

REFLEXÕES ACERCA DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Tereza Cristina Lima Barbosa
Universidade Estadual do Ceará
Brasil
tereza.barbosa@aluno.uece.br

Maria Vilene Teixeira Cordeiro Nunes
Universidade Estadual do Ceará
Brasil
maria.vilene@aluno.uece.br

Elisangela André da Silva Costa
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira//Universidade
Estadual do Ceará
Brasil
elisangelaandre@unilab.edu.br

Introdução

Ao analisarmos a conjuntura social brasileira, numa perspectiva história, visualizamos que a formação continuada de professores vivenciou ao longo das décadas finais do Século XX e iniciais do Século XXI momentos políticos distintos, como a ditadura militar, sucedida pela redemocratização do país e, mais recentemente, os movimentos de globalização. Esses momentos históricos influenciaram fortemente os processos de formação continuada dos professores (SILVA; FRADE, 1997).

Para Franco (2005) parece ponto pacífico entre os educadores, que a formação continuada deve ser pautada no papel ativo do educador, que adquire através da reflexão conhecimentos críticos que permita compreender a ação pedagógica. Assim compreendida, a formação continuada se constitui como fator de mudança das práticas docentes, articulando desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, nas dimensões individuais e coletivas do trabalho docente.

Diante do exposto, o presente texto tem como objetivo geral refletir sobre as transformações das políticas de formação docente no Brasil ocorridas nas últimas cinco décadas. Metodologicamente, o estudo, de abordagem qualitativa, utiliza como método a

pesquisa bibliográfica (SEVERINO, 2016), a partir de obras clássicas e contemporâneas sobre formação de professores.

Desenvolvimento

A fim de melhor compreender a conjuntura da formação de professores no Brasil, empreende-se uma concisa discussão sobre a abordagem do tema no período de 1970 aos anos 2020.

Na década de 1970 o professor era visto como mero transmissor de conteúdos e o aluno um expectador passivo, destituído de questionamentos. A formação continuada, neste cenário, segundo Silva e Frade (1997, p. 33) foi marcada pela “valorização de princípios de racionalidade técnica, da hierarquização de funções, da burocratização da escola [...]”, reforçando a concepção do professor acrítico que recebe e reproduz as informações sem necessariamente refletir sobre estas. Foi fortalecida, também, a cisão entre o pensar e o agir, pois havia um grupo de professores que pensavam e planejavam o trabalho pedagógico e outro que o realizavam.

A ruptura com essa perspectiva de formação, ocorrida a partir dos anos de 1980, foi pautada na concepção de educação como prática social, da qual não se pode dissociar a dimensão política de projetos de sociedade. A formação do professor, nesse contexto, figura como elemento que afeta e é, ao mesmo tempo, afetada pelas determinantes sociais, políticas e econômicas, características do contexto, dialogando, desse modo, com as possibilidades de ruptura ou continuidade da estrutura de poder.

Entre o final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, vivenciou-se um período da formação do professor em serviço. Nóvoa (1992) assevera que esta década ficou marcada pelo signo da profissionalização em serviço dos professores, tendo em vista as exigências do contexto educacional, que demandavam do educador diferentes competências para lidar com um ambiente escolar em constante transformação

Para Godinho e Farias (2018), a década de 2000 se constituiu como um marco histórico mundial que registra a preocupação de diferentes países com a formação de professores, indicando duas importantes influências a partir das quais tal investimento se justifica: as pressões do mundo do trabalho, influenciadas pelas transformações presentes

na sociedade contemporânea designada como sociedade do conhecimento; em confronto com a formação deficitária promovida pelas redes de ensino.

Compreendemos que a essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Nos importa destacar, contudo, a partir da concepção crítica-emancipadora de formação de professores, a indissociabilidade de teoria e prática na práxis docente (PIMENTA, 2012), atividade humana que precisa ser realizada por um sujeito livre, tendo em vista que envolve tomadas de decisão elaboradas de forma consciente.

A articulação teoria e prática, necessária à formação inicial, é fundamental na formação continuada, pois favorece a realimentação do conhecimento consagrado com observações do cotidiano escolar, levando à construção de novos saberes. Freire (1996, p. 22) já defendia que os saberes necessários à prática educativa-crítica deveriam ser “conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente”. Assim, a prática passa de mero campo de aplicação a campo de produção do conhecimento, na proporção em que a atividade profissional envolve aprendizagens que vão além da simples reprodução do que foi estudado e os saberes construídos no fazer passam a ser objeto de valorização sistemática.

Na década de 2010, registramos o acirramento de embates entre diferentes projetos de sociedade, traduzidos nas posturas dos diferentes governos brasileiros em relação às normas que regulamentam a formação docente. A Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2015), orientada pela articulação entre teoria e prática; e entre os processos de formação inicial e continuada, regulamentados pela Resolução nº CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2019), que fragmentou os processos formativos, alinhando-os à lógica das competências. implementada no ano de 2015 foi extinta no ano de 2019, de forma autoritária e sem diálogo com a sociedade. Ao longo desta década, as pressões para implementação da BNCC promoveram a alteração dos horizontes formativos dos professores, sendo possível verificar o alinhamento, cada vez maior, da política educacional brasileira aos princípios e valores neoliberais, que promovem o deslocamento da concepção de como um direito para a compreensão desta como um serviço, orientado pelas perspectivas da competitividade e performatividade.

Assim, o governo Federal aprovou a Resolução CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2020), que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores

da Educação Básica, alinhado à BNCC e constituído em torno de competências e ancorado numa perspectiva pragmática na qual prevalece o saber-fazer como elemento estruturante da formação. Assim, tais diretrizes reduzem a formação e o trabalho docente à dimensão técnica, interferindo, de forma negativa, no “todo fazer pedagógico” da escola.

Conclusões

O presente estudo objetivou refletir sobre as transformações das políticas de formação docente no Brasil ocorridas nas últimas cinco décadas no Brasil, considerando o recorte histórico das décadas de 1970 a 2010. Observou-se que as relações entre teoria e prática são tratadas de modos distintos em cada uma dessas décadas, ora de forma desarticulada, reduzindo a perspectiva da formação à instrumentalização para a efetivação de scripts elaborados por especialistas; ora de forma indissociável, como meio de ampliação dos sentidos da formação, captando questões de ordem política, ética e técnica, com intencionalidades conscientemente definidas, na perspectiva da práxis.

Na década de 1970, o tecnicismo educacional foi a mola propulsora dos processos formativos dos educadores, promovendo movimentos de alienação do trabalho docente. Entre 1980 e 2000, foram edificadas iniciativas que buscaram promover e fortalecer a autonomia dos educadores, mediante processos formativos críticos e socialmente comprometidos com a educação como direito. Na atual década (2010), percebemos um novo embate entre visões amplas e restritas dos processos de formação contínua dos professores, situando-a como um campo de disputas entre diferentes projetos de sociedade. Faz-se, mais uma, vez urgente o debate e a mobilização social em defesa da formação contínua comprometida com a humanização e emancipação dos sujeitos.

Referências

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1/2020**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2/2019**. 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.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente** – 28ª Reunião da Anped. Caxambu, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GODINHO, Janaína Dias; FARIAS, Maria Eloisa. Formação docente no Brasil – analisando os contextos social e legislativo através de cinco décadas. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 29, n. 2, p.192-210, maio/ago., 2018.

NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional/Publicações Dom Quixote, 1992. (Coleção Temas da Educação).

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Ceris Salete Ribas da Silva; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Formação de professores em serviço. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.