

POLÍTICAS NACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE REFLEXIVA

NATIONAL POLICIES ON TEACHER TRAINING: A REFLECTIVE ANALYSIS

Fernanda Jardim Maia¹, Arlindo José de Barros Junior^{2*}, Virgínia Mara Próspero da Cunha³, Juliana Marcondes Bussolotti⁴.

¹ Mestranda, UNITAU - Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, Brasil, fejdimmiaia@gmail.com

² Mestrando UNITAU – Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, Brasil, barros.aman@yahoo.com.br

³ Pós-Doutora, UNITAU – Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, Brasil, vimaracunha@terra.com.br

⁴ Pós-Doutora, UNITAU – Universidade de Taubaté, SP, Brasil, julianabussolotti@msn.com

* Autor de correspondência

Resumo

Este artigo buscou analisar políticas públicas de formação docente mais recentes e programas de iniciação à docência provenientes dessas políticas. As escolas de educação básica vêm sofrendo diversas transformações com o passar do tempo por influência de fatores externos, o uso da tecnologia a favor da educação configura-se como exemplo marcante. Para que a instituição cumpra com excelência essas e outras exigências, a formação docente tanto inicial quanto continuada, necessitam estar compatíveis com essas demandas. As instituições de ensino devem estar preparadas para proporcionar situações de aprendizagem adequadas para a oferta de uma educação emancipadora, em que o educando tenha condições de compreender seu papel na sociedade e poder contribuir para transformá-la. A pesquisa a respeito das políticas públicas foi do tipo documental, respaldada com asserções de autores como Gatti, Barretto e André (2011); Tardif (2014); Freire (2001); Pimenta e Lima (2011), entre outros, no sentido de ponderar os objetivos e aplicabilidade das necessárias alterações em relação à prática da formação inicial docente.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Programa de Iniciação à Docência. Formação Inicial. Formação docente

Abstract

The objective of this article is to analyze the most recent public policies on teacher development as well as the teaching initiation programs arising from these policies. Basic education schools have undergone several changes over time. This was due to the influence of external factors, such as the use of technology, in favor of education. To help institutions meet these and other requirements with excellence, both initial and continuous teacher training are required to be compatible with those demands. Schools must be prepared to offer appropriate learning situations in order to provide emancipatory education, one in which the student is able to understand his role in society as well as to help transform it. A documentary research was carried out regarding public policies, supported by assertions from authors such as Gatti, Barretto & André (2011); Tardif (2014); Freire (2001); Pimenta e Lima (2011), among others, with the aims of pondering objectives and applicability in relation to the practice of necessary changes in the initial stages of teacher development.

Keywords: Public Policies. Teaching Initiation Program. Initial Training. Teacher Development.

©UNIS-MG. All rights reserved.

How to cite this article:

MAIA, Fernanda Jardim *et al.* Políticas nacionais de formação de professores: uma análise reflexiva. *Interação*, Varginha, MG, v. 22, p. 118 - 130, 2020. ISSN 1517-848X / ISSN 2446-9874.

Disponível em: <http://periodicos.unis.edu.br/index.php/interacao/article/view/347>.

DOI: <https://doi.org/10.33836/interacao.v22i1.347>

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma análise de algumas das políticas públicas voltadas para a área da educação, mais especificamente para a formação docente. Já não é de hoje que a função da escola deixou de ser simplesmente a de transmissão de conhecimento para garantir a formação integral do ser, o que envolve construção de conhecimento significativo, função social e protagonismo. Busca-se, neste estudo, fundamentação a partir da seguinte problematização: as propostas e diretrizes nacionais para a formação de profissionais da educação estão sugerindo um modelo de formação que possa efetivamente preparar esses docentes para o adequado exercício da profissão?

Com base na problemática apresentada tem-se como objetivo geral: analisar políticas e programas de iniciação à docência.

No desenvolvimento deste artigo, entende-se como objetivos específicos: compreender a trajetória e objetivos dos programas de iniciação à docência e discutir a Resolução nº 2 de 20 de Dezembro de 2019.

