



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

PATRICIA MERCÊS DOS SANTOS

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

(PNLD): uma análise crítica da formação continuada de professores.

SALVADOR

2023

PATRICIA MERCÊS DOS SANTOS

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

(PNLD): uma análise crítica da formação continuada de professores.

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia, apresentado ao colegiado da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Marize Souza Carvalho.

SALVADOR

2023

PATRICIA MERCÊS DOS SANTOS

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD): UMA ANÁLISE CRÍTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia. Aprovada em 14 de julho 2023.

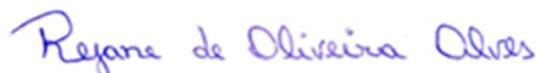
Banca examinadora



Dr^a. Marize de Souza Carvalho

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal da Bahia - UFBA



Dr^a Rejane de Oliveira Alves

Doutora em Educação pela UnB – Universidade de Brasília

Universidade Federal da Bahia - UFBA



Dr^a Carollina Carvalho Ramos de Lima

Doutora em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas -
(UNICAMP)

Universidade Federal da Bahia - UFBA

Dedico este trabalho em memória de minha vó Pulqueria Maria do Nascimento, que me ensinou sobre, amor, fé, solidariedade, compaixão, coletividade e partilha. Dedico também ao meu esposo Claudio Rejane Alves dos Anjos, ao meu filho Héber Mercês, a minha neta Maya e ao meu neto Davi que é uma estrelinha no céu.

AGRADECIMENTOS

A minhas irmãs Quézia e Thaís pelo apoio e carinho e a minha mãe pela oportunidade de estar nesse mundo.

Às professoras e os professores da FACED/UFBA pelos ensinamentos e compromisso com a formação de qualidade, nos orientando a refletir sobre o fazer pedagógico que promova uma educação crítica, humana e emancipatória. A minha orientadora do PIBIC – Carollina Carvalho Ramos de Lima, pelo carinho, dedicação, oportunidade e incentivo no campo da pesquisa, me orientando a melhorar cada vez mais.

Às professoras Edna, Rejane, Sandra Marinho, Rilmar, Nanci, Gilvanice, Lanara, Marlene e Silvane que são exemplos de acolhimento e compromisso.

À minha professora e orientadora Marize Souza Carvalho, pela amizade, confiança, me ensinando a cada dia sobre coerência, compromisso e luta por uma educação de qualidade para a classe trabalhadora.

Ao programa PIBIC – FAPESB que oportuniza tantos estudantes a adentrarem no campo da pesquisa.

Às professoras Carollina Carvalho Ramos de Lima e Rejane de Oliveira Alves que aceitaram a fazer parte da banca examinadora, contribuindo com suas observações e sugestões valiosas.

Aos meus amigos (as) Edilane Teixeira, Macio Lima, Célia Regina, Josiel Rodrigues e Carla Andrade pelo apoio e amizade de longa data.

Aos meus amigos (as) Yarasrath Lyra, Gabriela Vieira, Gilmário de Souza, Juci de Souza, Emanuel Vitor pelo acolhimento e carinho em Salvador.

Às minhas amigas Suylan, Cíntia, Amanda e Ana Paula que a FACED me deu e que levo para a vida.

À minha amiga Adna Celle que tanto tem me ensinado sobre fé, respeito, cuidado e dedicação.

À minha nora Leticia Mayara, por ser uma mulher que inspira força e coragem, além de amar e cuidar tão bem da minha neta e do seu esposo.

Aos funcionários da FACED que sempre estão comprometidos em fazer o melhor pela nossa instituição.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(Paulo Freire)

SANTOS, Patricia Mercês. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): *uma análise crítica da formação continuada de professores*. 2023.(00f). Trabalho e Conclusão de Curso – TCC (Licenciatura em pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), Salvador, 2023.

RESUMO

Este trabalho tem o intuito de refletir sobre a formação continuada de professores proposta pelo PNLD, analisando os manuais o professor do livro didático de história regional, trazendo para o debate as diretrizes curriculares para formação inicial e continuada de professores por meio das resoluções do CNE/CP nº 2 de 2015, nº 2 de 2019 e nº 1 de 2020. O objetivo geral da pesquisa foi o de analisar a concepção de formação continuada de professores do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) contida no instrumental (manual do professor) do livro didático. O problema da pesquisa gira em torno de “Como o Manual do Professor apresenta (instituída) a formação continuada de professores? ”. Esta foi uma pesquisa qualitativa que se utilizou do método dialético com finalidade de explorar a formação continuada a partir do PNLD e pelas atuais diretrizes de formação inicial e continuada para o magistério. Os procedimentos utilizados foram de análise documental e bibliográfica, procurando realizar um estudo com base em tendências educacionais progressistas e críticas, com aproximação na pedagogia histórico crítica. Refletiu-se também sobre as mudanças ocorridas no currículo da educação nacional com a instituição da BNCC- Base Nacional Comum Curricular. Chegamos à conclusão de que a formação continuada de professores proposta pelo Manual do Professor, nos remete a autoformação, sendo assim, tal proposta não condiz com a concepção de formação que se defende neste texto a qual está embasada nas orientações da Resolução do CNE/CP nº 2 de 01 de julho de 2015.

Palavras-chave: Formação Continuada. PNLD. Manual do Professor. Diretrizes Curriculares

SANTOS, Patricia Mercês. National Textbook Program (PNLD): a critical analysis of the continuing teacher education. 2023.(00f). Work and Completion of Course – TCC (Degree in Pedagogy). Faculty of Education, Federal University of Bahia (FACED/UFBA), Salvador, 2023.

ABSTRACT

This work aims to reflect on the continuing education of teachers proposed by the PNLD, analyzing the manuals of the teacher of the regional history textbook, bringing to the debate the curricular guidelines for initial and continuing education of teachers through the resolutions of the CNE/ CP No. 2 of 2015, No. 2 of 2019 and No. 1 of 2020. The general objective of the research was to analyze the concept of continuing education for teachers of the National Textbook Program (PNLD) contained in the instrumental (teacher's manual) of textbook. The research problem revolves around "How does the Teacher's Manual present (instituted) the continuing education of teachers?". This was a qualitative research that used the dialectical method in order to explore continuing education based on the PNLD and the current guidelines for initial and continuing education for teachers. The procedures used were documental and bibliographical analysis, seeking to carry out a study based on progressive and critical educational trends, with an approach to critical historical pedagogy. It also reflected on the changes that occurred in the national education curriculum with the institution of the BNCC-Base Nacional Comum Curricular. We came to the conclusion that the continuing education of teachers proposed by the Teacher's Manual leads us to self-training, therefore, such a proposal does not match the conception of training that is defended in this text, which is based on the guidelines of the CNE/CP Resolution No. 2 of July 1, 2015.

Keywords: Continuing Education. PNLD. Teacher's Handbook. Curriculum Guidelines

LISTA DE ABREVIACÕES

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa

CF – Constituição Federal

CGPLI – Coordenação Geral dos Programas do Livro

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

FACED – Faculdade de Educação

FAPESB – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FORUNDIR - Fórum Nacional de Diretores e Diretoras de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

HEM – Habilitação Específica do Magistério

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PIBIC - Programa de Iniciação Científica

PLIDEF - Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

REPPED – Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia

SEB - Secretaria de Educação Básica

UFBA – Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	18
2. POLÍTICAS PÚBLICAS VIGENTES DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA - AVANÇOS E RETROCESSOS.....	41

2.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES (AS)	41
2.2 POLÍTICAS ATUAIS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	45
3. CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNLD (
MANUAL DO PROFESSOR)	58
3.1 – PNLD: REFLEXÕES ACERCA DO LIVRO DIDÁTICO	59
3.2- MANUAL DO PROFESSOR E SUA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	64
CONCLUSÃO	72
REFERÊNCIAS	79
ANEXOS	86

INTRODUÇÃO

A escrita desse Trabalho de conclusão de curso (TCC) que trata sobre formação continuada, me faz voltar no tempo e rememorar minha trajetória docente entre os anos de 1998 a 2016. Foram dezoito anos de dedicação, amor, comprometimento, desafios e luta por uma educação e ensino de qualidade.

Enquanto estive atuante em sala de aula sempre fiz indagações de como poderíamos melhorar nossa prática, que tipo de curso formação poderia ser feito para contribuir com uma aula mais dinâmica, mais atraente, que pudesse levar o estudante a aprender, desenvolver um pensamento crítico e de alguma forma modificar sua vida e o contexto no qual vivia.

Comecei a ministrar aula em 1998 quando passei no concurso público no município de Barro Alto. Nessa época eu tinha apenas o curso de magistério, minhas práticas em sala de aula eram as mesmas aprendidas no curso e nos estágios supervisionados. Por vezes se reproduzia algumas práticas onde o professor era o detentor do saber e o estudante tinha apenas que realizar as atividades determinadas sem muito diálogo. Ressalto que ao longo do percurso essa postura foi se modificando e ao estudante foi dada a oportunidade de questionar e também discordar, sempre com muito respeito e diálogo.

Recordo-me que no ano de ingresso no trabalho (1998), participei do programa de aperfeiçoamento para professores de 1ª a 4ª série – Projeto Nordeste, promovido pelo Instituto Anísio Teixeira e Universidade Católica do Salvador. Esse foi o primeiro curso de formação continuada do qual participei. Esse curso foi muito importante, pois, a grande parte dos professores eram novatos, só tinham experiência com os estágios durante o curso de magistério, o curso contribuiu para entendermos como trabalhar com estudantes do 1ª a 4ª série (antiga nomenclatura para séries iniciais do ensino fundamental I - atualmente essa nomenclatura é 1º a 5º ano), o curso também trouxe alguns exemplos do uso de recursos como jogo de tabuleiro (dama), construção de

ábaco para aprender matemática, uso de músicas para as aulas de língua portuguesa , entre outros.

Alguns desses recursos não eram acessíveis para nós que morávamos e trabalhávamos em uma comunidade distante da sede do município. O jogo de tabuleiro por exemplo, foi produzido com papelão e tinta guache, para produzir o ábaco usamos restos de isopor, galhos finos de árvore e tampinhas de garrafa pet. Fazia-se o que era possível, dentro das condições materiais disponíveis na época.

Depois desse curso, veio o estudo dos PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais. Para estudar esse documento norteador íamos para a sede do município a cada quinze dias, sempre aos sábados. O estudo desse documento possibilitou entender por exemplo os usos e formas da linguagem oral. Hoje compreendo que os PCN's propunham um currículo pautado na lógica das competências, assim como a BNCC – Base Nacional Comum Curricular que orienta e norteia o currículo da educação básica atualmente.

Nessa trajetória, também fui professora do ensino fundamental II, ministrando aula das disciplinas: matemática, história, geografia, desenho geométrico, educação física, educação artística, língua inglesa, ensino religioso, ciências e língua portuguesa. Eu não tinha graduação em nenhuma dessas áreas, apenas o magistério. Depois de alguns anos fiz licenciatura em Biologia, ministrei aulas de ciências durante dois anos depois da licenciatura.

Grande parte do tempo que trabalhei no ensino fundamental II ensinei língua portuguesa, pois a falta de professor na comunidade onde trabalhava era um problema e os professores que iam trabalhar na escola não queriam ensinar tal disciplina, então eu era convidada a abrir mão do componente no qual eu era licenciada para ensinar outro.

Apreendi muito, porém, tive que estudar muito para lecionar língua portuguesa, não foi fácil, os desafios eram diários dentro da sala de aula, por vezes me atrapalhei muito, mas, fiz o melhor que pude, tenho consciência da docente comprometida que fui, sempre procurei maneiras de melhorar minhas aulas e torná-las mais atrativas, contribuindo com a aprendizagem daqueles que passaram por mim.

No ano de 2018 ingressei no curso de licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Educação - FACED da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Durante o curso observei que a maioria dos professores da FACED sempre faziam questão de frisar o quanto era importante que a formação inicial e continuada acontecesse com qualidade e que deveriam ser oferecidas principalmente pela universidade pública, isso me chamou atenção, pois para mim, a formação continuada poderia acontecer em qualquer curso. Eu entendia formação continuada apenas como um continuum, apenas como um curso adicional para quem estava trabalhando.

