

REGULAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: DIRETRIZES CURRICULARES PÓS 1996

Leda Scheibe
UFSC /UNOESC
lscheibe@uol.com.br;

Vera Lúcia Bazzo
UFSC
vbazzo@gmail.com

1

RESUMO: Este artigo explicita os principais aspectos regulatórios da formação dos profissionais da educação básica após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96), instrumento legal que marcou um novo momento na educação brasileira no período de reestruturação da democracia no país. Discute conceitualmente o que define a Educação Básica no Brasil, uma vez que a LDB/96 estabeleceu dois grandes níveis educacionais no país: a Educação Básica (EB) e a Educação Superior (ES) (Art.21). Na sequência, o trabalho discute as principais deliberações da LDB/1996 em relação à formação de professores para a Educação Básica. Constata que foi privilegiado um modelo de formação docente vinculado ao nível superior, o que respondia aos reclamos da época. Questiona, porém, a intenção de desvincular este processo de uma formação universitária, dando ênfase a uma preparação técnico-profissionalizante em instituições de ensino superior tais como os institutos superiores de educação e os cursos normais superiores. Reflete sobre esta contradição que fez surgir novas reivindicações das entidades educacionais a respeito do *locus* de formação para os professores da EB. O artigo discute ainda as primeiras diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica nos cursos de licenciatura reunidas na Resolução CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002. Finalmente, em função da aprovação de nova legislação, em 2015, o trabalho aborda as diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, definidas como 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. Discute estas normativas por seus aspectos de continuidade em relação às disposições das diretrizes anteriores, sem, no entanto, deixar de creditar-lhe uma concepção geral que compreende a formação e o desenvolvimento profissional numa perspectiva diferente daquela legislação baseada no desenvolvimento de competências. Como conclusão, avalia-se que essas diretrizes são a melhor tentativa de incorporar as ideias produzidas no interior de um amplo movimento de entidades da área educacional organizado especialmente em torno das lutas a favor do direito à escola pública, laica, gratuita em todos os níveis, e na defesa da formação inicial e continuada de qualidade para todos os profissionais da educação, articulando formação inicial e continuada com condições de trabalho, salário e planos de carreira mais dignos e atrativos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Básica; Formação de Professores; Base Comum Nacional.

Introdução

Como sugere o título, este texto se propõe a discutir um tema que mobiliza o debate educacional no Brasil: a regulação da formação de professores para atuar na educação escolar básica. Cada vez mais, o processo de formação docente revela-se uma questão estratégica para o embasamento de propostas que refletem as diversas visões de sociedade no nosso meio, e, como tal, encontra dificuldades consensuais de diversas naturezas. Cury (2013), por exemplo, diz com toda clareza que não seria mesmo de se esperar que se conseguisse um consenso *a priori* no interior de uma sociedade tão diversificada como a nossa.

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), Lei n 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996 (1996), atualmente em vigor, tivemos no país, em dois momentos distintos, diretrizes curriculares nacionais elaboradas e aprovadas no âmbito do Conselho Nacional de Educação e sancionadas pelo Ministro da Educação, como instrumentos orientadores dos processos de formação dos profissionais do magistério, no país: a primeira, pela Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002 (2002), que instituiu *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena*; a segunda, aprovada pela Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015 (2015), que instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério para a Educação Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura)*, que define, conforme artigo primeiro: “princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam”.

As discussões que se estabeleceram no processo de definição destas normas evidenciaram o quanto as políticas de formação docente trazem à tona conflitos subjacentes à área educacional e oportunizam a percepção da complexidade das relações que se estabelecem entre a ação pública e as demandas sociais. Souza (2016) considera que o Estado se relaciona com tais demandas respondendo a pressões ou à ausência delas, o que demonstra que, efetivamente, a política pública não acontece apenas como

iniciativa isolada e em um sentido único, mas sim numa forte interação entre demanda social e ação governamental.

Com base em tal pressuposto, e visando melhor compreender e caracterizar o processo de formação dos profissionais do magistério para a educação básica, no período indicado, apresentamos neste texto uma reflexão a respeito dessas diretrizes. Scheibe & Valle (2007), ao referir-se à história da formação docente no país, caracterizam o período que estamos vivendo como um terceiro momento do seu percurso. O primeiro pode ser situado no advento da República, em 1889, com vigência até os anos de 1960; o segundo, de 1960 até os anos de 1980; e o terceiro, instalado com o advento da Nova República, em 1985, prolongando-se até a atualidade.