Busca-se justificar a pesquisa com base em Tardif (2014): a profissão de um professor se constrói tendo quatro saberes como pilares que são: os saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Ainda na opinião do autor, o estágio obrigatório constitui uma das principais fases da formação docente, pois é justamente quando o licenciando tem a oportunidade de observar, realizar uma prática reflexiva supervisionada e iniciar a construção de sua futura identidade profissional. Neste sentido, a formação docente de qualidade pode proporcionar ao docente a apropriação dos saberes necessários para desenvolver um trabalho de excelência, sejam quais forem os desafios que certamente irá encontrar em sua trajetória profissional.

Acredita-se que a relevância deste artigo está em poder discutir a autonomia e a relação professor-aluno frente à crescente demanda de alunos de diferentes classes, culturas, etnias e valores, além de inúmeros casos de inclusão. Ainda, é possível identificar como justificativa na construção deste artigo, a imprescindibilidade do professor na escola e a necessidade de formação (inicial e continuada) adequada à demanda e à realidade da escola no cenário nacional atual.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desde 2013 a educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, assegurada pela Lei 12.796 (BRASIL, 2013). Todavia, em 1996 através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (BRASIL, 1996) a educação já era garantida como dever da família e do estado, devendo ser vinculada ao mundo do trabalho e à prática social. No Título II - Dos princípios e fins da educação, da referida lei, em seu Art. 3º rege alguns princípios, dentre eles: a valorização do profissional da educação escolar e a garantia de padrão de qualidade.

A LDB, no Art. 64 dispõe que: a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. Sobre o estágio, o Art. 65 A-regulamenta que: a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Nos últimos 24 anos a formação docente tem sido questionada, sendo tema de muitas pesquisas com intuito de comprovar quais os melhores modelos que devem ou não ser seguidos no Brasil. Nesse sentido Sheibe (2010, p. 985) pondera que:

[...] grande pressão para que os professores apresentem melhor desempenho, principalmente no sentido de os estudantes obterem melhores resultados nos exames nacionais e internacionais. As críticas ressaltam, sobretudo, os professores como mal formados e pouco imbuídos de sua responsabilidade pelo desempenho dos estudantes. A partir daí, os diversos níveis governamentais vêm criando mecanismos que visam ampliar o controle do exercício profissional, mediante exames de certificação de competência, associados à implantação de incentivos financeiros. Tais medidas, no entanto, se não totalmente dispensáveis, precisam ser relativizadas frente aos salários nada compensadores, carreiras que não oferecem clareza de percurso, imaginário coletivo desmotivado em relação à profissão, alto índice de abandono da docência e a progressiva queda na procura pelos cursos de licenciatura. Revela-se um cenário que exige assumir prioridades para tornar a ocupação não apenas mais atrativa e valorizada, mas também mais competente para o desenvolvimento de uma educação com qualidade para todos.

A Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) tem dois objetivos principais: a criação de uma política nacional de formação e a garantia de formação docente específica em nível superior. O texto demonstra grande preocupação em garantir que os docentes em serviço e os futuros profissionais tenham formação em nível superior, mas pede que o cumprimento dessa exigência vá além de um diploma, isto é, que seja uma formação articulada entre teoria e prática, envolvendo os saberes disciplinares e a didática, na contramão de uma formação desconexa e fragmentada que vem sendo modelo por décadas.

Sendo assim, políticas e programas de formação docente inicial e continuada foram desenvolvidos, como:

- PARFOR - Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009 (BRASIL, 2009);
- UAB - Decreto nº 5.800, de 8 de Junho de 2006 (BRASIL, 2006);
- PIBID - Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 (BRASIL, 2010);
- Programa de Residência Pedagógica (BRASIL, 2018);
- Resolução nº 2 de 20 de Dezembro de 2019 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Um dos principais objetivos dessa diretriz é que a formação docente seja baseada em atividades práticas e presenciais. Por ser a política de formação mais atual, ela será o foco deste artigo (BRASIL, 2019).