Compreendo hoje que a formação continuada precisa estar amparada nos mesmos princípios da formação inicial, a formação continuada também acontece nos momentos de AC's (Atividades Complementares/Planejamento), com a troca de saberes entre docentes e coordenação pedagógica, debates sobre os reais problemas da escola e suas possíveis soluções, encaminhamentos de projetos e pesquisas, entre outros. Além disso, entendo que a formação continuada pode ser promovida pela universidade pública, que também pensa e pesquisa sobre os problemas da educação pública, buscando soluções e dando sugestões para que a educação seja cada vez mais de qualidade. Assim, compreendo que uma educação e ensino de qualidade perpassa pela formação do professor (a).

Ao ingressar no Programa de Iniciação Científica – PIBIC, tendo como agência financiadora a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB, tive a oportunidade de fazer parte do projeto de pesquisa “*O Manual do Professor dos livros didáticos regionais de História da Bahia (PNLD 2013 e 2016)*”, no período de 2021 a 2022. Contando com a orientação da pesquisadora e professora Dr^a. Carollina Carvalho Ramos de Lima.

A referida pesquisa me proporcionou a chance de analisar o *Manual do Professor*, instrumento esse usado por mim durante os anos que lecionei (importante mencionar que por muito tempo era o único material de acesso que se tinha), algumas vezes li suas orientações, porém, nunca havia pensando como de fato este material poderia interferir na minha prática de sala de aula, qual era a concepção de educação proposta pelo Manual e principalmente qual era minha concepção de educação, e conseqüentemente de formação

continuada que tanto deseja e achava necessário, pois as dificuldades eram muitas.

Durante a pesquisa, analisando os editais (2010, 2013 e 2016) do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, entendi que uma obra didática só poderá ser aceita pelo programa se for acompanhada pelo Manual do Professor e que este manual deve contribuir com a formação continuada do professor. Foi nesse processo que despertou em mim o desejo de observar mais a fundo a proposta de formação continuada presente no Manual do Professor, bem como trazer para a discussão as mudanças propostas pelas novas diretrizes curriculares para formação inicial e continuada de professores, instituídas pelo Governo de Jair Messias Bolsonaro, que vinham sendo duramente criticada pelos professores na universidade, pois, tais diretrizes não condiziam com o projeto de educação e formação inicial e continuada defendida e construída pelas instituições que estudam educação e pelas universidades públicas.

As mudanças nas diretrizes foram consolidadas a partir de 2019, apresentando em suas bases político-econômica e educacional uma marca antidemocrática e antieducação pública, instituindo Resolução do CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019 que *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)*. No ano seguinte, o governo institui a Resolução do CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). As mudanças propostas pela referida resolução e a revogação das propostas da Resolução nº 2 do CNE/CP de 2015, traz de volta um retrocesso para a educação no Brasil, principalmente no que concerne à formação inicial e continuada de professores, tornando essa formação fragmentada, modular, pragmática e acrítica, com a marca da parceria público-privado, aprofundando o empresariamento da educação e a ênfase na meritocracia.

Sendo assim, a relevância deste trabalho se justifica na reflexão crítica sobre a formação continuada de professores, instituída pelo PNLD por meio do

Manual do Professor, bem como a reflexão sobre as atuais diretrizes nacionais de formação inicial e continuada, na tentativa de elucidar para a sociedade e para os estudantes de Licenciatura em Pedagogia como a formação de professores tem sido organizada e instituída no Brasil, com o intuito de mobilizar a todos contra as propostas que visam retirar a autonomia docente.

Diante disso, este trabalho se apresenta com o seguinte título: **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): uma análise crítica da formação continuada de professores**. O problema da pesquisa gira em torno de “Como o Manual do Professor apresenta (instituída) a formação continuada de professores? ”.

Buscando responder a referida questão central da pesquisa, tem-se como objetivo geral: analisar a concepção de formação continuada de professores do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) contida no instrumental (manual do professor) do livro didático.

Para alcançar o objetivo geral, elaborou-se os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer o percurso Histórico da formação de professores no Brasil
- Identificar as políticas públicas de formação inicial e continuada do magistério;
- Identificar os determinantes sociais, políticos, culturais e econômicos da formação continuada de professores no Brasil.

Para compreender melhor como um manual do professor propõe a formação continuada e qual relação podemos estabelecer com as novas diretrizes para a formação inicial e continuada de 2019 e de 2020, realizamos uma pesquisa com abordagem qualitativa, cujos objetivos visam explorar a formação continuada proposta pelo PNLD com base nos editais (2010, 2013 e 2016) e pelas atuais diretrizes de formação inicial e continuada para o magistério.

Para tanto, foram utilizados os procedimentos de análise documental e bibliográfica, procurando realizar um estudo com base em tendências educacionais progressistas e críticas, com aproximação na pedagogia histórico crítica.

Para desenvolver essa pesquisa utilizamos o método dialético, que de acordo Lakatos e Marconi (2003, p.106) tem-se a seguinte definição: “ método dialético é o que penetra o mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade”. Significa dizer que os fenômenos sociais, não podem ser compreendidos isoladamente, há que se pensar nas contradições que forma sua natureza e as relações estabelecidas no meio em que estão inseridos.

A pesquisa como já referenciado será de abordagem qualitativa, que pode nos levar a descoberta de significados, saberes, atitudes, pressupostos e concepções sobre determinado assunto. De acordo com Minayo (2009) a pesquisa qualitativa nos possibilita revelar essas questões que estão na realidade social.

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu inicialmente utilizando os procedimentos de análise documental e bibliográfica, que consistiu no levantamento de artigos científicos, teses, dissertações e dossiês produzidos por universidades públicas, entidades científicas e sindicais sobre a temática. Em seguida foi feita uma leitura minuciosa de todo material coletado sobre o PNLD- editais (2010, 2013, 2016) e sobre as diretrizes curriculares de formação inicial e continuada nos anos de 2015, 2019 e 2020, tentando estabelecer uma análise comparativa, intercalando com os estudos realizados pelos autores encontrados, para a partir disso responder à pergunta que norteou essa pesquisa.

O presente trabalho está estruturado por esta introdução, e se divide em três seções a saber: primeira seção - “A Formação de Professores no Brasil”; segunda seção - “Marcos Legais da Formação Inicial e Continuada de Professores (as) - Avanços e Retrocessos” e terceira seção - “PNLD – Programa Nacional do Livro Didático: o Manual do Professor e a Formação Continuada”.

Na primeira seção buscou-se trazer o histórico sobre as políticas de formação de professores no Brasil a partir da década de 1970 até a atualidade

(2023). Nesse percurso trouxemos para o debate as contribuições dos autores Dermeval Saviani (2009), quando discorre sobre os períodos da formação de professores no Brasil; Luiz Carlos de Freitas (2018) que nos chama atenção para a mercantilização da educação por meio das reformas empresariais; Bernadete Angelina Gatti *et al* (2011), que discorre sobre os programas de formação docente no Brasil e Breyner Ricardo Oliveira (2018) abordando os avanços e retrocessos das políticas de formação de professores no Brasil nas últimas décadas.

Na segunda seção abordamos algumas definições sobre formação continuada com base nos estudos de Alda Junqueira Marin(2019), que nos leva a pensar criticamente sobre o que venha a ser formação continuada; exibimos também as contribuições de José Carlos Libâneo (2004), quando nos orienta sobre a relação entre formação inicial e continuada; como também as reflexões de Paulo Freire (1996; 2019) quando discorre sobre a formação permanente e a constante necessidade do professor está sempre em formação.

Ainda na segunda seção apresentamos as reflexões acerca da Resolução do CNE/CP 2 de 2015 e das novas diretrizes de formação inicial e continuada definidas pelas resoluções do CNE/CP 2 de 2019 e 1 e 2020, com base nos estudos da ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (2016; 2021), bem como as contribuições de Ronaldo Figueiredo Venas, Rejane de Oliveira Alves e Leila da Franca Soares (2021) e Celi Nelza Zulke Taffarel, Marize Souza Carvalho e Sidnéia Flores Luz (2021), entre outros.

Na terceira seção discorreremos sobre o PNLD, o livro didático regional, o Manual do Professor e como este versa sobre a formação continuada. Para isso nos ancoramos nos estudos de Circe Maria Fernandes Bittencourt (2008), quando trata sobre os usos do livro didático, nos apoiamos nos estudos de Rosiane da Silva Ribeiro Bechler (2014) que discorre sobre o livro regional, nos acercamos dos escritos de Celia Cristina de Figueiredo Cassiano (2013) que trata do PNLD e a expansão do livro didático e em Kazumi Munakata (2012) quando nos chama atenção para o livro didático como mercadoria.

Por fim, na conclusão é possível encontrar a concepção da autora sobre formação inicial e continuada, onde defende que ambas devem ser ancoradas na concepção de educação progressista com acesso ao conhecimento que emancipe o sujeito para transformar sua realidade.

1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Nesta primeira seção, buscamos realizar uma retrospectiva histórica sobre a formação de professores no Brasil a partir da década de 1970 (ainda no período da ditadura militar) quando foi promulgada a Lei 5.692/1971, que institucionalizou a habilitação técnica para o magistério de 2º grau.

Passando pela década de 1980, tentamos mostrar que ainda prevalecia a formação técnica para o magistério. No entanto, nessa época, de acordo com Pimenta (1995) e Helena Freitas (2002) começou-se a demonstração de insatisfação de muitos educadores com as políticas educacionais desse período, entendendo que era preciso começar se pensar em uma formação mais humana e menos técnica.

Na década de 1990, tratamos sobre como o governo de FHC -Fernando Henrique Cardoso, organizou a educação e a formação docente no país, por meio da modalidade da EaD (Educação a Distância), Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), elaboração e implementação os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais). Além disso, foi nesse governo que tivemos a aprovação da LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996, importante marco legal para a educação brasileira.

Ainda nesta seção, a partir de 2003, abordamos a chegada no poder dos governos mais progressistas de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Roussef. Nesses governos a formação docente foi tratada com mais importância, com a criação de alguns projetos como Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, os programas de Pró-Letramento, Gestar II e Especialização em Educação Infantil, regulamentação da Educação a Distância (EaD) por meio do decreto nº 5.622¹, criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), criação do

¹ O Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, foi revogado pelo Decreto n. 9.057, de 2017.

Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), entre outros.

Em 2016, após o impeachment da Presidente Dilma, Michael Temer assume o poder (2016 – 2018). Nesse período, inicia-se no Brasil a instituição de grandes reformas alinhadas ao mercado neoliberal, ocasionando muitas perdas de direitos sociais para a população.

Em 2019 Jair Messias Bolsonaro assume o poder (2019 – 2022), dando continuidade as reformas iniciadas no governo temer e instituindo outras como a revogação da RESOLUÇÃO 2 de 2015 que *definia 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 promulgação da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 que *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)* e a promulgação da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020 que *Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)*.

Não poderíamos pensar na formação docente sem pensar nos desafios que a educação no Brasil superou e que ainda precisa superar. Atualmente o sistema de ensino público no Brasil tem sofrido grande interferência do setor privado que tenta a todo custo transformar a educação em mercadoria, com vistas a vender seus pacotes educacionais “milagrosos” tendo como base o discurso que é preciso melhorar os índices de desenvolvimento da educação e do crescimento econômico do país. Segundo Luiz Carlos de Freitas (2018) “ a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica”. (p. 29)

Ainda de acordo com Freitas (2018) para justificar a privatização da educação o empresariado passa a disseminar a ideia de que a educação deve ser vista como um “serviço” e não mais como um direito, com isso o Estado não

será mais obrigado a investir em educação. Podemos dizer que essa é uma ideia do “quem tem mais, paga pelo serviço de qualidade e quem tem menos fica à mercê da própria sorte”. Freitas nos alerta para o seguinte:

[...]. Do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto como uma “empresa”, aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares e pela ação do movimento “escola sem partido”, este último, um braço político a “nova” direita na escola. (FREITAS, 2018, p.29)

Diante disso, podemos dizer que a formação de professores também tem sido tensionada pelas reformas educacionais propostas ao longo do tempo e que esses profissionais vivem em luta constante pela melhoria da qualidade da formação docente, seja ela inicial ou continuada.