Estes três momentos não se constituíram por rupturas ou fortes descontinuidades, afirmam as autoras, mas sim por mudanças de maior ou menor expressão na organização dos sistemas de ensino, tanto em âmbito federal, como estadual e municipal, resultado de processos políticos mais ou menos definidores de novas institucionalidades no país.

O primeiro momento, que se inicia com o advento da República em 1889 e se prolonga até o início dos anos de 1960, preconizou uma formação de nível médio para os professores, que então passou a ser vista como um serviço público de responsabilidade do Estado. A este cabia escolarizar as massas e formar cidadãos civilizados, logo, a formação dos docentes seria a mediação para esse trabalho de fortalecimento da hegemonia então em construção. O segundo momento centrou-se muito especialmente numa concepção tecnicista de formação profissional. Este período, que corresponde à supremacia dos militares no país, um regime autoritário e burocrático, trouxe significativa expansão da oferta escolar com a finalidade de ampliar o controle ideológico sobre as massas, que deveriam estar preparadas para responder às necessidades de um emergente mercado de trabalho, com fortes características monopolistas. A instalação da Nova República, em 1985, pode ser o marco para o terceiro momento, período em que se propõe a formação para o exercício docente da educação básica às instituições de nível superior e atribui-se à educação escolar uma forte missão, não só de compensar o déficit educacional e social no país, mas principalmente de preparar a participação de todos para a efetiva democratização da sociedade.

Caracteriza este momento uma nova Constituição Federal de 1988 (1988), também denominada de Constituição Cidadã. Ato conseqüente, aprova-se a LDB em

1996, ambas estabelecendo a necessidade de garantir à população um ensino de qualidade por meio de padrões mínimos que lograssem tal feito. Para melhor compreender este período e as regulações que se sucederam, cabe-nos inicialmente focalizar o significado conceitual que passou a ter a educação básica na educação brasileira, à qual se destina a formação dos profissionais que estamos focalizando nesse estudo.

A Educação Básica no Brasil

A já citada LDB estabeleceu em seu artigo 21 dois grandes níveis educacionais para a educação no país: a Educação Básica (EB) e a Educação Superior (ES). Genericamente, a expressão educação básica pode designar o conjunto de atividades educativas iniciais, formais ou não formais, destinadas às necessidades básicas de aprendizagem. Para nós, brasileiros, no entanto, tal denominação passou a designar o nível da educação que articula a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A educação infantil, primeira etapa da EB, contempla dois momentos distintos: creches ou entidades equivalentes para o atendimento de crianças de zero a três anos; e pré-escola, destinada às crianças de quatro a seis anos. Já o ensino fundamental contempla recentemente nove anos de escolarização, conforme legislação aprovada em 2009, que alterou o anteriormente disposto na LDB. O ensino médio, etapa final da EB, tem como duração mínima três anos de escolarização. (Scheibe, 2014).

A articulação destas três etapas de ensino num mesmo nível educacional tem sido considerada como uma formulação avançada, que pode representar a busca por um desenvolvimento sequencial orgânico na organização escolar brasileira (Cury, 2002; Scheibe, 2014). Segundo o Censo da Educação Básica de 2014 (INEP 2014), neste ano havia 49.771.371 alunos matriculados neste nível educacional do quais 40.680.590 nas redes públicas de ensino e 9.090.781 na rede particular. São dados que evidenciam, especialmente, a importância das redes públicas de educação.

A universalização da educação básica para toda a população, ou seja, sua extensão a todo cidadão brasileiro como um direito social e dever do Estado, no entanto, ainda é uma grande meta a ser atingida. Até 2009, o marco legal delimitava a obrigatoriedade escolar ao ensino fundamental, a partir dos seis anos de idade. Contudo, a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (2009), expandiu a

obrigatoriedade de frequência à escola aos indivíduos de quatro a 17 anos, a ser implementada de forma progressiva até 2016. Tal expansão teve um significado importante de ampliação da oferta de ensino público e gratuito nas etapas da educação infantil (pré-escola), assim como do ensino médio. É direito de cidadania e dever do Estado, portanto, garantir a possibilidade de realizar a educação básica mesmo fora da faixa etária dos quatro aos 17 anos. É preciso considerar que as mudanças e a expansão na organização do sistema escolar brasileiro após 1996 têm significado um desafio constante para a formação dos profissionais da educação, tanto no que diz respeito a necessidades de institucionalização quanto de planejamento de oferta de cursos de formação inicial e continuada.