3 METODOLOGIA

O estudo teve como percurso metodológico a revisão bibliográfica, tendo em vista seu caráter documental de análise das políticas públicas e programas desenvolvidos pelo governo com objetivo de proporcionar transformações na formação docente. A análise documental tem o propósito de identificar informações específicas nos documentos a partir de questões ou hipóteses levantadas. A respeito da coleta desse tipo de informação Fonseca (2002 p. 32) salienta que:

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.

Esse método tem como vantagem ser “[...] uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador” (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 45) possibilitando maior estabilidade aos resultados. Com base em uma abordagem qualitativa, na qual um fenômeno social pode ser melhor compreendido no contexto em que está inserido e do qual é parte, a pesquisa buscou compreender o fenômeno em estudo considerando todos os aspectos relevantes. Também possui caráter descritivo, uma vez que não consiste na abordagem, mas no processo e seu significado, sendo o principal objetivo a interpretação do objeto estudado (SILVA; MENEZES, 2005), no qual as informações são coletadas e analisadas para que se compreenda a dinâmica do fenômeno.

Foi realizada uma investigação dos objetivos e propostas dos programas de formação docente. Por meio das informações coletadas, foi realizada uma análise comparativa que proporcionou subsídio para a compreensão dessas propostas e a ponderação em relação à Resolução nº 2, de 20 de Dezembro de 2019, baseando-se em publicações e pesquisas de autores renomados como: Freire (2001); Gatti *et al* (2014); Giroux (1988); Pimenta e Lima (2011).

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS OBTIDOS

Este capítulo tem o propósito de apresentar informações relevantes a respeito do Percurso da Formação Prática nos Cursos de Pedagogia, dos objetivos e propostas de cada programa de formação docente discutidos, e a Análise da Resolução nº 2 de 20 de Dezembro de 2019.

4.1 Percurso da Formação Prática nos Cursos de Pedagogia

Dentre os programas de formação citados anteriormente, os que apresentavam propostas voltadas para a formação da prática docente foram o PARFOR, PIBID e o Programa de Residência Pedagógica, com muitas semelhanças entre seus objetivos, mas com distinções entre a aceitação, aplicação, validação e avaliação de cada um.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão do Ministério da Educação (MEC), em contribuição com Conselho Técnico Científico da Educação Básica - CPC/EB elaboraram um Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), com objetivo de oferecer cursos de graduação para cerca de 600 mil docentes que não tinham a formação adequada, sendo ofertado como primeira graduação para os que não tinham e como segunda graduação para os que atuavam fora de sua área de formação. Além disso, o PARFOR, junto ao Plano de Ações Articuladas (PAR), em parceria com as Instituições de Ensino Superiores (IES) e anuído por todos os entes federados, desenvolveram a Plataforma Freire, possibilitando aos professores da rede pública municipal e estadual a candidatarem-se aos cursos de formação inicial e continuada. As vagas são oferecidas pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) sob a responsabilidade das secretarias de Educação Básica e de Educação a Distância do MEC.

Em vigor desde 2009, as primeiras turmas de primeira licenciatura foram iniciadas no segundo semestre deste mesmo ano, com carga horária mínima de 2.800 horas na modalidade presencial e 400 horas de estágio supervisionado, atendendo as exigências da LDB (BRASIL, 1996). Também foram ofertados cursos pedagógicos de complementação com diferentes cargas horárias. Vale destacar que o PARFOR se mantém ainda vigente no ano de 2020.

O programa de Residência Pedagógica recebeu diversas nomenclaturas e sofreu muitas alterações em sua proposta. A primeira ocorreu em 2007, realizada pelo Senador Marco Maciel (DEM/PE), que se inspirou no programa de Residência Médica ao propor o projeto de lei 227/07. A então “Residência Educacional” teria carga horária mínima de 800 horas. Esse Projeto de Lei do Senado (PLS) incluía uma proposta de alteração ao artigo 65 da LDBEN/96, parágrafo único:

Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência educacional, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei (BRASIL, 2007).