Diante do exposto, faz-se necessário discorrer um pouco sobre os aspectos históricos da formação de professores, buscando identificar os determinantes sociais, políticos, culturais e econômicos da formação de professores no Brasil. Com base nos estudos de Dermeval Saviani (2009) a formação de professores no Brasil pode ser dividida em seis períodos históricos:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p. 144)

Dentre esses períodos históricos, trataremos aqui de alguns pontos importantes a partir do 5º período, para compreendermos melhor o processo de formação para os professores (as) no Brasil e como o pensamento neoliberal

pode ter interferido em alguns momentos na formulação das políticas de formação docente.

Na década de 1970 o Brasil ainda estava sobre o poder dos militares e em meio ao chamado “milagre econômico” brasileiro. Foi nesse contexto que aconteceu a promulgação da Lei 5.692/71 denominada - Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus - que modificou a organização do ensino no Brasil e tinha como objetivo principal a profissionalização dos estudantes, com base no discurso que era preciso contribuir com o crescimento da produtividade do país, para isso havia a necessidade de profissionais preparados/qualificados para o mercado de trabalho.

De acordo com Medeiros Neta *et al* (2020) a Lei 5.692/71 não significou a ruptura completa com a LDB 4.024/1961[...]. Essa lei “refletiu os princípios da ditadura, percebidos pela incorporação dos fundamentos da racionalização do trabalho escolar e na adoção do ensino profissionalizante no 2º grau.

Nesse período a concepção tecnicista da educação ganhou cada vez mais espaço, principalmente no que diz respeito a formação de professores e a maneira como eles deveriam desenvolver suas práticas educativas escolares. No que diz respeito a formação de professores esta Lei 5.692/71 prevê em seu artigo 30 a regra geral para a formação do magistério, que continha a seguinte redação:

Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, em nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena.

§ 1º - Os professores a que se refere a letra "a)" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau, se sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º - Os professores a que se refere a letra "b)" poderão alcançar, no exercício do magistério a 2ª série do ensino de 2º grau, mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º - Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Com base nos estudos de Romanelli (1986, p. 250), se observamos com cuidado a lei, podemos perceber a existência de dois esquemas referentes a formação de professores. O primeiro corresponde à formação dada por cursos regulares e o segundo corresponde à formação dada por cursos regulares acrescidos de estudos adicionais. Ainda de acordo essa mesma autora, pode-se pressupor que existem cinco níveis para a formação de professores, resumidos da seguinte forma:

1. Formação de nível de 2º grau, com duração de 3 anos, destinados a formar professor polivalente das quatro primeiras séries do 1º grau, portanto, destinado a lecionar as matérias do núcleo comum.
2. Formação de nível de 2º grau, com 1 ano de estudos adicionais, destinada ao professor polivalente, com alguma especialização para uma das áreas de estudos, apto, portanto, a lecionar até a 6ª série do 1º grau.
3. Formação superior em licenciatura curta, destinada a preparar o professor para uma área de estudos e a torná-lo apto a lecionar em todo o 1º grau.
4. Formação em licenciatura curta mais estudos adicionais, destinada a preparar o professor de uma área de estudos com alguma especialização em uma disciplina dessa área, com aptidão para lecionar até a 2ª série do 2º grau.
5. Formação de nível superior em licenciatura plena, destinada a preparar o professor de disciplina e, portanto, a torná-lo apto para lecionar até a última série do 2º grau. (Idem, ibidem)

De acordo com Sokolowski (2015, p. 232) a Lei 5.692/71 instituiu um novo aspecto formal para os cursos de formação de professores, porém houve pouca mudança nos conteúdos e os mesmos paradigmas foram mantidos: os conteúdos culturais cognitivos prevaleceram na formação dos professores secundários, ou de 2º grau. Já nas universidades ou instituições de ensino superior o que prevaleceu na formação dos docentes primários foi o modelo pedagógico didático, ou de 1º grau.

No período que abrangeu os anos de 1960 a 1986, foram constatados vários trabalhos que tratam sobre a temática da formação de professores. Grande parte desses trabalhos eram voltados para a análise e discussão de como o professor é formado, denunciando uma imprecisão e aligeiramento na formação docente. Segundo Silva et al (1991) constata-se:

Uma grande imprecisão sobre qual o perfil desejável a esse profissional, e que diferentes obras, ao longo do tempo, fazem críticas aos currículos dos cursos apontados como enciclopédicos, elitistas e idealistas. Consideram, ainda, que as diferentes reformas acabaram por aligeirá-los cada vez mais tornando-os, na sua maioria, currículos

de formação geral diluída e formação específica cada vez mais superficial (SILVA et al., 1991, p. 135)

De acordo com Freitas (1992, p.5), em meados da década de 80 o Brasil vinha sofrendo forte influência internacional de um movimento que buscava redefinir as bases dos processos de exploração da mão de obra da classe trabalhadora a partir da introdução de novas tecnologias e de novas formas de organização do processo de trabalho.

Esse processo ocorreu porque o sistema capitalista foi se tornando cada mais complexo, exigindo que o Estado se organizasse de outra forma, em consequência, viria novas formas de exigências para a classe trabalhadora, para a escola e para os professores, reconfigurando uma nova maneira para formação desse profissional. Segundo Freitas (1992) o capital passou a exigir também:

[...]. Maior capacidade de integração, trabalho em equipe, mais "democracia" na condução do trabalho caracterizada pelo maior envolvimento do trabalhador em certas decisões, maior capacidade de abstração, mais leitura, mais matemática — entre outras — são requeridas. No entanto, tais habilidades não podem ser rapidamente improvisadas na contratação do trabalhador. São habilidades típicas de serem desenvolvidas no aparato escolar — não no atual, mas em um reformulado. A qualidade da escola passa a interessar mais. (FREITAS, 1992, p. 5)

Diante do exposto é possível dizer que as décadas de 70 e 80 foram marcadas pela concepção pedagógica tecnicista. Nesse sentido o aluno e o professor tinham papéis secundários, sendo apenas executores de tarefas prontas, planejadas por especialistas que não conheciam a realidade da escola no Brasil, porém se diziam neutros, objetivos e imparciais (Saviani, 2010). Para essa concepção pedagógica o mais importante era o aprender a fazer, executar, sem se preocupar com o desenvolvimento do pensamento crítico em torno da realidade na qual vivem alunos e professores. Ainda de acordo o mesmo autor essa concepção pedagógica baseava-se:

No pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. [...] (Saviani, 2010, p.381)

Com a CF de 1988 iniciou-se a redemocratização do país, garantindo aos seus cidadãos a oportunidade de lutar por mais equidade. De acordo com Almeida (2010, p.59) na mesma época da aprovação da CF (1988) começaram a surgir no cenário internacional discussões acerca da profissão docente e da necessidade de ampliação de pesquisas sobre esse profissional e que saberes o professor (a) poderia adquirir para o exercício de sua profissão.

Tomando como base os estudos de Pimenta (1995) e Helena Freitas (2002) é possível afirmar que o cenário educacional brasileiro dos anos 80, foram marcados pela insatisfação de muitos educadores com as políticas educacionais vigentes o que impulsionou a ruptura do pensamento tecnicista que era predominante na época. Com relação a formação docente, muitos educadores começaram a produzir e evidenciar concepções avançadas sobre formação, destacando a importância de seu caráter sócio histórico, trazendo à tona a necessidade desse profissional de ter uma formação mais ampla, que contribuísse para o pleno domínio e compreensão da realidade, do desenvolvimento da consciência crítica que permitisse ao professor interferir e transformar a realidade da escola, dos estudantes e da comunidade da qual fazem parte.

Para Freitas (2002), pensar numa educação que promovesse a emancipação, era o primeiro passo para a superação das dicotomias existentes na formação de professores.

Com esta concepção emancipadora de educação e formação, avançou no sentido de buscar superar as dicotomias entre *professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas*, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos. Como parte importante desta construção teórica a partir das transformações concretas no campo da escola, construiu a concepção de **profissional de educação** que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade. (FREITAS, 2002, p. 139) (grifos da autora)

Pode-se dizer que todo esse movimento permitiu que se pensasse numa nova concepção de educação que não visasse apenas o trabalho técnico do professor, mas que se educasse para a emancipação humana.

Na década seguinte (1990), a influência do capital financeiro internacional no Brasil teve grande crescimento, principalmente nos governos do então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) “que propôs a reforma do Estado brasileiro com base no viés político do neoliberalismo” (BRITO, PRADO e NUNES, 2019). No Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995) lê-se:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto de redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via de produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. (BRASIL, 1995, p. 17)

Essas mudanças impactaram diretamente as políticas educacionais da época. De acordo com Libanêo, Oliveira e Toschi (2012) com a posse de FHC em 1995 deu-se início a concretização de uma política educacional com base nas diretrizes de agentes financeiros multilaterais, como o Banco Mundial. Ainda segundo Libanêo, Oliveira e Toschi:

A reforma educacional brasileira em curso teve início com um elenco amplo de ações, porém sem aumento de recursos financeiros para manutenção e desenvolvimento do ensino. A centralização dos recursos em nível federal, no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), possibilitou melhoria relativa nas áreas mais pobres do país, no entanto provocou perda do padrão educacional em centros maiores. (LIBANÊO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 186)

Para a ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (1998) o governo FHC “impõe reformas educacionais para tentar acompanhar a nova ordem mundial e melhorar as estatísticas educacionais em cumprimento e seus compromissos internacionais” (p.18). De acordo a ANFOPE essa política educacional é baseada nos princípios neoliberais do governo da época e destaca os seguintes pontos da referida política:

- Adoção de um novo conceito de público, desvinculado de estatal e de gratuito, com transferência da responsabilidade para a sociedade civil, através de parcerias com empresários e “comunidade”, para financiamento e gestão da educação;
- Adoção de medidas de combate à repetência, no ensino fundamental, com programas questionáveis como os de “aceleração de aprendizagem” ou “promoção automática”;

- Programas de difusão da leitura através de avaliação e da tradicional distribuição de livros didáticos, baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais;
- Controle de qualidade das escolas e universidades através da avaliação – SAEB e “provão”, sempre na ideologia empresarial do controle da qualidade pelo controle do produto;
- Reformas dos conteúdos curriculares com a adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs visando a avaliação dos resultados e não do processo educativo;
- Mudanças nas formas de gestão e financiamento da educação através de mecanismos de descentralização controlada pelo poder público a nível federal, estadual e municipal;
- **Ênfase na formação de professores com a popularização de cursos rápidos para docentes, as Licenciaturas Breves, que trazem de volta o grave perigo do aligeiramento da formação docente em cursos de caráter pós-secundário ou pós-médio;** (ANFOPE, 1998, p.18) (grifo nosso)

Faz-se necessário compreender que tais reformas educacionais apresentadas como políticas públicas tem o intuito de manter o sistema de acumulação do capital em sua produtividade, aumento da precarização do trabalho, da competitividade e individualidade, descaracterizando a luta coletiva, menores investimentos nos setores sociais, colocando em pratica a política do chamado “estado mínimo”.

No que tange a formação de professores, as reformas implementas na década de 1990 sob a lógica do neoliberalismo contribuíram para o aumento da desvalorização da profissão docente. O discurso na época era de que o professor precisava se reinventar, trazer para sala de aula novas metodologias de ensino, pois, suas práticas já estavam ultrapassadas e não atendiam mais as necessidades da sociedade - do mercado capitalista. Com isso recai sobre o professor a responsabilidade do “sucesso” ou “fracasso” da educação, tirando do estado a responsabilidade de promover políticas educacionais que visem a melhoria de formação inicial e continuada.

Ainda nos anos 1990, tivemos uns dos grandes marcos para a educação brasileira que foi a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394 de 20 e dezembro e 1996) aprovada após muitas lutas e debates. Com a nova lei foi possível se pensar em muitas propostas para formação de professores, no entanto, por algum tempo permaneceram as propostas do período anterior.