Por ser em sua essência um campo de embates entre os diversos grupos que disputam a hegemonia no processo de desenvolvimento social da nação, a educação básica e seus docentes representam cada vez mais uma mediação extremamente visada, transformando-se em foco privilegiado das atenções e principalmente do controle social e político no país. Equilibram-se e alternam se, portanto, a cada momento histórico, as diferentes perspectivas que determinam os projetos adotados para o desenvolvimento deste nível de educação. Por um lado, o atendimento aos parâmetros internacionais dominados por uma visão economicista e mercadológica da educação; por outro, uma concepção que priorize a qualidade social da EB alicerçada num projeto de emancipação e inserção social de todos os que a ela têm direito.

A importância estratégica da educação básica, objeto de múltiplos interesses, dadas as contradições inerentes a uma sociedade que se encontra em pleno desenvolvimento, mas que se caracteriza pela extrema desigualdade social e econômica, traz para a formação dos professores um grande desafio tanto para sua expansão quanto para a qualidade de sua oferta. No momento em que estamos redigindo este texto, por exemplo, está em discussão no país a elaboração e adoção de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, cuja construção tem sido intensamente polemizada. Certamente sua aprovação trará novas questões para o tema da formação de professores, entre outras importantes temáticas relativas a este nível de ensino, num país tão diverso quanto é o Brasil.

A LDB/1996 e a formação de professores para a Educação Básica

A partir dos anos de 1970, movimentos e manifestações eclodiram em todo o país visando à derrubada do regime militar. A transição para a chamada Nova República estava em andamento, com a finalidade de reinaugurar os direitos políticos característicos de uma democracia liberal que haviam sido suprimidos pelo regime autoritário. A consolidação do sistema de educação nacional estava no centro das transformações requeridas, assim como a definição de uma política de formação de professores.

O arcabouço jurídico para as transformações institucionais e educacionais reivindicadas foi construído coletivamente no processo que resultou na Constituição Federal, promulgada em 1988. Seguiu-se a ela, por necessária, uma nova LDB. Foram oito anos de intensos trabalhos, num longo processo de disputa e de algumas vitórias para o movimento dos educadores, que a discutiram e elaboraram num inédito processo de discussão coletiva somente possível pelas condições favorecidas no então processo de redemocratização do país. Esta lei privilegiou um modelo de formação docente vinculado ao nível superior, embora em grande parte desvinculado de uma formação universitária, dando ênfase maior a uma preparação técnico-profissionalizante de ensino superior (Scheibe, 2004), evidenciada em regulamentações com base em novas institucionalizações tais como os institutos superiores de educação e seus propostos cursos normais superiores. Estas novas instâncias educativas foram planejadas para abrigar cursos superiores com redução em seus tempos de duração e com vistas a atender a um maior número de estudantes, o que demandava certo aligeiramento da formação com consequente simplificação do trabalho pedagógico. Ao mesmo tempo, continuou em vigor, por tempo indeterminado, a norma que consta do artigo 62 da LDB, no Título VI, permitindo como formação mínima e destinada ao exercício do magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação de nível médio na modalidade normal. Tal determinação foi mais recentemente ratificada pela Lei n. 12796, de 04 de abril de 2013 (2013), que, ao fazer algumas alterações na LDB, manteve a possibilidade dessa formação como exigência mínima para o exercício do magistério nos níveis iniciais de escolarização.