Porém, a proposta só foi analisada em 2009 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e Ministério da Educação (MEC), que na ocasião, apesar de a iniciativa ter sido elogiada, foi julgada improcedente.

Em 2012, o Senador Blairo Maggi (PR-MT) adaptou o PSL 227/07 para PSL 284/12, incluindo a nomenclatura “Residência Pedagógica” e propondo remuneração através de bolsas de estudo, que não foi implementada.

Só em 2014, outro projeto de Lei, o PLS 6/2014, do senador Ricardo Ferraço (PSDB-ES), foi aprovado pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado. A nomenclatura foi alterada para “Residência Docente” e a proposta incluía uma alteração na LDBEN/96:

Parágrafo único. Aos professores habilitados para a docência na educação básica será oferecida a residência pedagógica, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de mil e seiscentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei (BRASIL, 2014).

Com a alegação de “falta de clareza”, a proposta foi julgada improcedente mais uma vez.

Mesmo diante da não aprovação ou implementação dos Projetos de Lei, alguns estados optaram por testar as propostas em diferentes sistemas municipais. O Estado de São Paulo, como exemplo mais marcante, instituiu o Programa de Residência Pedagógica através dos Decretos nº 57.978/2012 e 59.150 / 2013. Porém, poucos cursos de licenciatura foram contemplados e o programa foi suspenso em 2014.

Verifica-se que as políticas públicas propostas pelo Estado demonstram uma preocupação comum entre muitos autores a respeito da formação docente atual. Freire (2001, p.59) destaca que:

[...] ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Giroux (1988, p. 23) já apontava a necessidade dessa relação entre teoria e prática na formação quando cita:

As instituições de treinamento de professor e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor.

Nesse sentido, em 2011 a CAPES instituiu a política do Programa de Residência Pedagógica, que foi implantado em 2012. Sendo considerado como formação continuada, equivalente a uma pós-graduação. O Programa de Iniciação à Docência nos moldes que se conhece hoje foi regulamentado através do Edital 06/2018, com a importante proposta de uma formação inicial que relacione teoria e prática (a qual conquistou espaço na formação de docentes em diversos estados), porém, não é obrigatório nem disponível para todos os graduandos de licenciatura.

Em 2007, foi instituído o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), através da Portaria Normativa n 38, de 12 de Dezembro de 2007, sendo regulamentada em 2010, pelo Decreto 7.219. O objetivo do programa é proporcionar aos licenciandos a oportunidade de experienciar sua futura profissão, o que, em tese, tende a elevar a qualidade da formação do docente. Como consequência, e ainda dentro dos objetivos do Programa em questão, espera-se que haja uma melhora do ensino das escolas públicas, em especial àquelas que apresentam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) abaixo da média nacional, através da integração entre as IES e escolas públicas de ensino básico.

Os participantes do PIBID recebem uma bolsa de iniciação ao ensino e desenvolvem o estágio obrigatório seguindo as propostas estipuladas pelo programa, que conta com professores orientadores, reuniões periódicas, planejamento, desenvolvimento e reflexões coletivas. Esse programa ainda está em andamento com parcerias entre IES e Municípios e/ou Estados por todo Brasil.

Segundo informações da CAPES a influência do programa na formação dos participantes é significativa e tem impacto positivo na educação. Este programa, no entanto, não está disponível a todos os licenciandos.

Programas de bolsas com formação articulada entre teoria e prática foram mencionados no texto do PNE (2014-2024) como proposta de transformação da formação docente. Em tentativa de cumprimento da meta 15 do PNE, o governo lançou o decreto nº 8.752/2016 propondo diversas iniciativas, entre elas, três medidas mais relevantes: a utilização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) - Instituído pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, que visa melhorar a qualidade da Educação e conseqüente expansão; a incumbência de que a Capes atue no fomento à pesquisa aplicada nas licenciaturas e nos programas de pós-graduação e; a realização de prova nacional para subsidiar os concursos públicos para a carreira docente das redes de ensino. Embora condizente com os objetivos do Plano, o decreto não seguiu seu curso de implementação em decorrência do *impeachment* da então Presidente da República Dilma Rousseff.