Vale ressaltar que a LDB passa a exigir nível superior para os professores poderem atuar na educação básica, isso está expresso nos artigos 62 e 63 a saber:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996)

É sabido que nesse período da promulgação da LDB a maioria dos professores brasileiros que atuavam no ensino fundamental, possuíam apenas a formação de nível médio, no curso de magistério, tinha-se ainda os professores leigos, com formação apenas no ensino fundamental. Para conseguir alcançar um maior número de professores com nível superior como exigia a nova lei, o governo de FHC dar início a programas de formação inicial e continuada por meio da modalidade EaD (Educação a Distância). De acordo com Oliveira, Souza e Perucci (2018)

Por meio da Secretaria de Educação a Distância (SEED), o MEC desenvolveu alguns programas e projetos de formação adotando a educação a distância (EaD) como estratégia para alcançar um maior número de professores nas diversas regiões do País, incluindo as mais desiguais, remotas e com elevado número de professores em serviço sem titulação. (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, 2018, p. 53)

Para além de fortalecer a EaD, o governo FHC também fortaleceu expandiu a criação de centros universitários, por meio do decreto nº 3.860², de 09 de julho de 2001 que dispunha sobre a classificação das Instituições de Ensino Superior (públicas e privadas), assim como sobre o processo de organização acadêmica para credenciamento considerando:

² O referido decreto não está mais em vigor

Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Institutos ou Escolas Superiores (BRASIL, 2012).

O referido decreto pode ter contribuído para o aumento da rede privada de ensino superior. De acordo com Carvalho (2003)

[...]. Chegamos ao termino da década de 90 com aproximadamente 80% das matrículas do ensino superior sendo realizadas na rede privada de ensino. Neste contexto dar-se a expansão do ensino privado, o rebaixamento de exigências na formação de professores e a expansão, sem qualidade, da educação fundamental e do ensino médio. (CARVALHO, 2003, p. 63)

Atualmente pode se observar que a matrícula no ensino superior na rede privada tem crescido cada vez mais. De acordo com o censo da educação superior (Brasil, 2021) “com mais de 6,9 milhões de alunos, a rede privada continua crescendo, entre 2020 e 2021 aumentou 3%. Na rede pública, retorna o aumento do número de matrículas, registrando 6% entre 2020 e 2021”. Observe a imagem abaixo que traz o gráfico deste crescimento.

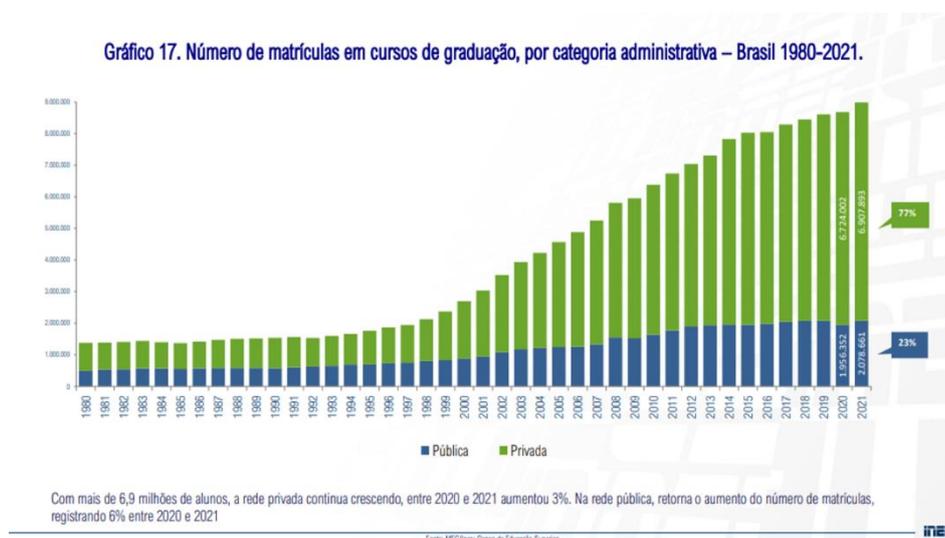


Figura 1 - Imagem do censo da educação superior que diz respeito ao crescimento da matrícula na rede privada de ensino.³

³ Imagem retirada do site do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 21/05/2023.

Outro fator que podemos observar atualmente é o aumento dos cursos a distância, observe os dados da imagem abaixo.

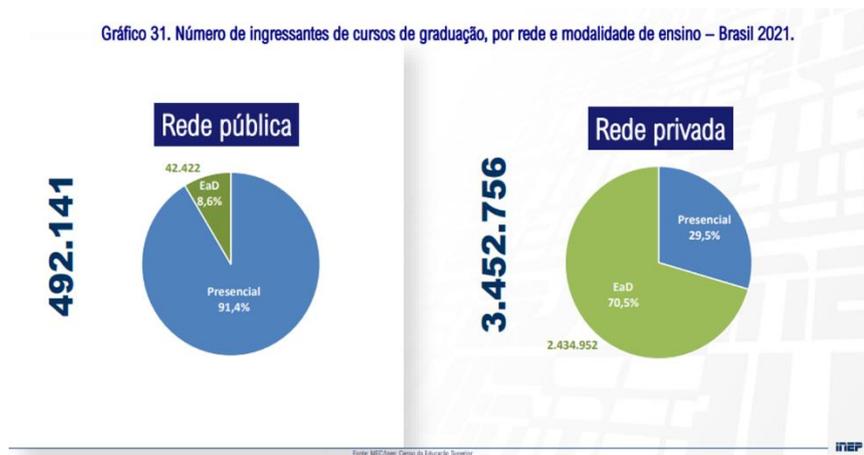


Figura 2- Imagem do censo da educação superior que mostra o crescimento da matrícula na modalidade a distância na rede privada de ensino⁴

Esse aumento pode ser considerado um fator preocupante, quando se pensa na qualidade os cursos oferecidos, além disso, podemos fazer os seguintes questionamentos: quem são os sujeitos matriculados nos cursos a distância? Que tipo de formação esses sujeitos estão recebendo? Entende-se que nesse texto tais questões não poderão ser respondidas, mas podem ajudar a refletir que tipo de educação e formação a população, principalmente a classe trabalhadora está recebendo.

Retomando nossa discussão sobre o governo FHC, observamos que dentre os programas de formação inicial e continuada realizados nesse período,

⁴ Imagem retirada do site do INEP. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 21/05/2023

estava o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), que conforme nos informa Gatti (2008):

O Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), desenvolvido sob os auspícios do Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de oferecer diploma de ensino médio a professores leigos; organizado em módulos, com multimeios e currículo organizado em eixos articuladores, atendeu até 2006 em torno de cinquenta mil docentes nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste[...] (GATTI, 2008, p. 60).

Apesar de se constatar avanços no campo educacional durante os governos de FHC, no que diz respeito a educação superior o que ocorreu foi um retrocesso com a imposição da reestruturação do sistema e o aumento das matrículas no setor privado, atendendo as demandas do mercado capitalista. Oliveira, Souza e Perucci (2018) ressaltam que “as universidades públicas foram as que mais amargaram com o modelo liberal instaurado.

Com base nos estudos de Shiroma, Moraes e Evangelista

[...] expansão de matrículas, a criação de cursos noturnos, ao mesmo tempo em que proibia concursos para contratação de docentes, congelava salários, já reduzidos a índices aviltantes, estimulou aposentadorias precoces, forçou a ampliação da carga didática em detrimento da pesquisa – uma das consequências da GED⁵. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 96).

Ainda sobre o governo de FHC, podemos destacar a elaboração dos PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais. Este documento foi construído e divulgado amplamente pelo governo federal em 1997 em todo rende de ensino. A princípio ele foi apresentado como sugestões para o ensino. No entanto, era a partir deste documento que os professores escolhiam os conteúdos que seriam trabalhados em suas salas de aula, era também os PCN's que orientavam a elaboração dos exames e provas nacionais, utilizados como critérios de avaliação da qualidade do ensino e do desempenho escolar em todo país. (ARELARO, 2007). Sendo assim, o caráter sugestivo dos PCN's é passível de contestação.

⁵ Gratificação de Estímulo à Docência (GED), um componente que foi adicionado à remuneração básica do professor da carreira de magistério superior.

De acordo com Saviani (2010) os PCN's têm como base o relatório de Jaques Delors intitulado "Educação: um tesouro a descobrir", divulgado pela Unesco em 1996. Este relatório foi publicado no Brasil em 1998, pelo então ministro de Educação Paulo Renato de Souza (p. 433). Saviani nos alerta que "as justificativas em que se apoia a defesa do 'aprender a aprender', nos PCN's, são as mesmas que constam do Relatório e Delors" a saber:

o alargamento do horizonte da educação que coloca para a escola exigências mais amplas. Trata-se, agora, de capacitar para adquirir novas competências e novos saberes, pois as "novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, aprender a aprender" num contínuo "processo de educação permanente" (BRASIL, MEC, 1997, p. 34) apud Saviani (2010, p. 433)

Os Parâmetros curriculares Nacionais foram importantes na construção do currículo no ensino do país. Porém, este documento foi estudado em muitos municípios apenas com o intuito de orientar os professores como aplicar as "sugestões" que o documento trazia para cada área do conhecimento, sem considerar a realidade de cada escola, alunos e professores.

O período do governo FHC finda-se com aspectos negativos na área da educação. Segundo Oliveira, Souza e Perucci (2018), tem-se alguns exemplos: falta de programa nacional para formação dos docentes que atuavam em creches, pouco apoio para a formação de professores em Educação Especial, falta de repasse financeiro para Estados e Municípios desenvolverem programas para a Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA), fechamentos de universidades e pouco incentivo de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público.

A partir de 2003 houve uma grande expectativa para a população brasileira, pela primeira vez na história do país um trabalhador nordestino é eleito presidente da república: Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2006; 2007 – 2010). A eleição de Lula renovou a esperança da população, principalmente daqueles que viviam em situação de vulnerabilidade social, esperava-se que no novo governo a população pobre tivesse mais acesso a saúde, emprego, lazer, moradia e educação de qualidade.

Com relação a educação a expectativa era de que as políticas educacionais fossem pensadas em um campo mais progressistas, atendendo as necessidades do povo brasileiro não apenas como mercadoria para atender as instituições financeiras internacionais. De acordo com Libanêo, Oliveira e Toschi (2012):

[...] Lula ascendeu ao poder com a proposta educacional denominada “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, na perspectiva de que a educação seria tratada como prioridade de governo e como ação relevante na transformação da realidade econômica e social do povo brasileiro. (LIBANÊO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 187 - 188)

Ainda com base nos estudos de Libanêo, Oliveira e Toschi (2012) o governo Lula passou a considerar a educação como “condição para a cidadania”, buscando maior colaboração entre os entes federados na tentativa de garantir a universalização do ensino, elevando a escolaridade média dos brasileiros, bem como a qualidade do ensino. (p.188). As propostas para a educação brasileira nesse período, ganharam um tom mais progressista com maior participação da população.

No que tange a formação de professores nos períodos do governo Lula (2003-2006; 2007-2010), tivemos uma variedade de ações e programas voltados para formação inicial e continuada, bem como a expansão do ensino superior. Destacaremos aqui, de maneira breve alguns desses programas.

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, foi criada pelo MEC- Ministério da Educação em 2003 que ficava a cargo das secretarias de Educação Básica e de Educação a Distância do MEC, em parceria com IESs (Instituições de Ensino Superior) e com adesão de estados e municípios. A rede tinha como objetivo institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada que tinha como foco principal a educação infantil e o ensino fundamental. A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores oferecia um conjunto de ações para formação continuada de caráter presencial e semipresencial. Estavam integrados a Rede como ações estratégicas, os programas: Pró-Letramento, Gestar II e Especialização em Educação Infantil. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011)

Com o objetivo de atender as demandas da sociedade capitalista em desenvolvimento, bem como promover o maior alcance na formação inicial e

continuada dos professores em nível nacional, o governo federal por meio de decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta a Educação a Distância (EaD) no Brasil. De acordo ao referido decreto a Educação a Distância se torna uma modalidade de ensino:

Art. 1º- Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005)

Nesse período houve um crescimento de oferta e procura por cursos na modalidade a distância para formação inicial e continuada, que passaram a serem oferecidos tanto por instituições públicas como em instituições particulares, surgindo nesse contexto a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Criada por meio do Decreto nº 5.800/2006, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) ficou sob a responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância, ligada à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em parceria com a Secretaria de Educação a Distância do MEC. Seu objetivo é promover a formação inicial e continuada de professores, utilizando metodologias de educação a distância (EaD). (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). De acordo com as mesmas autoras a UAB faz parte de um sistema integrado por instituições públicas de ensino superior (IPESs) que oferece cursos para parte da população que tem dificuldade e acesso a formação superior.