Os propostos Institutos Superiores de Educação foram incorporados à lei numa tentativa de substituição ao papel previsto para as Faculdades de Educação existentes nas instituições universitárias. Deveriam, no entanto, ir além desses espaços – Centros de

Educación, Facultades de Educación, Departamentos/Setores de Educación – que, ao longo do tempo, foram se construindo no interior das universidades, e nos quais as licenciaturas – cursos para a formação de professores – ficavam sob a responsabilidade tanto de departamentos vinculados aos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto de departamentos responsáveis pelo ensino das disciplinas de conteúdo específico. Os Institutos poderiam então ser instituições não necessariamente universitárias, mas menos exigente nos critérios da relação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, que caracterizam as universidades, transformando-se em local exclusivo para a formação dos profissionais da educação. Já na tentativa de regulamentação destes institutos, instaurou-se grande polêmica que gerou mudanças na sua exclusividade, ao mesmo tempo em que as universidades reivindicavam seu papel nesta formação.

Outra questão bastante polêmica e que continuava a figurar na referida LDB referia-se aos cursos de Pedagogia. Para esses, a lei consagrava o papel de formadora de profissionais de educação para funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional destinada à educação básica. Aos cursos normais superiores deveria caber a tarefa de formar os professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental.

Por força do movimento organizado dos educadores, que saiu em campo para questionar tais ordenamentos, o Curso de Pedagogia manteve-se seguindo sua missão auto elegida, isto é, formando os professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, segundo o entendimento até então defendido pelas entidades representativas da área da educação e seguido pela grande maioria das universidades públicas do país. Tal atitude de resistência, quase uma desobediência civil, acabou levando os cursos normais superiores, criados ao sabor da recém aprovada legislação, à extinção gradativa. Com a aprovação da Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 (2006), que estabeleceu como base de formação para este curso a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, os cursos normais superiores foram oficialmente extintos, por ausência de finalidade.

Após a promulgação da LDB, foram produzidas regulamentações em novas legislações no que diz respeito à reforma curricular dos cursos de formação de professores para a educação básica, tais como: estruturação dos currículos por competências; instituição de parâmetros curriculares nacionais em todos os níveis de escolarização;

introdução de processos de avaliação do desempenho dos professores e tentativa de relacionar diretamente tais índices ao desempenho dos alunos; instituição de políticas de promoção por mérito e gratificações por produtividade; ênfases em noções como eficiência e eficácia, entre outros conceitos do mundo empresarial e do mercado (Bazzo, 2006).

Nesse contexto, foram construídas as DCNs para a formação dos professores da educação básica, que passamos a apresentar a seguir.

As DCNs para a formação de professores da Educação Básica aprovadas pela Resolução CNE/CP 1/2002

As diretrizes aprovadas pela Resolução CNE/CP n.01 de 18 de fevereiro de 2002(2002) apresentaram um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos para serem observados na organização institucional e curricular das instituições formadoras, como uma base comum nacional de formação docente. Dos pressupostos e orientações emanadas do Parecer que antecedeu esta Resolução – Parecer CNE/CP n. 09/2001, de 08 de maio de 2001 (2001) –, surgiram exigências de reconstrução na organização e no desenvolvimento dos Cursos de Licenciatura, assim como de mudança de mentalidade dos formadores que neles atuavam e das instituições que lhes davam abrigo. Segundo Bordas (2009), as instituições formadoras de todo o país passaram a discutir e mesmo a implantar reformas nas estruturas curriculares dos cursos de licenciaturas, no sentido de atender às normas legais, que rompiam com uma tradição iniciada no país em 1934, quando da criação dos primeiros cursos superiores de formação de professores, cuja estrutura é conhecida como modelo denominado de “3 + 1” (três anos de conteúdos específicos da respectiva área do conhecimento e um das chamadas disciplinas pedagógicas). Por mais de sessenta anos foi este o modelo que ordenou tais cursos, tendo, ainda hoje, uma aceitação explícita de grande parte dos docentes que neles atuam, particularmente daqueles vinculados às disciplinas dos conteúdos específicos de cada área de dada licenciatura. Os docentes que atuam nas áreas de formação pedagógica, aqueles que, em um ano, deveriam transformar os estudantes em profissionais do magistério, foram os responsáveis pela condução das discussões a respeito da substituição de tal modelo.