A Resolução nº 2/2015 do CNE retomou as discussões a respeito da formação docente inicial e continuada, com intenção de superar o modelo teórico de ensino.

Com o intuito de garantir uma formação docente mais adequada e comum em todo o país, o MEC divulgou em 2018 uma proposta de Base Nacional Curricular (BNC) para a Formação de

Professores, um documento que serviria de referência para as universidades brasileiras como uma diretriz normativa. Segundo a Secretária de Educação Básica do MEC, Kátia Smole, a implementação da proposta dependeria, ainda, de muita discussão e ocorreria em regime de colaboração entre estados e municípios.



Fonte: Site do Ministério da Educação - BNC - Resolução nº 2/2015.

Figura 1 – Proposta de reformulação da Base Nacional Curricular

Dentre as principais alterações desta proposta figura-se a realização de atividades práticas por parte dos alunos do curso de graduação em Pedagogia desde o primeiro semestre do curso. Esse reconhecimento da urgente necessidade de uma formação mais equilibrada entre teoria e prática ainda é apontado, segundo consta, como um dos maiores problemas a serem resolvidos. Outra alteração que merece destaque seria uma prova de habilitação para os futuros docentes, que ocorreria ao final do curso.

A proposta seria discutida e avaliada pelo CNE e em seguida homologada pelo MEC. Todavia, em 2019, o MEC paralisou as discussões sobre o projeto alegando a necessidade de sua ciência e participação ativa na elaboração desse documento.

No mesmo ano, a proposta foi retomada e regulamentada através da Resolução nº 2, de 20 de Dezembro de 2019, publicada em 10 de Fevereiro de 2020, que será analisada no próximo capítulo.

4.2 Análise da Resolução nº 2, de 20 de Dezembro de 2019

A política de formação sob responsabilidade do MEC, do CNE, e da Secretaria Executiva, foi publicada no Diário Oficial da União em Fevereiro de 2020.

O documento 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).

A presente resolução em análise é resultado de anos de observação da emergente necessidade de uma atualização da formação docente, assim como dispõe Gatti *et al* (2014, p. 14):

A relação teoria-prática é quase ausente nas dinâmicas curriculares, bem como estudos sobre a escola, o que indica uma formação de caráter abstrato e desarticulada do contexto de atuação do professor. As práticas educativas na escola e nas salas de aula são o cerne da educação escolar, portanto do trabalho do professor. No entanto, elas não são adequadamente abordadas nas formações iniciais de professores.

Como seguimento dos projetos já propostos pelo governo, mencionados no capítulo anterior e com base em diagnósticos e necessidades apresentados pelos órgãos responsáveis, fica evidente que o objetivo aqui é garantir a formação de docentes com habilidades e competências necessárias para garantir a formação integral de seus alunos na prática.

As competências previstas pela LDB que se pretende garantir com essa proposta estão divididas em três dimensões: o conhecimento, a prática e o engajamento profissional.

No Art. 4º da referida Lei, estão discriminadas as habilidades necessárias em cada dimensão, dispostas da seguinte forma:

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

- I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
- II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;
- III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e
- IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

- I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
- II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
- III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e
- IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

- I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
- II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
- III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e
- IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (BRASIL, 1996).

Para que a realização e o desenvolvimento das competências acima citadas sejam possíveis, faz-se imprescindível que, durante a graduação, o estudante tenha a oportunidade de vivenciar e compreender as possíveis dificuldades a serem enfrentadas ao longo da carreira docente, além de estar apto para propor e conduzir práticas pedagógicas condizentes com as necessidades sociais de cada comunidade. Para apropriar-se dessas habilidades, entre outras, o graduando necessita participar ativamente de todas as atividades que são corriqueiramente desempenhadas por um docente formado. Dentre elas, pode-se mencionar o planejamento de aulas e projetos escolares, a participação/atenção no/ao Projeto Político Pedagógico da instituição, participação em reuniões e conselhos, dentre outros.