Ainda com base nos estudos de Gatti, Barretto e André (2011) a prioridade da UAB era de atender os professores que atuavam na educação básica, seguidos dos gestores e trabalhadores da educação básica dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Um de seus objetivos era o de reduzir as desigualdades na oferta da educação superior que era oferecida majoritariamente pela iniciativa privada. Além disso pretendia-se desenvolver um amplo sistema nacional de educação a distância.

Por fim, não menos importante tem-se a criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que em colaboração com estados, municípios e as IPES pretendia oferecer cursos em nível superior

para os professores da educação básica em exercício que ainda não possuíam formação adequada como estava previsto na LDB. Os cursos em nível superior eram oferecidos para aqueles que tinham apenas a habilitação no magistério e também para quem já possuíam uma graduação, mas que atuavam fora da sua área de formação. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Segundo Oliveira, Souza e Perucci (2018), nos períodos do governo Lula aconteceram outras políticas públicas, como o programa Expandir e o Reuni. Com o programa Expandir em 2006, foram criadas 10 instituições de Ensino Superior, bem como a expansão de 48 campi. No ano seguinte o programa surge sob a nomenclatura de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

É inegável que as políticas educacionais nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva tiveram uma tendência mais progressista, a população pobre, negra e periférica, teve mais oportunidades de adentrar nos espaços públicos, nas universidades públicas, tiveram também mais acesso aos bens e serviços, por meio de programas sociais como por exemplo o bolsa-família. No entanto como observa Waldow (2014)

[...] essas modificações acontecem sem que haja uma mudança mais profunda na sociedade. A política macroeconômica continua e é fiel aos interesses da classe detentora dos meios de produção e o que se observa é apenas uma melhoria de vida de uma parcela da classe trabalhadora que agora tem maior acesso ao consumo. (WALDOW, 2014, p. 2)

Apesar dos avanços nos governos de Lula, concordamos com o autor acima quando se refere a política econômica voltada para o interesse do capital. Evidencia isso com o crescimento da formação inicial e continuada de professores por meio da educação a distância ampliação da (UAB), que de forma direta ou indireta contribui para o crescimento dessa modalidade, acarretando o aligeiramento na formação de professores o que leva a perda da qualidade dessa formação. De acordo com Carvalho (2011):

O que nos parece neste contexto “definitivo e determinante” é como a formação de professores no governo Lula assume importância fundamental para acentuar a realização das políticas educacionais neoliberais (extensão UAB). Perplexo e contraditório são os sentimentos em relação à velocidade e o autoritarismo como estas políticas de formação de professores se impõe nas universidades

públicas e como assumem importância estratégica para o aperfeiçoamento do processo de acumulação do capital e competitividade. [...] (CARVALHO, 2011, p. 113)

Em 2011, Dilma Vana Rousseff também do PT, assume a presidência da república como sucessora de Lula. Pela primeira vez na história política do país, tem-se uma mulher na presidência. O primeiro mandato de Dilma foi de (2011- 2014), em 2015 ela foi reeleita, porém em agosto de 2016 seu governo termina após o processo de Impeachment. Quem assume o governo é Michel Temer, vice de Dilma.

No primeiro mandato de Dilma houve uma política de continuidade do governo anterior. Dilma continua “investindo em políticas assistencialistas e em programas que visam à manutenção dos resultados obtidos desde 2003”. (WALDOW, 2014, p. 3). No que se refere a educação, também houve a intenção de continuidade como nos informa Libanêo (2012):

Na parte dedicada à educação no programa no e em entrevistas divulgadas na campanha eleitoral, a atual presidente manifestou sua intenção de dar continuidade ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e efetivar algumas ações mais pontuais, como criação de cursos universitários no interior, a ampliação da oferta de creches e pré-escolas, a elevação dos recursos para a educação, o aumento da oferta de cursos técnicos e a valorização dos professores. (LIBANÊO, 2012, p. 204)

Portanto, percebe-se que há um interesse em melhorar a qualidade da educação, entendendo que qualidade, formação continuada e salários dignos para os professores não podem ser vistos separadamente. Com relação a formação de professores o governo buscou ampliar a oferta de cursos nesse sentido. Oliveira, Souza e Perucci (2018) discorre:

Em 2012, em conjunto com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, foi implementado o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que possuía como objetivos: garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estivessem alfabetizados, em língua portuguesa e em matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental, melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), entre outros. O PNAIC possuía como eixos: materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; avaliação e gestão, controle e mobilização social. O principal eixo do Programa era a formação continuada do professor alfabetizador, com projeção de formar até 2015 cerca de 360 mil docentes. (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, 2018, p. 63)

No segundo mandato a política de formação continuada de professores mantiveram-se de acordo ao primeiro mandato, a exemplo da ampliação do financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Piso do Magistério e PNE (2014 – 2024) dos Indicadores de Qualidade na Educação, das políticas de cotas sociais e raciais entre outras. (EDITORIAL, 2016, p. 333).

O segundo mandato do governo Dilma foi conturbado, principalmente depois das políticas de contingenciamento orçamentário e de ajuste fiscal, imposta pela crise que abateu o Brasil. Além disso, o governo perdeu o apoio do congresso Nacional o que dificultou a aprovação de novas medidas.

Nas ruas, grande parte da população se manifestava contra o governo, influenciados pela grande mídia. Em agosto de 2016, Dilma foi acusada pelo crime de responsabilidade fiscal e perdeu o cargo. Michel Temer, o vice em sua chapa assume definitivamente o governo.

Ao assumir o governo, Michel Temer (2016-2019) coloca em prática uma agenda de reformas como a aprovação da PEC 55- Emenda Constitucional 95, ao congelar os investimentos públicos por vinte anos inviabilizando o PNE, em seguida a Reforma do Ensino Médio, Reforma Trabalhista, Reforma da Previdência e da Terceirização. Tem-se ainda o cancelamento das verbas dos royalties do petróleo para educação e saúde, a nova composição do Conselho Nacional de Educação (CNE) com maior representação dos interesses privado, a dissolução do Fórum Nacional de Educação (FNE), extinção de diversos programas de formação para a educação básica como o PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica). Todas essas mudanças impactaram significativamente nas políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, provocando uma descontinuidade dos programas educacionais.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a educação e a formação inicial e continuada de professores no governo Temer, foram conduzidas para atender a reformas neoliberais quando institui a BNCC, Reforma do Ensino Médio, preparando o caminho para outras reformas não só no campo educacional, ficando evidente o retrocesso que vivemos no país durante seu mandato.

Dentre as mudanças do governo de Michael Temer na educação, tivemos também a instituição do Novo Ensino Médio, por meio da Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016 que após aprovação na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, com algumas alterações, se tornou a Lei 13.415/17. A aprovação da referida lei, também levou a formulação e aprovação da BNCC do Ensino Médio em 14 de dezembro de 2018. A Lei 13.415/17, altera o artigo 36 da LDB, ao tratar sobre o currículo do Novo Ensino Médio que passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por **itinerários formativos específicos**, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

I – linguagens;

II - matemática;

III - ciências da natureza;

IV - ciências humanas; e

V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017)(grifo nosso)

É importante ressaltar que em 2016, a Anfope já chamava atenção para a redação da MP 746 citada acima, pois via nessa medida sérios problemas com a proposta dos chamados “itinerários formativos específicos”.

A MP 746/2016 (PL n. 34/2016) institui a fragmentação do ensino médio em “itinerários formativos específicos”, os quais, além de ferir o direito ao conhecimento para todos os estudantes que se encontram no Ensino Médio público, poderá provocar uma grande segregação escolar, criando percursos formativos e curriculares diferenciados para aqueles que se destinam ao trabalho produtivo e para os que seguem sua formação em nível superior – em outras palavras, escolas para ricos e escolas para pobres. [...] (ANFOPE, 2016, p. 26)

A respeito do Novo Ensino Médio, faz-se aqui um recorte sobre sua implementação no sistema Estadual de Ensino da Bahia. As escolas estaduais já iniciaram o ano letivo de 2022 com base no NEM, no entanto, boa parte dos professores já estão relatando a dificuldade em trabalhar com esse novo formato, principalmente no que diz respeito às ciências humanas como (história, geografia, filosofia e sociologia), pois a carga horária dessas disciplinas diminuíram bastante, então, eles precisam ministrar aulas em mais turmas ou complementar a carga horária de trabalho com disciplinas dos itinerários formativos - para os quais eles não tem formação, dificultando ainda mais o trabalho docente, pois exige mais tempo e dedicação para estudar e planejar as aulas.

Muitos estudantes relatam que os itinerários formativos oferecidos pelas escolas, não lhes dão chance de escolha, como foi anunciado na reforma do NEM, pois, as escolas não têm estrutura física ou financeira para ofertar a quantidade de cursos previstos. Sendo assim, os estudantes são “obrigados” a cursar o itinerário formativo que está disponível naquela escola. Eles também relatam que cada escola oferece um itinerário diferente.

Já em 2017, Monica Ribeiro alertava que questões como estas aqui apresentadas pelos estudantes poderiam de fato ocorrer.

A divisão do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Formação Técnica e Profissional), de modo a que cada estudante curse apenas um deles, tem como consequência a negação do direito à formação básica comum e pode resultar no reforço das desigualdades educacionais. Ao contrário do que disseminava a propaganda governamental, não serão os estudantes a escolher qual itinerário cursar, haja vista que a distribuição desses itinerários pelas escolas estará a cargo dos sistemas estaduais de educação. (RIBEIRO, 2017, 26-27)

Ainda sobre a lei 13.415/17 que institui o Novo Ensino Médio, este mudou a redação do inciso IV do artigo 61 da LDB no que diz respeito ao exercício da profissão docente.

IV - **profissionais com notório** saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 2017) (grifo nosso).

No momento em que a lei 13.415/17 modifica inciso IV do artigo 61 da LDB, para o ensino médio, não estaria ela criando precedente para a interpretação de que não seja mais necessário a formação inicial para docência em nível superior? Não estaria a lei abrindo brecha para o entendimento de que basta o profissional provar notório saber para ministrar aula também no ensino infantil e fundamental I e II?

Com isso, não se pretende diminuir a importância do notório saber das pessoas que ao longo da vida desenvolveram metodologias e aprendizagens próprias para exercer seu ofício sem ter passado por um curso superior, a

exemplo dos mestres da cultura popular. Estamos chamando atenção para o cuidado de não descaracterizar a formação docente em nível superior e precarizar a profissão, com ações que excluam a necessidade de concurso público, além de promover a possibilidade de contratações irregulares.

Atualmente o NEM está em processo de reavaliação pelo MEC, no entanto, algumas instituições do campo educacional, como ANFOPE, ANPEDE, CNTE, Forumdir (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação) entre outras, com o apoio de professores e estudantes da educação básica, estão em campanha pela revogação imediata da Lei 13.415/17 que institui o Novo Ensino Médio.

No que diz respeito as reformas ocorridas no governo de Jair Messias Bolsonaro (2019- 2022), relacionadas a formação de professores, tivemos ainda mais retrocesso com a promulgação da Resolução Nº 2 do CNE/CP, de 20 de dezembro de 2019 que 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). Devido a essa resolução ocorreu a revogação da Resolução nº 2 do CNE/CP de 2015, que tratava da formação inicial e continuada, construída de forma democrática, com participação de entidades como a ANFOPE e CNTE (Confederação dos Trabalhadores em Educação), que defendem uma formação inicial e continuada sólida, com bases nos princípios da emancipação humana e na defesa do ensino, pesquisa e extensão.