É importante dizer que esta legislação, emanada do Conselho Nacional de Educação (CNE), representou um avanço importante ao estabelecer uma configuração específica aos cursos de Licenciatura, distinguindo-os dos cursos de Bacharelado. Bordas (2009) ressaltou que essa nova perspectiva conceitual e também política das diretrizes de 2002 respondeu às demandas de educadores preocupados com a melhoria da formação, embora tenham também surgido contestações e questionamentos a respeito de vários aspectos da nova legislação, tais como: sobre a orientação epistemológica predominante nos documentos, revelada na ênfase sobre a formação “na prática”, ou, ainda, no conceito de “competências”. Também questões mais pontuais foram alvo de grande discussão, como o desejo de que a carga horária mínima exigida para o curso fosse mais extensa, além de restarem dúvidas a respeito da configuração dos estágios curriculares e mesmo sobre o entendimento do conceito de Práticas como Componentes Curriculares – PCCs, entre outras.

As maiores resistências à implantação das diretrizes então definidas aconteceram nas áreas específicas em relação à necessidade de dedicarem a devida atenção e o tempo requerido às práticas pedagógicas então denominadas de componentes curriculares – PCCs, desenvolvidas seja sob responsabilidade dessas mesmas disciplinas específicas ou compartilhadas com as disciplinas da área pedagógica. O significativo aumento de horas destinadas a atividades vinculadas à prática docente constante nesta legislação, indicativas do que tem sido denominado de epistemologia da prática, foi uma das questões que mais tomaram a atenção dos movimentos de educadores. Preocupados em defender a necessidade de uma formação teórica consistente na área da educação, se se pretende formar professores capazes de dar conta de sua complexa atividade profissional, temiam por um aligeiramento desses conteúdos e saberes.

A implantação desta regulação trouxe à tona, mais uma vez, a persistente divisão entre teoria e prática, motivo de muitos escritos dos teóricos da área. Neste sentido, Saviani (2007) salienta a necessidade de superação dessa dicotomia que, ao longo da história da educação, tem se mantido quer dando prioridade à teoria sobre a prática, subordinando a prática à teoria; quer subordinando a teoria à prática, dissolvendo, em última análise, a teoria na prática. O autor reivindica uma “unidade compreensiva” entre estes dois polos, superando sua compreensão como mutuamente excludentes. Tal superação, no entanto, continua sendo um grande desafio para os cursos de formação

docente. É ainda muito presente a concepção “divisionista” que perpassa todo o processo de formação, incidindo sobre o modo como são selecionados, organizados e ensinados os próprios conteúdos específicos de cada área, como deixa claro o Parecer CNE/CP n. 09/2001, de 08 de maio de 2001 (2001).

Também a dimensão interdisciplinar nos currículos de formação é salientada. Anuncia-se tal perspectiva como fundamental para se pensar a organização de um percurso de formação para professores, uma vez que o desenvolvimento da ciência caminha na direção da intercomplementaridade dos conhecimentos.

Finalmente, a Resolução nº 1/2002 e o Parecer que a fundamenta assumiram como princípio a flexibilidade curricular, ao permitir um certo grau de autonomia em relação aos componentes curriculares de cada curso sem, no entanto, abandonar a exigência de um núcleo básico comum às Licenciaturas, que envolve os princípios orientadores da formação, expressos nos projetos pedagógicos dos cursos, as competências a serem alcançadas pelos futuros docentes, assim como os conteúdos disciplinares essenciais ao desenvolvimento dessas competências.

No processo de implantação dessas diretrizes ficou evidente, porém, o desafio de manter nos projetos pedagógicos de curso os princípios da autonomia e da flexibilidade curricular no interior de uma base comum nacional para os cursos.

Tais diretrizes foram finalmente criticadas também por seu espírito pragmatista e sua tendência de aligeiramento da formação docente (Freitas, 2002).

Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: avanços e perspectivas

Antes de apresentar as Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas em 2015, é importante fazer menção às diretrizes específicas para o Curso de Pedagogia no país, que só foram aprovadas, em 2006, por meio do Parecer CNE/CP n. 5/2005, de 13 de dezembro de 2005 (2005) e da Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 (2006) Tais diretrizes, mesmo sendo concebidas sob a égide das orientações das DCNs de 2002, anteriormente tratadas, deram ao curso de Pedagogia o desenho que vinha sendo requerido pelo movimento das entidades educacionais, não com pleno consenso, mas pela maioria dos seus componentes, quais sejam: o estabelecimento deste curso como o *locus*

de formação dos docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, avançando em relação à LDB, que estabelecia para este curso a formação de especialistas em educação, numa concepção considerada desarticuladora da base docente como princípio de formação de todo o educador. Estas diretrizes avançaram em algumas das proposições que vieram a caracterizar as novas regulações que apresentamos a seguir.