Nesse sentido, essa proposta da Resolução vai ao encontro do que foi acordado pela Declaração de DAKAR em 2001:

Os professores são atores essenciais na promoção de uma educação de qualidade quer nas escolas, quer em programas sociais mais flexíveis baseados na coletividade; defendem a mudança. Não se obterá uma reforma educacional em resultados positivos se os professores não participarem de forma ativa. Deve-se respeitar e remunerar adequadamente os professores em todos os níveis de ensino; eles devem ter acesso à formação, educação e apoio profissional (entre outros, a educação aberta e à distância) e devem ter oportunidade de participar do plano local e nacional nas decisões relativas à sua vida profissional e suas obrigações profissionais e ser responsáveis perante os estudantes e suas comunidades (DAKAR, 2001, p. 24).

Nesse recorte, cobra-se dos professores, há muito tempo, uma mudança de paradigma na educação. Isso se dá pela atuação essencial que têm na educação e, mais importante ainda, por serem julgados responsáveis por uma transformação mais ampla do que a sala de aula pode proporcionar: a construção do Capital Cultural¹.

Mudanças iminentes já estavam previstas e formadores teriam que se reformular no que tange à ênfase e protagonismo das práticas. Como bem aponta Freitas (1995, p. 127):

[...] o ensino básico e técnico vai estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador; b) a didática e as metodologias de ensino específicas (em especial alfabetização e matemática) vão ser objeto de avaliação sistemática com base nos seus resultados (aprovação que geram); c) a “nova escola” que necessitará de uma “nova didática” será cobrada também por um “novo professor” – todos alinhados com as necessidades do novo trabalhador; d) tanto na didática quanto na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no “operacional”, nos “resultados” – a didática poderá restringir-se cada vez mais ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários, e a formação do professor poderá ser aligeirada do ponto de vista teórico, cedendo lugar à formação de um prático; e) os determinantes sociais da educação e o debate ideológico

¹ **Capital cultural**, termo criado pelo sociólogo francês *Pierre Bourdieu* para definir o conjunto de recursos, competências disponíveis e mobilizáveis, saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos, i.e., aquilo que é provido pela educação formal. Para o Sociólogo, o Capital Cultural consiste em um princípio de diferenciação social quase tão poderoso como o do capital econômico.

poderão vir a ser considerados secundários – uma “perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional” (Grifo do autor).

Partindo desse fato, os princípios relevantes dessa formação propostos nesta resolução em seu Art. 5º são:

I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e

III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação (BRASIL, 2019).

A formação da prática pedagógica é uma preocupação evidente dentro dessa proposta, a associação entre teoria e prática, a ênfase em conhecer e experienciar a futura profissão como uma aprendizagem essencial. Essa asserção pode ser corroborada pelo que consta em Pimenta e Lima (2011, p. 55):

[...] atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresentam as dificuldades.

A Política de formação, em consonância com a BNCC discrimina princípios relevantes, entre eles estão: a valorização da profissão docente, a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes, a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente tanto na modalidade presencial, quanto no ensino à distância, a articulação entre a formação inicial e a formação continuada.

Além dos princípios mencionados, o documento traz, em seu Art. 7º, uma organização curricular. A partir dela, é possível evidenciar que em quase todos os princípios norteadores, há preocupação com a formação da prática docente, conforme consta em seu Inciso II:

Inciso II - reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado (BRASIL, 2019).

O documento ainda dispõe sobre os cursos de Licenciatura, regulamentando cargas horárias e temáticas. Sendo importante ressaltar que a Sessão V, Art. 10º assegura que todos os cursos de licenciatura destinados a formação inicial de professores devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste artigo teve como objetivo analisar políticas e programas de iniciação à docência. Para tal, foi realizada a pesquisa documental das leis, decretos e editais referentes às propostas analisadas.