Ainda no governo de Bolsonaro, ocorreu a promulgação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Tanto a resolução nº 1 de 2019, quanto a resolução 2 de 2020, são baseadas na BNCC- Base Nacional Comum Curricular, que do ponto de vista crítico das entidades do campo educacional como ANPED, ANFOPE, CNTE, FORUNDIR, ANPAE – (Associação Nacional de Política e Administração da Educação) dentre outras, estas resoluções tendem a engessar a formação

docente e o trabalho do professor, sob um viés tecnicista, onde o professor será um mero aplicador de atividades. Na próxima seção fazemos uma análise mais aprofundada sobre as referidas resoluções, buscando demonstrar que tais diretrizes podem desvalorizar ainda mais a profissão docente, além de retirar a autonomia do professor (a).

2. POLÍTICAS PÚBLICAS VIGENTES DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA - AVANÇOS E RETROCESSOS

2.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES (AS)

Nesta seção apresentamos a concepção de formação continuada que melhor se aproxima de nosso entendimento. Realizamos uma análise sucinta das políticas de formação inicial e continuada a partir da Resolução do CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015 que definia *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*.

Abordamos sobre a instituição da BNCC e como a partir dela foram instituídas as seguintes resoluções - Resolução do CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019 que *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)* e a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 que *define 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)*, buscando compreender como estas últimas diretrizes vão impactar a formação inicial e continuada no Brasil. Pretendemos com isso realizar uma análise crítica das novas diretrizes, com o intuito de defender a formação inicial e continuada que respeite a diversidade e a subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Ao se fazer referência a formação continuada de professores, rememora-se algumas terminologias utilizadas ao longo do tempo como: capacitação, treinamento, reciclagem, aprimoramento, entre outros. As maneiras de se reportar a formação continuada de professores se modificaram, surgindo outras nomenclaturas a saber: formação permanente, formação em serviço,

formação contínua ou formação continuada, as duas últimas, muitas vezes são usadas como sinônimos. Para Marin (2019) o uso do termo continuada permite que se faça uma reflexão sobre os termos citados inicialmente, levando-nos a pensar criticamente sobre que tipo de formação se quer ter e que sujeitos se pretende formar. Ainda de acordo com Marin (2019)

Esse repensar crítico advém da necessidade de *re-ver* tais termos presentes no discurso cotidiano dos profissionais nas escolas e nos vários níveis de administração da educação. Esta perspectiva de revisão deve estar sempre presente, dada a própria dinâmica da investigação em educação e pelo que ela representa pelos seus desdobramentos em termos de decisões e consequências. É uma tentativa de ajudar a compreensão, pois é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas. (MARIN, 2019, p.105)

Compreende-se que é necessário (re)pensar sobre os termos utilizados, para que se defenda uma formação com base nos princípios críticos, reflexivos e que de alguma forma se aproxime da realidade onde o sujeito vive e atua.

Ao se reportar a formação com base em novos termos/conceitos, tem-se a pretensão de valorizar os saberes docentes e suas práticas de ensino concebidas durante a formação inicial e acumuladas no percurso dos anos de trabalho. Isso nos remete ao pensamento de Libanêo (2004) quando ele discorre sobre a relação entre formação inicial e continuada.

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (LIBÂNEO, 2004, p.227)

Gatti e Barreto (2009) se posicionam quanto ao uso do termo formação continuada, entendendo a “concepção de formação como um contínuo ao largo da vida profissional [...]”. De acordo com as mesmas autoras,

[...]. O processo de formação é definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados

em que o professor consolida sua experiência profissional. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 203)

Diante do exposto, entende-se a formação continuada como um processo contínuo em que o professor(a) por meio da reflexão de suas práticas, conjugadas com uma concepção de educação crítica e progressista vai se (trans)formando, construindo novos saberes e novas aprendizagens. Nesse sentido, é possível fazer uma relação dessa formação continuada com as orientações de Paulo Freire (1996), quando ele discorre a respeito da formação permanente.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, p. 39)

Ainda com base nos estudos de Paulo Freire, destacamos que em seu livro *Professora sim; tia não – cartas a quem ousa ensinar*, Freire ressalta que a atividade docente exige uma boa preparação inicial e depois capacitação contínua, o professor nunca deve parar de estudar. Para Freire (2019) “a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente”. (FREIRE, 2019, p.56)

Essas reflexões acerca da formação continuada e sua relação entre teoria e prática, tem o intuito de deixar evidente que defendemos aqui uma formação docente inicial e continuada que visa despertar no sujeito que forma e no sujeito que está sendo formado o pensamento crítico da realidade que o cerca, com perspectivas de transformação dessa realidade. Defendemos também que a formação continuada de professores deve contribuir para a mudança de postura diante das injustiças sociais, levando o docente a se engajar na luta a favor da educação pública de qualidade para toda população. Em suma, nossa defesa é por uma formação inicial e continuada que contribua para emancipação do sujeito.

Faz-se necessário salientar que a formação continuada de professores(as), não deve visar apenas o aumento de salário, é preciso olhar para dentro e para fora da escola na tentativa de compreender qual a real necessidade desta instituição e dos sujeitos que passam por este espaço. Isso pode ser feito por meio dos AC's coletivos, conselho escolar e reuniões de pais e mestres, convocando toda comunidade escolar para reivindicar melhores condições de trabalho, melhoria na qualidade e quantidade da merenda escolar, bem como, políticas públicas que promova a qualidade de vida da população, com acesso a saúde, emprego e lazer.

O pensamento acima articula-se com o da Anfope - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (2021) quando nos orienta que a formação inicial e continuada dos professores precisa levar em conta os fundamentos históricos, políticos, econômicos e sociais que regem a educação, proporcionando oportunidades de debate sobre a função social da escola na contemporaneidade, para que possa contribuir com a formação de um sujeito crítico e reflexivo, ciente da importância de sua participação na sociedade. Para essa entidade a formação inicial e continuada deve se pautar em uma formação teórica sólida e interdisciplinar.

Ao afirmar a formação teórica sólida e interdisciplinar, defendemos que a formação inicial e continuada proporcione uma compreensão sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, filosóficos, psicológicos, políticos e sociais, bem como, o domínio dos conteúdos da Educação Básica, de maneira a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional, com vistas à superação de seus problemas. (ANFOPE, 2021, p.29)

Portanto, reitera-se que a formação continuada deve estar atrelada aos problemas reais da escola, com base numa dimensão crítica, reflexiva e emancipadora da sociedade. De acordo com Carvalho (2011, p.20) é possível considerar “as teorias pedagógicas que explicam os rumos da formação humana, os rumos dos projetos de sociedade, os rumos do ensino e da aprendizagem que interessa a classe trabalhadora”. Portanto, defender uma formação inicial e continuada com bases em preceitos democráticos, que visa a garantia do direito a educação como previsto no artigo 205 da constituição federal de 1988, é dever de todos aqueles que querem um país socialmente e economicamente desenvolvido.

Para tanto, entende-se, ser necessário identificar as políticas públicas de formação inicial e continuada do magistério que estão vigentes, para compreendermos melhor os obstáculos que precisam ser superados na luta por uma educação pública de qualidade, gratuita, laica e democrática para todas as pessoas.

2. 2 POLÍTICAS ATUAIS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

As políticas públicas em torno da formação e valorização dos profissionais do magistério, tem gerado muitos estudos e debates⁶, desencadeando novas políticas, mobilizando diversos agentes como as universidades públicas e entidades educacionais, na tentativa de promover uma formação inicial e continuada de qualidade, tendo como princípio a indissociabilidade entre formação e valorização dos profissionais do magistério.

Ao pensarmos nas políticas atuais de formação docente, devemos sempre nos questionar que tipos de professores essas políticas pretendem formar?

Com o intuito de responder à questão acima, tomaremos como ponto de partida a Resolução do CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 que definia 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*. Essa resolução foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 02 de 20 de dezembro de 2019 que 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)*, que ainda está em vigor.

A resolução de 2015 foi construída com a participação dos setores progressistas da educação brasileira com o apoio de algumas entidades do

⁶ A exemplo dos estudos da Anfope que desde sua concepção defende a formação inicial e continuada com bases em princípios científicos, históricos e emancipatórios. Tem-se também autores como Dermeval Saviani, Luiz Carlos de Freitas, Helena Freitas, entre outros, que estudam e pesquisam sobre formação inicial e continuada, propondo novas diretrizes para essa formação.

campo educacional como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, entre outras. Além de ser uma diretriz construída com bases nos princípios democráticos, para (VENAS; ALVES; SOARES, 2021) ela também reitera e amplia elementos que estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução 01/2006), tais como a atenção para os estágios supervisionados e para a formação que considera as diversidades.

A referida resolução defendia a superação da fragmentação de políticas públicas, que é um processo complexo na estruturação das políticas educacionais no país, pois, cada governante que assume o poder, tenta impor sua “marca” gerando descontinuidade das políticas educacionais. Nesse processo a educação no Brasil está sempre recomeçando, sempre se adaptando a novas políticas e novos programas. Além disso, de acordo a essa resolução precisava-se também superar a “desarticulação institucional”, para isso, tinha-se como proposta a “instituição do Sistema Nacional de Educação, sob relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais”; (BRASIL, 2015)

Essa resolução caminhava na direção da base comum nacional para formação inicial e continuada, com articulação entre ensino-pesquisa- extensão, tendo como princípios:

- a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática;
- c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação; (BRASIL, 2015, p.2)

Percebe-se que tais princípios, também condizem com o que defende a ANFOPE (2016), que após uma análise crítica do Parecer CNE/CP n. 2, de 9/6/2015, e da Resolução CNE/CP n. 2, de 1/7/2015, considera que as:

propostas de formação indicadas pelas DCN em um de seus “considerandos” referem-se aos princípios da Base Comum Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (BCN), concepção que vem sendo construída pela Anfope desde 1983, como norteadora e fundante da formação de todos os profissionais do magistério. Destaca, como exemplo dessa constatação um dos princípios da BCN,

qual seja: uma sólida formação teórico-prática, capaz de favorecer uma formação construída em bases científica, pedagógicas, técnicas, política, estética e ética, no sentido de desenvolver e aprimorar as condições do ensino, da extensão e da pesquisa nos cursos de Licenciatura. (ANFOPE, 2016, p. 34)

Vale ressaltar que a Anfope por meio de inúmeros documentos (ANFOPE, 2008; ANFOPE, 2010, 2012, 2014, entre outros) defende que a Base Comum Nacional (BCN) de Formação de Professores da Educação Básica se constitui como “um conjunto de eixos norteadores da organização curricular, entendidos como princípios orientadores das condições de formação que deveriam estar presentes nos processos formativos”. (ANFOPE, 2016, p.37).

Para a ANFOPE (2016) tais princípios “dão ancoragem epistemológica e prática aos currículos dos cursos de formação de professores, e visam a”:

- a) desenvolver uma **sólida formação teórica e interdisciplinar**;
- b) garantir a **unidade entre teoria e prática**, assumindo a centralidade do **trabalho como princípio educativo** na formação profissional;
- c) vivenciar e difundir formas de **gestão democrática**;
- d) assumir o **compromisso social, político e ético** com um projeto de formação emancipador e transformador das relações sociais excludentes;
- e) estimular o **trabalho coletivo e interdisciplinar** superando a divisão e a fragmentação do trabalho escolar;
- f) Incorporar a **concepção de formação continuada** como estratégia de resistência às determinações externas sobre o caráter de uma formação extensiva;
- g) **Avaliar permanentemente** os cursos de formação dos profissionais da educação como parte integrante das atividades curriculares e responsabilidade coletiva. (ANFOPE,2016, p. 38) (grifos da autora)

Segundo a Anfope (2016) esses princípios construídos ao longo da existência e da resistência na luta por uma formação docente de qualidade, pública e gratuita, não pode ser confundidos com a concepção instrumental para a avaliação da educação básica que orientou a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desde sua primeira versão em 2015, para essa instituição “as versões da BNCC apresentadas até o presente momento não estão em consonância com os princípios da Base Comum Nacional, pois ao que tudo indica quer trazer de volta o viés tecnicista para a educação.