A Resolução, de 2015, que 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, está atualmente em implantação e dá continuidade em vários aspectos às disposições das diretrizes anteriores, sem, no entanto, deixar de apresentar uma concepção geral diferenciada, qual seja, compreender a formação e o desenvolvimento profissional numa perspectiva superadora daquela que colocava como seu centro articulador o desenvolvimento de competências. A nova legislação incorpora de forma mais aprofundada as ideias produzida nos anos 1980 e 1990, no interior de um amplo movimento orquestrado pelas entidades citadas a seguir: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e o Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUNDIR).

Este movimento organizou-se especialmente em torno das lutas a favor do direito à escola pública, laica, gratuita em todos os níveis, com qualidade socialmente referenciada; e na defesa da formação inicial e continuada para todos os profissionais da educação, associada à valorização desses profissionais e à garantia de condições dignas de trabalho (Brzezinski, 2011; Freitas, 2002).

As DCNs de 2015 incorporaram mudanças no âmbito da educação trazidas por Emendas Constitucionais (EC) no período de 1988 a 2016, resultado também de ampla mobilização dos movimentos já citados e de outras mobilizações sociais. Destacamos o que trouxe a Emenda Constitucional nº 53, (2006), no que se refere à criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). O

Fundeb unificou em um mesmo fundo toda a Educação Básica e ampliou suas fontes de recursos. Promoveu, com isso, maior valorização dos profissionais da educação ao contemplar os professores e também os trabalhadores não docentes. Reafirmou a necessidade de regulamentação e implementação do “piso salarial” para os trabalhadores em educação escolar pública, instituindo tal política em lei federal, que foi efetivada em termos de regulamentação, para os profissionais do magistério, por meio da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (2008).

Após 2002, cabe registrar várias alterações na LDB que dizem respeito à formação e à valorização dos profissionais da educação por meio das seguintes leis: 1) Lei 12.014, de 06 de agosto de 2009 (2009), que alterou o Artigo 61 da LDB, para regulamentar a nova concepção de profissionais da educação básica. Passaram a ser considerados profissionais da educação os que nela estão em efetivo exercício e possuem formação em cursos reconhecidos: professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; e trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; 2) Lei 12.056, de 13 de outubro de 2009 (2009), que inseriu no Artigo 62 da LDB/1996 regulamentação que obriga o Estado (nas suas três esferas, União, Distrito Federal, Estados e Municípios) a promover, em regime de colaboração, a formação inicial e a continuada, além da capacitação dos profissionais de magistério. Tal regulamentação está reafirmada nas novas diretrizes de formação. Estabeleceu, também, que a formação inicial de profissionais de magistério deve ser realizada de preferência no ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância; 3) e a Lei nº 12.796 (2013), que introduziu na LDB dispositivos legais importantes para a formação, ao estabelecer para a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios o compromisso de, por meio de mecanismos facilitadores, propiciar o acesso e a permanência dos profissionais em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. Esta lei cita especificamente a necessidade de manutenção do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid),

oferecido a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior

As atuais diretrizes também incorporam outros aparatos legais como: Lei n. 11.494, de 2007 de 10 de junho de 2007 (2007), que regulamenta o Fundeb; a Lei n. 11.502 de 2007 de 11 de julho de 2007 (2007), que modificou as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que passou a ser também responsável por induzir e fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica no país; a n. 11.738, de 16 de julho de 2008 (2008), que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica; o *Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009* (2009), que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada; e a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (2014), que aprovou o Plano Nacional de Educação, especialmente as metas (15 a 18) e suas estratégias direcionadas aos profissionais do magistério da Educação Básica.

No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

A articulação entre formação inicial e continuada com condições de trabalho, salário e planos de carreira atrativos tem sido o tripé enfatizado pela área e pelos movimentos em defesa da formação e da valorização do professor.