À luz da análise das políticas públicas e programas já apresentados, pôde-se constatar que os programas de Iniciação à Docência trazem diferentes estratégias, mas tem um objetivo em comum, a alteração do estágio obrigatório. O que oportuniza a relação entre teoria e prática, colocando como solução para a necessidade de melhoria da formação, a experiência da prática docente pelo licenciando. Os programas têm longa trajetória política, enfrentaram inúmeros impasses e conseqüentes transformações em sua implementação. Tiveram, no entanto, uma avaliação extremamente positiva de seus participantes e respectivas IES, tanto que seus editais ainda estão em vigor no ano de 2020. Programas como PIBID e Residência Pedagógica poderiam ser considerados como possibilidade de transformação da formação docente, caso tivessem sua oferta obrigatória em todos os cursos de licenciatura.

A Resolução nº 2, publicada em 20 de Fevereiro de 2020, demonstra ser um conjunto de medidas e normativas julgadas necessárias com base em dois preceitos básicos: (a) a emergente necessidade de reformulação da educação; (b) a compreensão de que a formação docente deve ter na prática da profissão (ainda durante a graduação), uma importante ferramenta para o desenvolvimento de um novo docente. Este deve ser capaz de atuar tanto como profissional responsável e consciente de sua missão e valores, quanto como de agente mediador e disseminador de cultura e educação.

Assim como outras políticas públicas, esta tem o período de dois anos para implementação e adequação de suas medidas, tão justificadamente necessárias. O que se remete a outra preocupação, agora em relação à fiscalização dessas mudanças, principalmente referente à aprendizagem prática da profissão.

Frente ao conhecimento construído através deste estudo, faz-se necessário refletir sobre o fato de que se não houver a conscientização da responsabilidade social tanto por parte das IES quanto por parte dos próprios docentes em formação, essa resolução tem grande chance de ser mais uma proposta de transformação da educação que não terá seu principal objetivo atendido: melhorar a qualidade da educação em nosso País.

Autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino, segundo o texto original da LDB era dever da União, porém, a Lei nº 12.056/2009 altera o art. 62 da LDB e traz em seu texto que esta é uma responsabilidade compartilhada entre os entes federados na formação do magistério.

Em outras palavras, sem medidas cabíveis à fiscalização e supervisão, a política nacional de formação analisada, Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 corre o risco de “ficar só no papel” (grifo nosso).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto 5.800, de 08 de Junho de 2006**. Dispõe sobre O Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 05 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf>. Acesso em 05 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto 7.219, de 24 de Junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm. Acesso em: 05 mai. 2020.

BRASIL. **Edital CAPES 06/2018**. Dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm. Acesso em: 11 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 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 dar outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html> Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Apresentação formação de professores. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 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). Disponível em: http://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*242332819. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa n 38, de 12 de Dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em 05 mai. 2020.

BRASIL. Senado. **Projeto de Lei do Senado nº 227, de 2007**. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. Senado. **Projeto de Lei do Senado nº 6, de 2014**. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998>. Acesso em: 30 abr. 2020.

DAKAR. **Declaração de Dakar**, Educação para todos. *Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000*, p. 24. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-duca%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>. Acessado em: 06 mar. 2020.

FREIRE. P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS; L. C. **Crítica da Organização do Trabalho pedagógico e da Didática**. São Paulo, Papyrus, 1995. p. 127.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. 32 p.

GATTI, B. A. **Formação de Professores no Brasil**: características e problemas. Campinas: Educação e Sociedade, v. 31, n. 113, 2010. 1371 p.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A., et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014, 14 p. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986. 548-249 p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2018. 45 p.

MARTINS, L.M., and DUARTE, N. (orgs). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8>. Acesso em: 20 jan. 2020.

PIMENTA, S. G.; LIMA, Maria. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 4. ed. Florianópolis, 2005.

SHEIBE, L. Valorização e Formação dos Professores para a Educação Básica: Questões Desafiadoras para um Novo Plano Nacional de Educação. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, jul.-set. 2010. 981-1000 p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.