Quando se trata de concepções sobre políticas educacionais, entende-se que este é um campo de disputas pela formação da classe trabalhadora. De um lado, tem-se aqueles que defendem um projeto educacional que visa o

pensar e o agir sobre a realidade, entendendo os mecanismos que os aliena e que ações efetivas podem ser feitas para se libertar de tal alienação. Do outro lado, tem-se aquelas instituições e fundações privadas, como o Movimento Todos pela Educação, Fundação Lemann, Movimento pela Base, Unibanco, dentre outros que carregam em seus discursos a defesa do debate “democrático”, de uma educação de qualidade para todos com um currículo pensado no desenvolvimento do estudante e do país, no entanto, por trás desse discurso está a intencionalidade de mercantilizar a educação, subordinando-a às necessidades do mercado capitalista, que visa apenas o lucro e a manutenção da exploração da classe trabalhadora.

Nessa disputa de interesses e concepções os grupos privados (citados acima), com o apoio do governo de Michael Temer. Conseguiram aprovar e instituir a versão final da BNCC, no dia 22 de dezembro de 2017, sendo publicada a “Resolução do CNE/CP nº 2 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental” (BRASIL, 2017).

De acordo com Aguiar e Dourado (2019), a BNCC passou a ser o “carro-chefe” das políticas desenvolvidas pelo MEC, pois, ela possibilita uma ampla reforma na educação brasileira, começando pela educação infantil até o ensino médio. Isso ocorre com a formalização de um currículo único baseado em habilidades e competências que estabelece o que ensinar e como ensinar, retirando a autonomia do trabalho docente. Além disso, passa a determinar como deve ser a gestão da educação, os processos avaliativos e a formação de professores.

Importante ressaltar que a aprovação da BNCC atende a uma agenda global de reformas neoliberais, propostas pelos organismos internacionais como Banco Mundial, UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, entre outros. Com base nos estudos da Anfope (2021) a lógica empresarial privatista, vem se impondo mais fortemente na educação brasileira por meio dos reformadores empresariais que articulados com o “Movimento Todos Pela Educação (TPE)” tem adentrado nas esferas públicas, desempenhando papel na aprovação de políticas educacionais, como

foi o caso do movimento denominado “todos pela base”, organizado por estes grupos que culminou na aprovação da BNCC em todas as etapas da educação básica.

De acordo com Dourado e Siqueira (2019) esse movimento que busca confirmar a necessidade 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.

A influência do setor privatista na educação brasileira, tem deixado cada vez mais evidente que seu intuito é o de padronizar a educação pública, subsumindo a escola e os sujeitos que dela participam ao metabolismo social do capital, transformando a educação em mercadoria, perpetuando a exploração da mão de obra da classe trabalhadora. Para ampliar a padronização do ensino, os “reformadores” da educação passaram a ter como foco a formação inicial e continuada de professores. Nesse processo, durante o governo de Jair Messias Bolsonaro o CNE/CP, aprovou duas resoluções que instituíram novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de professores.

A primeira Resolução aprovada pelo CNE/CP foi a nº 2, de 20 DE dezembro de 2019 que 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). Essa resolução, revogou a Resolução CNE/CP nº 02 de 01 de julho de 2015, já mencionada neste capítulo, fixando o prazo de dois anos para implementação nas instituições de ensino superior que ainda não haviam implementado a 02/2015 e o prazo de três anos para aquelas instituições que já haviam começado o processo.

Tais diretrizes de 2019, tem como foco principal orientações que definem um conjunto de habilidades e competências que deverão ser alcançadas no final da formação inicial de professores que irão atuar na educação básica. Em seu texto também é possível encontrar que o objetivo dessas diretrizes é garantir a

qualidade da formação de professores em todo país, pois, todo o currículo da educação em nível superior será organizado (padronizado) para desenvolver o que propõe a BNCC (educação infantil e ensino fundamental I e II), que segundo o referido documento, pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino em todas as etapas da educação, colaborando também com a valorização da profissão docente.

Tal discurso torna-se perigoso e precisamos estar atentos a subordinação da formação docente baseada apenas em habilidades e competências. Entende-se, que a intenção por trás disso, é padronizar a educação do país a um currículo mínimo, desconsiderando o direito a educação garantido pela Constituição de 1988, em seu artigo 205, pois, o foco é apenas no ensino baseado em habilidades e competências, isso, poderá contribuir para o apagamento do senso crítico e criativo tanto de estudantes como de professores, colocando estes últimos somente como reprodutores de tarefas que visam cumprir o desenvolvimento dessa ou daquela habilidade.

Nossa perspectiva de formação é aquela que defende a “emancipação humana omnilateral, na perspectiva da emancipação da classe trabalhadora, pela educação para além do capital (MESZAROS, 2002, apud TAFFAREL; CARVALHO; LUZ, 2021). Reafirmamos a defesa de tal concepção com base no que afirma as autoras supracitadas, quando se posicionam junto a Anfope em favor da educação e da formação humana para a classe trabalhadora.

Aliamo-nos, também, aos que estão concretamente inseridos nas lutas de classe da classe trabalhadora, em defesa do projeto de emancipação humana, ou seja, projeto de superação do modo de produção de vida capitalista, em que se situa um projeto de formação de professores que se contrapõe ao conformismo e à adaptação à lógica do capital, conforme proposto pela ANFOPE. (TAFFAREL; CARVALHO; LUZ, 2021, p. 120)

No ano seguinte (2020), sem estabelecer nenhum diálogo com as IES – Instituições de Ensino Superior ou com as entidades nacionais do campo educacional, o CNE/CP institui a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 que definiu 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).

De acordo com a ANFOPE (2021, p. 26) “ambas as propostas - BNC-Formação inicial e continuada - têm dois elementos centrais: a padronização curricular alinhada à BNCC e a formação por competências”. Ainda com base nos estudos da ANFOPE a padronização curricular torna evidente que há uma ideologia de formação alinhada a BNCC, com vistas a implementar um currículo único em que se possa controlar o trabalho docente por meio de avaliações externas conforme indicações internacionais, principalmente da OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, responsável pelo PISA. No que diz respeito a formação por competências tem-se como principal elemento o ‘saber fazer’ que passa a ter alto valor em termos de capitalização, onde o professor poderá se tornar um replicador de fórmulas prontas. (ANFOPE, 2021, p. 26).

Para dialogar com a discussão a respeito do ‘saber fazer’ presente na resolução 02/2019 e 01/2020, citado pela ANFOPE, expomos aqui a reflexão de (VENAS; ALVES e SOARES, 2021) acerca desse tema.

O saber fazer é uma realidade imposta nesta Resolução 02/2019 que está empenhada em formar um professor que ensine e que seu fim último seja ensinar. O que determina a BNCC, portanto, reforça a ideia de formação pelas competências e deixa a responsabilidade sobre o sujeito que precisa empreender todo seu esforço para concluir sua formação. (VENAS; ALVES e SOARES, 2021, p. 226)

Entende-se que estas resoluções podem contribuir para precarização do trabalho docente, com perda da autonomia do professor e desvalorização da profissão docente. Nesse contexto, torna-se preocupante uma formação inicial e continuada com proposições tão rasas a respeito do ensino aprendizagem. Os/as docentes precisam conhecer e compreender quais políticas educacionais estão sendo elaboradas, assim poderão se juntar na luta por uma educação emancipadora, onde o currículo escolar e a formação inicial e continuada sejam debatidos junto com aqueles que estão no “chão da escola”.

Com o intuito de evidenciar como estava organizada a resolução 02/2015, a qual defendemos como sendo a mais apropriada para a formação

docente inicial e continuada, pois, trata da formação de professores baseada nos princípios democráticos, no respeito a diversidade dos sujeitos e propõe uma formação que valorize e respeite a indissociabilidade entre teoria e prática. Queremos mostrar também como se organiza a resolução 02/2019, que versa sobre a BNC-formação inicial, a qual refutamos, pois, não condiz com a educação e a formação que queremos para professores e professoras do nosso país. Tal resolução está fortemente ligada ao desempenho de habilidades e competências, desconsiderando a dimensão e a diversidade social e cultural do Brasil.

O quadro abaixo tem o intuito de evidenciar algumas diferenças observadas entre as resoluções 02/2015 e 02/2019.

Formação Inicial de Professores/as	
Resolução CNE/CP 02 de 2015	Resolução CNE/CP 02/2019.
*Art. 12 - Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos. (BRASIL, 2015, p. 9) (grifo nosso)	*Art. 4º - As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais , as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: (BRASIL, 2019, p. 2) (grifo nosso)
*Proposta - BCN (Base Comum Nacional)	*Proposta – referente a BNCC (Base Nacional Comum Curricular)
I - núcleo de estudos de formação geral	I - conhecimento profissional;
II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas	II - prática profissional;
III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular	III - engajamento profissional.
3.200 horas divididas:	3.200 divididas em:
2.200h – atividades formativas 400h – práticas diversas (PPC) 400h – estágio supervisionado 200h - atividades complementares	800h - para a base comum (1º ano de curso) 1.200h - conteúdos específicos das áreas (BNCC) 800h – sendo 400h de estágio + 400h de práticas diversas (PPC)
Foco – FORMAÇÃO	Foco – Avaliação (*Desempenho)

Fonte⁷ a (autora)

⁷ O quadro acima foi inspirado no quadro da apresentação da Professora Dr^a Rejane de Oliveira Alves da Faced/UFBA, durante uma live no canal da UNEB (Universidade Estadual da Bahia) – Campus V, com o título - "ENCONTRO BAIANO DE ESTUDANTES EM DEFESA DO CURSO DE PEDAGOGIA" Transmitida ao vivo em 15 de jun. de 2022. O quadro deste texto traz algumas modificações sinalizadas com o asterisco *. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7eLNTtUK4Ag&list=WL&index=3&t=2428s>

Com base no quadro acima, discorreremos sobre alguns pontos apresentados: O primeiro ponto diz respeito as partes destacadas em “negrito”. Enquanto a resolução 02/2015 se preocupa com uma formação que respeita a diversidade, foca na autonomia docente e estabelece que a formação seja feita em núcleos, para que o processo formativo aconteça de forma integral, respeitando as singularidades de cada realidade educacional a resolução 02/2019 se preocupa apenas com o caráter técnico por meio de dimensões profissionalizantes, desconsiderando a dimensão humana no processo da formação docente.

O segundo ponto que destacamos diz respeito as propostas colocadas em cada resolução: na 02/2015 podemos encontrar a proposta da BCN (Base Comum Nacional) mencionada anteriormente neste texto, mas que faz-se necessário reiterá-la, pois, essa é uma proposta “fundamentada em uma concepção sócio-histórica da educação, de caráter emancipador “ (ANFOPE, 2021), acredita-se que essa seja a melhor proposta para a formação inicial e continuada de professores.

Reiteramos ainda que não concordamos com uma formação inicial com base técnica, visando apenas o desempenho de habilidades e competências, proposta pela resolução 02/2019. Tal diretriz nos apresenta os três grupos de dimensões: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; III - engajamento profissional; reafirmando sua articulação com a BNCC. De acordo com Lavoura, Alves e Santos Junior (2020, p. 566)

Na descrição dos três grupos aludidos é frequente a menção à BNCC da educação básica, com explícitas referências **às competências e habilidades, aos indicadores de desempenho, à dimensão da prática no processo formativo e aos eixos estruturantes da própria BNCC**, seja pela menção aos campos de experiência da educação infantil, seja pelos conteúdos, unidades temáticas e objetos de conhecimento do ensino fundamental e médio. [...] (grifo nosso)

Ainda nessa resolução 02/2019, é possível encontrar o “anexo” (BRASIL, 2019, p. 13 a 20). Esse anexo é composto por quadros que trazem as “competências gerais docentes” que devem ser adquiridas durante a formação inicial para professores que irão atuar na educação básica. Traz também “competências específicas e habilidades” para cada campo profissional proposto

pela diretriz (I - conhecimento profissional; II - prática profissional; III - engajamento profissional).

No que se refere a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 que define 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), tem como objetivo definir as competências e habilidades que os professores devem desenvolver ao longo de sua formação continuada, além de garantir o alinhamento com a BNCC e na BNC- Formação. Vide artigo 2º da referida resolução:

Art. 2º As presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, articuladamente com a BNC-Formação Continuada, têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. (BRASIL,2020, p. 2)

A BNC-Formação Continuada defende a ideia de que os cursos e programas destinados a formação continuada de professores sejam elaborados de acordo a esta diretriz, orienta ainda que os professores a utilizem como guia em seu planejamento de atividades de ensino e/ou atividades formativas.