Conclusões

As novas diretrizes aprovadas em 2015 enfatizam a necessidade de assegurar as suas normatizações como uma base comum nacional, sem prejuízo de incorporações diversificadas, a serem incluídas regional ou localmente. Trazem uma concepção de educação como processo emancipatório e permanente, e o reconhecimento da especificidade do trabalho docente como condutor de uma prática enquanto expressão da articulação entre teoria e prática (ANFOPE, 2012).

Nessa direção, Dourado (2015) considera que as novas DCNs são um passo importante para possibilitar ao egresso o conhecimento da instituição educativa na qual deverá exercer sua profissão, propiciar-lhe habilidades de pesquisa e de atuação profissional no ensino, em sua gestão e organização, e na gestão de instituições de educação básica. A regulação em pauta também não se furta de apresentar os conceitos de educação, de docência, de currículo, de formação inicial e continuada, implícitos nas orientações, e que pretendem assegurar nos processos de formação estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica.

A Resolução CNE/CP n. 02/2015 (2015) volta a determinar o que já estava posto na Resolução de 2002, deixando claro às instituições formadoras a necessidade de construir/definir seu projeto institucional de formação, o que implica numa articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica, além das demais instâncias envolvidas no trabalho educativo.

As novas diretrizes curriculares na definição da base comum nacional de formação para o magistério da educação básica são certamente uma contribuição importante no sentido de romper com o processo histórico de desvalorização social destes profissionais. A busca de um estatuto profissional para o exercício da profissão do magistério que supere a ênfase de uma identidade unicamente vocacional (Valle, 2002) é fator significativo para a valorização dos professores, pois ser profissional implica dominar um profundo conteúdo de conhecimento que caracteriza o trabalho a ser realizado, associado a um certo grau de autonomia na atividade a ser desenvolvida. Esta busca fica claramente presente nas diretrizes que envolvem, articuladamente, aspectos e políticas que dizem respeito à formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho, e ainda visam à articulação entre educação básica e superior. Segundo Fanfani (2008), existe algo de vocacional que é importante em qualquer atividade. No entanto, esta dimensão é historicamente hiperdimensionada entre os profissionais da educação. Muito mais do que nas demais profissões. É importante, finalmente, que se persiga para o professor também uma formação mais profissional, pois este será, dessa forma, um trabalhador mais qualificado, alguém que usa o conhecimento cada vez mais complexo e formalizado, para cujo domínio efetivo requer-se um esforço mais significativo, em termos de tempo e de recursos formativos.

Sabemos que na América Latina, de uma maneira geral, a pressão social pela expansão da educação forçou um recrutamento de docentes com deficiente porque aligeirada formação. Também, alerta-nos ainda Fanfani (2008), entre os aspectos que prejudicaram e prejudicam a devida profissionalização desses nossos profissionais figura a combinação da exclusão social com a necessária inclusão escolar. Massificou-se a escolarização sem atender às condições fundamentais que propiciam a aprendizagem: instituições escolares tendo que atender primordialmente políticas assistenciais da infância e mesmo da adolescência.

Assim, apesar de desempenharem uma função social da mais alta relevância, é baixo o prestígio de uma profissão cujos salários são também baixos, assim como são precárias suas condições de carreira e de trabalho, a começar pelas formas de recrutamento e de contratação. São centenas de milhares no Brasil os (as) docentes da educação básica que vivem anualmente os dilemas e a insegurança da ameaça do desemprego, pois estados e municípios deixam de realizar os concursos demandados para a ocupação dos postos de trabalho disponíveis. Consequentemente, percebe-se certo preconceito em relação à capacidade intelectual daqueles estudantes que optam pela licenciatura. A regulação dos processos de formação docente e de sua profissionalização precisa, cada vez mais, ocupar lugar central no interior das políticas educacionais pelo seu caráter substancialmente cultural e formador da cidadania no país.

Finalizando, é importante deixar registrada nossa profunda inquietação com o momento atual que vivemos em nosso país. Há hoje uma grave crise de normalidade democrática instalada entre as instituições, desencadeada pelo processo de *impeachment* que afastou temporariamente a Presidenta da República Dilma Rousseff, eleita nas últimas eleições de novembro de 2014. Tal processo antidemocrático em curso materializa-se pelos projetos anunciados, e alguns já em pleno desenvolvimento, obra do governo interino, que não reconhecemos como legítimo. São fortes os indícios localizados em suas ações que colocam em sério risco o desenvolvimento de muitas das diretrizes focalizadas neste artigo, quiçá do próprio Plano Nacional de Educação 2014-2024, recentemente transformado na Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. (ANFOPE 2016).

