com vistas em um currículo baseado em competências, sempre associado à idéia de avaliação, como fica claro no artigo 7º, inciso XIII:

XIII - avaliação da qualidade dos cursos de formação de professores por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências deste Parecer e os dados objetivos das avaliações educacionais, além de pesquisas científicas que demonstrem evidências de melhoria na qualidade da formação. (MINISTÉRIO, 2019)

Esse alinhamento objetiva garantir condições para que se implemente no país um processo de avaliação estandardizado, marcado pelo reducionismo, pelo controle e pela ênfase no controle dos resultados (DOURADO, SIQUEIRA, 2019). Isso se dissipa das propostas que vinham asseguradas por via constitucional como as DCNs 02/2015, e que foram apoiadas pela comunidade educacional.

Desta forma, poderíamos afirmar que, em relação as políticas de formação de professores, o marco do pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970 retorna

com força através da centralidade nas discussões sobre os conteúdos, habilidades e competências de formação docente, fazendo com que dimensões políticas importantes, frutos da reação dos educadores a este pensamento, e que estiveram presentes no debate dos anos 1980, fossem perdidas (FREITAS, 2002, p. 141). Tais concepções acabaram por favorecer, nos últimos anos, o crescimento do número dos cursos para a formação de professores dentro da lógica mercantilista, operando no sentido de mascarar e desconsiderar influências de fatores extraescolares.

Chama a atenção a forma aligeirada de formação característica desse processo que não tem contribuído com o objetivo de melhoria da qualidade da educação, nem para a valorização do magistério, sem reconhecer o profissionalismo docente. Há grande prejuízo na formação quando essa, mesmo acontecendo em nível superior, não obedece necessariamente aos princípios básicos que caracterizam a instituição universitária desde o seu surgimento, ou seja, um ensino ligado à pesquisa, à autonomia e à socialização dos conhecimentos. Um exemplo disso é a redução drástica da carga horária para a formação pedagógica para graduados, constante da BNC-Formação 02/2019:

Art. 21. No caso de graduados não licenciados, a habilitação para o magistério se dará no curso destinado à Formação Pedagógica, que deve ser realizado com carga horária básica de 760 (setecentas e sessenta) horas com a forma e a seguinte distribuição: (MINISTÉRIO, 2019)

Essa é uma medida que vai à contramão de um projeto para valorização e profissionalização da docência. A carga horária predispõe que qualquer graduado de qualquer área, independente das experiências prévias, em menos de um ano pode se tornar docente. Isso reforça a visão de que a docência é um exercício técnico, é somente reproduzir conteúdos, pois qualquer profissional pode se tornar professor, desvalorizando a formação inicial de professores e sua importância.

Ao invés de dialogar com a história de conquistas e desenvolvimentos na docência, com o seu caráter crítico e emancipador, o documento opta por entender que os problemas da educação serão resolvidos por reformas centralizadas, de cunho prescritivo e homogenizador. Esses documentos demonstram o desrespeito às experiências historicamente desenvolvidas na área de formação de professores, diminuindo o valor que tem o seu trabalho, especialmente fortalecendo as competências num sentido restrito, na contramão de uma perspectiva emancipatória da formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito escolar, o educador ciente do histórico de desenvolvimento e reconhecimento do trabalho docente torna-se construtor e facilitador da autonomia profissional e do conhecimento do aluno, deixando de ser apenas um reprodutor ou transmissor de informações. É imprescindível entender mais especificadamente os desafios da docência ao longo da história, até suas caracterizações nos dias atuais, o que buscamos revisando a historicidade da formação docente no Brasil.

O tema proposto, Formação Inicial de Professores, permitiu refletir sobre a importância da identidade profissional, contribuindo para a formação plena inicial como amplificadora da construção de mundo do docente, permitindo assumir-se como sujeito histórico ativo e comprometido com a superação das contradições do seu

tempo histórico, fazendo com que esses profissionais da educação tornem-se pesquisadores críticos e reflexivos em suas práticas pedagógicas.

Buscando compreender a formação docente inicial em sentido pleno que passamos a visualizá-la como um meio necessário para formar sujeitos críticos e emancipados, sendo algo necessário para a formação do professor se desenvolver na sua profissão como um ato político e também reconhecer o seu profissionalismo.

Isso significa que a formação docente deve estar ancorada em uma base nacional fundamentada no caráter sócio-histórico da formação de professores, tendo como percepção um profissional de caráter amplo, com pleno domínio de compreensão da realidade, com o desenvolvimento da consciência crítica, que o seu trabalho se fundamenta em constantes estudos e pesquisas, focando no desenvolvimento da pessoa, da solidariedade, do respeito à diversidade e do avanço à pluralidade de ideias, concepções e formações de ensino.