Referências

ANFOPE (2012). *Documento Final do XVI Encontro Nacional da Anfope*. Brasília, 25 a 27 de novembro de 2012.

ANFOPE (2016). *Documento Final do Encontro Nacional do Forumdir e Encontro Regional da Anfope Sul*. Florianópolis, 6 e 7 de junho de 2016.

Bazzo, V. L. (2006). As consequências do processo de reestruturação do Estado brasileiro sobre a formação dos professores da educação básica: Algumas reflexões. In: Peroni, V. M.V.; Bazzo, V.L.; Pegoraro, L (Orgs.). *Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: Entre o público e o privado*, (25-48). Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Bordas, M. (2009). *Relatório final de pesquisa do projeto “Subsidio à formulação e avaliação de políticas educacionais brasileiras - Avaliação da implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores nos cursos de licenciatura”*. Porto Alegre: CNE/UNESCO.

Brzezinski, I. (Org.) (2011). *Anfope em movimento: 2008-2010*. Brasília: Liber Livro, Anfope & Capes.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (1988). Senado Federal: Brasília, 1988.

Cury, C. R. J. (2002). Direito a Educação: Direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n 116, 245-262.

Cury, C. R. J. (2013). *A formação docente e a educação nacional*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf. Acessado em: 04 de julho de 2016.

Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (2009). Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília. 2009.

Dourado, L. F. (2015). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. *Educação e Sociedade*, 36(131), 299-324.

Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006 (2006). Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília. 2006.

Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (2009). Acrescenta § 3º ao art. 76. Brasília, 2009.

Fanfani, E. T. (2008). Sociología de la profesionalización docente. In: *Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar Seminario Internacional*. Buenos Aires, 2 a 6 de junho de 2008.

Freitas, H. C. L. (2002). Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*. 23(80), 137-168.

INEP (2015). Censo Escolar da Educação Básica 2014: Resumo técnico. Brasília: INEP.

Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília. 2014.

Lei n. 12796, de 04 de abril de 2013 (2013). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Brasília, 2013.

Lei 12.056, de 13 de outubro de 2009 (2009). Altera o art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. 2009.

Lei n. 12.014, de 06 de agosto de 2009 (2009). Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília. 2009.

Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008 (2008). Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília. 2008.

Lei n. 11.502 de 2007 de 11 de julho de 2007 (2007). Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Brasília. 2007.

Lei n. 11.494, de 2007 de 10 de junho de 2007 (2007). Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília. 2007.

Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Ministério da Educação. Brasília.

Parecer CNE/CP n. 5/2005, de 13 de dezembro de 2005 (2005). Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura Ministério da Educação. Brasília. 2005.

Parecer CNE/CP n. 09/2001, de 08 de maio de 2001 (2001). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Ministério da Educação. Brasília: 2001.

Resolução CNE/CP n. 02/2015 de 1 de julho de 2015(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. Ministério da Educação. Brasília, 2015.

Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 (2006). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Ministério da Educação. Brasília. 2006.

Resolução CNE/CP n.01 de 18 de fevereiro de 2002(2002), Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da Educação. Brasília, 2002.

Saviani, D. (2007). Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, 37(130), 99-134.

Scheibe. L. (2014). Educação Básica no Brasil: Expansão e qualidade. *Retratos da Escola*, 8(14), 101-114.

Scheibe L. (2004). O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. *Educar em Revista*, n.24, 177-193.

Scheibe. L. & Valle, I. R (2007). A formação dos professores no Brasil e em Santa Catarina: Do normalista ao diplomado na educação superior. In: Nascimento, A. D.& Hetkowski, T. M. (Orgs.). *Memória e formação de professores* (257-272). Salvador: EDUFBA.

Souza, A. R. (2016). A política educacional e seus objetos de estudo. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*. 01 (1), 75-89. Disponível em: <http://www.relepeenrevista.org/index.php/revista1/article/view/55/4>. Acessado em 04 de julho de 2016