Por outro lado, as interferências das políticas neoliberais e de organismos internacionais acarretam reformas para distorções e limitações da profissão docente, desconsiderando seu profissionalismo, sua formação inicial, seu histórico, sua luta numa perspectiva emancipatória, seu caráter reflexivo de suas ações. Criam-se, então, documentos como reformas educacionais caracterizadas como políticas públicas, em que estabelece a docência como um mero ofício, em que determinam o trabalho do professor condicionado às exigências do mercado em que eles estabelecem as pedagogias das competências que querem, e as habilidades que alinham para formar trabalhadores que tenham maior eficiência, produtividade e lucro, no qual a perspectiva é ser flexível, utilitarista, que exerce várias funções, em um regime de responsabilização, que controla, que regula, que inspeciona, que prescreve as práticas educativas, e também que cobra por resultados, que intensificam o trabalho docente e deterioram a autonomia, a autoridade, a formação crítica, a práxis pedagógica de sua formação, produzindo outras formas como representação de melhorias como uma base nacional curricular, num processo de desprofissionalização.

Paulo Freire (2007) já dizia que “é preciso porém que tenhamos uma resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para nossa rebeldia e não para nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. [...] A mudança no mundo implica a dialetização entre

a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, nosso sonho”. E completa [...] “Compreendendo que a história não é um dado pronto e acabado, pressupõe esperança como fé e justificativa de lutar pela educação e pelo direito de ser professor. Entendemos aqui que educar exige capacitação, formação e reflexão permanente, em viver a profissão com seriedade e compromisso ético, em que a sua capacitação e formação dizem respeito a professores estudiosos, pesquisadores, leitores. Professores inquietos, pois ela incentiva o estudo, o debate a investigação e a pesquisa”.

Portanto, consideramos que a formação do professor deve resgatar a história da construção da sua identidade. Professor deve ser visto como um ser pensante capaz de refletir criticamente a sua ação teórica e pedagógica, ser competente para ampliar o seu conhecimento, replicar o conhecimento que recebe pronto, fazer opções políticas, contribuindo com a sua própria formação e conseqüentemente com a transformação social.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. de. **A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil**. In: Reunião Anual da ANPEd, 30. 2007, Caxambu (MG). Disponível em: <30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPed). **Posição da ANPEd sobre texto referência - DCN e BNCC para formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica**. 09 out. 2019. Disponível em: <<https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>>. Acesso em: 05 out. 2020.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A Educação como Política Pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de Professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR**, Campinas (SP), n. 42, p. 94-112, jun. 2011.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

DOURADO, L. F. **A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate**. RBPAAE - v. 29, n.2, p. 367-388, mai/ago. 2013

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, João Ferreira de.; Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, M.A.S.; DOURADO, L.F. (Orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p. 38-43.

DOURADO, L.F.; SIQUEIRA, R.M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 291 - 306, mai./ago. 2019.

ESTRELA, Maria Teresa. Velhas e novas profissões, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. Investigar em Educação, **Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**, Braga (Portugal), v. 1, n. 2, p. 5-30, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**. Paulo Freire & Ira Shor. Rio. Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v; 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

GHEDIN, E. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. In: Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, 4. **Anais...** Londrina: Efuel, 2009, p. 1-28.

GIROUX, Henry. **Os Professores como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, v. 2.

GUIMARÃES, V. S. A socialização do profissional e a profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém ingresso na profissão. In: GUIMARÃES, V. S. (Org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** O papel da universidade. Campinas : Papirus, 2006. p. 29-150.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: pedagogia crítico – social dos conteúdos.** SP: Loyola, 1985

LIBÂNEO, José Carlos *et al.* **A Qualidade da Escola Pública.** Editora Kelps, 2013.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014.

MASETTO, M.T. (Org.). **Docência na Universidade.** Campinas: Papirus, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução n. 2 de 1 de julho de 2015.** Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1 jul. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília: MEC, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP n ° 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 46, n. 9, p. 1-13, 2008.

PASSOS, Vânia Maria de Araújo. Formação docente como projeto de emancipação. In: SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange M. O. **Poiésis e Práxis II – Formação, profissionalização, práticas pedagógicas.** Goiânia, Kelps, 2013.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira** - a organização escolar. São Paulo: Cortez, 1992.

RIBEIRO, M. P. História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico. **Temporalidades**, Belo Horizonte (MG), v. 7, n. 2, p. 410-434, maio/ago 2015.

RIOS, Terezinha Azêredo. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2010.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Lisboa, Porto Editora, 1995, p. 63-92.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'ÁGUA, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim.. Premissas e desafios da pesquisa na Pós-Graduação em Educação: da relevância social ao cuidado epistemológico. In: ENCONTRO DE PESQUISA DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 4., 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNINOVE, 2006.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SILVA, K. A. C. P. C. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

SILVA, K. A.; CURADO, P. C. da. Comentários críticos e perspectivas: questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. In SILVA, M. A. da; SOUSA, J. V.; CUNHA, C. (Org.) **Políticas públicas da educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas, Autores Associados, 2011, p. 348-354.

TANURI, L. M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro (RJ), n. 14, p. 61-88, 2000.

ZANOTTO, Marijane; SANDRI, Simone; Avaliação em larga escala e Bncc: estratégias para o gerencialismo na educação. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 23, p. 127-143, jul./dez. 2018.