Observamos também que nesta resolução 01/2020, encontra-se o “anexo I” (BRASIL, 2020, p. 8 a 15) que traz dez competências gerais que os docentes em formação continuada precisam desenvolver; em seguida, tem-se as competências específicas vinculadas as dimensões de cada área do conhecimento (I - conhecimento profissional; II - prática profissional; III - engajamento profissional), bem como as habilidades específicas para cada dimensão.

Neste contexto, observa-se que há fortes indícios de padronização da formação continuada, já que esta, deve seguir a proposta da BNCC e dar BNC- Formação Inicial, marcos legais atrelados a política educacional neoliberal, submetendo a educação do país um currículo padronizado, que descaracteriza

a formação inicial e continuada, além disso, pode contribuir para a desvalorização e desinteresse pela profissão docente.

Entendemos que ao propor o engajamento profissional, tal diretriz, direta ou indiretamente coloca o professor como único responsável por sua formação, retirando do estado a responsabilidade em promover políticas públicas de formação continuada, por exemplo: colocar mais investimentos para que os professores das universidades públicas, possam reduzir a carga horária de trabalho sem perda salarial, dando-lhes condições efetivas de realizar parcerias com estados e municípios para a promoção da formação continuada de qualidade.

Ainda com base nesse item do engajamento profissional, percebe-se uma intencionalidade de fomentar as instituições privadas, no sentido de que se o/a professor(a) será o único responsável por sua formação continuada, tais instituições começarão a investir cada vez mais em cursos aligeirados de “capacitação”, “aprimoramento”, “atualização”, todos baseados na BNCC, reforçando a ideia de meritocracia e afluindo a competitividade docente, ou seja, o professor que terá melhor incentivo salarial será aquele que fez mais cursos, se o salário não estiver bom, foi porque o docente não se esforçou o suficiente para fazer os cursos. Isso irá precarizar ainda mais a profissão docente.

Vale ressaltar que a homologação do Parecer CNE/CP nº 14/2020, pela Portaria MEC nº 882, de 23/10/2020, e a publicação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, ocorreu em meio a pandemia da Covid19, que assolou a população mundial, deixando milhões de mortos. No Brasil, nesse período foram mais de 160 mil mortos.

De acordo com o manifesto assinado por 15 entidades do campo educacional, encontrado no site da ANPEd ⁸, em maio de 2020, tais entidades já se manifestavam contrárias a aprovação do parecer e minuta da resolução, elencando que a aprovação de tal normativa, “acentuaria os processos de desvalorização e precarização da formação dos profissionais do magistério da educação básica”.

⁸ <https://anped.org.br/news/manifesto-contr-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>. Acesso em 28 e maio de 2023.

Ainda com base no referido manifesto, ao analisarem o parecer do CNE/CP nº 14/2020, foi observado alguns aspectos considerados problemáticos para a formação continuada de professores. Dentre esses aspectos destacaremos aqui alguns deles:

[...] b) Apresenta, de forma fragmentada, a formação inicial e continuada, tomando-a, de forma equivocada como complementaridade e correção da formação inicial. Tal formulação rompe com a perspectiva de organicidade e com a necessária articulação prevista na Resolução CNE/CP nº 2/2015.

c) Não leva em consideração as necessidades formativas dos sujeitos, as fases/ciclos profissionais, e os contextos de exercício profissional. Com isso, aponta para uma cisão das dinâmicas formativas que devem ser, necessariamente, entendidas como um processo articulado amalgamado entre formação inicial, formação continuada e a valorização profissional, materializada em planos de carreira, salário, jornada e condições de trabalho dignas.

d) Coloca o foco “nos princípios de competências gerais da BNCC”, direcionando a formação a um modelo de formação e profissionalização que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica na unidade teoria e prática. Nessa concepção, fundamentada na pedagogia das competências, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma sólida formação teórica e interdisciplinar, intelectual e política dos professores, empobrecendo a formação e, conseqüentemente, a autonomia e o exercício do profissional. (ANPEd, 2020)

Diante do exposto, compreendemos que a Resolução 01/2020, fragmenta a formação docente, não considera os processos formativos dos sujeitos, desarticula teoria e prática, seu foco principal é o ensino por competências, traz de volta o viés tecnicista, contribui para relativizar a formação continuada, colocando apenas no professor a responsabilidade pela formação, isentando o estado de promover políticas públicas que contribua com a melhoria da formação docente e da educação.

Contudo, observa-se que nos marcos legais para a educação e formação de professores no Brasil, há um discurso velado de que o mais importante é ensinar a ler e escrever, ou seja, ensinar o básico, para que depois o indivíduo por si só adquira outros conhecimentos, sem considerar as condições de onde esse sujeito partiu e se vai conseguir se manter ao longo do percurso. Outro discurso perigoso que está implícito é o de colocar “o professor como responsável direto para que a escola forme o homem do novo século, sendo

avaliado pelo sucesso e principalmente pelo fracasso da empreitada, designado como competente ou incompetente”. (SILVA, 2022, p. 7)

Sendo assim, entende-se que tanto os discursos, quanto as novas diretrizes para formação de professores tentam rebaixar o fazer pedagógico, quando tenta alinha-lo a ideologia neoliberal do capitalismo, trazendo de volta uma concepção de educação e ensino baseado em competências, que podem contribuir cada vez mais com a alienação do sujeito e a perda da sua subjetividade, negando-lhe o conhecimento produzido ao longo do tempo pela humanidade. Como nos orienta Lavoura, Alves e Santos Junior

A negação do saber objetivo, a descaracterização do papel da escola em transmitir esse saber nas suas formas mais desenvolvidas e a desvalorização do papel do professor como agente do ensino compõe o acervo estratégico da atual política educacional, com vistas ao empobrecimento da formação pedagógica e cultural dos futuros professores. (LAVOURA; ALVES; SANTOS JUNIOR, 2020, p. 572)

Por fim, é importante identificar os determinantes sociais, políticos, culturais e econômicos da formação continuada de professores no Brasil, para reafirmarmos o compromisso de continuar na luta junto as entidades do campo educacional na defesa pela revogação da resolução nº 02 de 2019, e imediato restabelecimento da resolução nº 2 de 2015, para que se possa ter condições objetivas de realizar uma educação libertadora/emancipadora nesse país.

Na próxima seção abordamos a política pública do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático de acordo aos editais 2010, 2013 e 2016, mais especificamente sobre o *Manual do Professor* e como este material pode incidir na formação continuada de professores (as). Para isso, trouxemos a experiência da análise dos manuais do professor do livro didático de História Regional da Bahia, com vistas a compreender qual a proposta de formação continuada presente nesses manuais.

No que tange ao PNLD, observamos que o material didático é produzido de acordo com as políticas curriculares vigentes em cada período que definem as regras de edição e concepção educacional que os livros didáticos devem abordar. Os manuais analisados foram os inscritos e aprovados nos editais do PNLD de 2010, 2013 e 2016. Eles trazem teorias pedagógicas que transitam

entre teorias críticas e não-críticas, com predominância da concepção de educação e ensino mais pragmático. Sendo assim, pode-se supor que a elaboração dos livros didáticos atuais, estarão pautados no desenvolvimento de habilidades e competências definidos pela BNCC, atual orientação curricular para o ensino no Brasil. No entanto, esses novos manuais didáticos, não foram objetos deste estudo.

3. CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNLD (MANUAL DO PROFESSOR)

Nesta seção realizamos uma síntese sobre o histórico do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, bem como a definição do Manual do Professor e suas características. Por fim, fazemos a análise sobre a concepção de formação continuada estabelecida pelo manual do professor, que ao trazer somente indicações de leituras, filmes, revistas e sites, nos remete a uma visão de formação ahistórica, instrumental, pragmática e utilitarista, como foi o caso do currículo por competências estabelecido pelos PCN's nos anos 90, que ganhou uma versão mais atualizada com a BNCC, pois, tal proposta não dialoga com a concepção de formação continuada defendida neste trabalho, além disso, se contrapõe a luta histórica da Anfope e demais entidades educacionais organizadas já citadas ao longo desta escrita, que defendem que haja uma articulação entre formação inicial e continuada de maneira crítica e emancipatória.

O conteúdo a ser abordado nesta seção, origina-se da experiência com a pesquisa realizada no PIBIC – Programa de Iniciação Científica, por meio do projeto “O Manual do Professor dos livros didáticos regionais de História da Bahia (PNLD 2013 e 2016) ”, tendo como agência financiadora a FAPESB – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia. Nesta referida pesquisa tive a honra de ser orientada pela Professora Dr^a Carollina Carvalho Ramos de Lima.

O intuito da pesquisa foi o de analisar quatro *Manuais do Professor* que acompanhava os livros didáticos de História regional da Bahia a saber: (1) História nas Trilhas da Bahia – Miriam Bianca do Amaral Ribeiro (2010); (2) Segredos da Bahia – História de Albani Galo Diez e Águeda Célia Fontes (2013); (3) História da Bahia, de Daria M. C. Nascimento, Luís H. Dias Tavares e Maria C. de O. Cunha; (2013) e (4) Brasil lugares de memórias: Bahia, de Glauce Brito; Leandro C. Câmara, Alain El Youssef e Robson Rocha (2016).

A análise desses manuais foi feita com base em algumas questões, a exemplo de: Quando surgiram as políticas públicas para o livro didático no Brasil, em especial, o PNLD? Qual é o papel do Livro Regional no ensino de História Local? O que é o Manual do Professor? Qual é o papel do Manual do Professor na formação continuada dos professores? Esta última questão despertou o interesse de buscar mais a fundo como o Manual do Professor apresenta (instituída) a formação continuada de professores.

3.1 – PNLD: REFLEXÕES ACERCA DO LIVRO DIDÁTICO

As políticas públicas referentes à produção e distribuição do livro didático no Brasil, remontam ao período imperial, no entanto, traremos aqui algumas informações sobre essas políticas a partir do Estado Novo com a criação do INL – Instituto Nacional do Livro, através do decreto de Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937 (CASSIANO, 2013, p.51). Uma das funções do INL era zelar e ampliar a produção e distribuição do livro didático no país.

Um ano depois da criação do INL, o governo Vargas, também por meio de decreto, criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) Decreto – Lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938. Essa comissão era composta por quinze membros nomeados diretamente pelo Presidente da República, escolhidos entre as pessoas de notório “preparo pedagógico” e “reconhecido valor moral” (CASSIANO, apud FRANCO, 1982), cuja função era deliberar sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático (CASSIANO, 2013, p.51). A princípio, a ideia dessa comissão era de evitar impropriedades e inexatidões factuais nos livros didáticos.

Décadas depois, no governo de José Sarney (1985 – 1990), por meio do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, que foi criado o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, apresentando várias modificações em relação ao programa anterior que era o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental – PLIDEF. O PNLD trazia algumas características inéditas, como aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para os alunos da rede pública do então 1º grau (1ª a 8ª séries, para alunos de 7 a 14 anos). (CASSIANO 2013).

De acordo Matovani (2009) foi a partir desse decreto que

o PNLD passa a fazer parte da política pública para educação, com o objetivo principal de adquirir e distribuir, de forma universal e gratuita, livros didáticos para todos os alunos das escolas públicas do Ensino Fundamental brasileiro. (MATOVANI, 2009, p.33)

A expansão do mercado de livros didáticos no país cresceu consideravelmente, principalmente depois da implementação do PNLD, no entanto, como ressalta Cassiano (2013) “a concentração das vendas no segmento de didáticos era um fator que saltava aos olhos”. Muitas editoras eram cadastradas no Programa, porém as vendas ficam concentradas nas mãos de poucas editoras ou grupos editoriais. A partir da década de 1990, o mercado modifica-se:

Assim, a constatação de que o oligopólio no mercado brasileiro dos livros didáticos passou das empresas familiares para os dos grandes grupos[...]. Em especial, porque tais grupos trazem para o segmento uma cultura diferente, já que têm origens muito diversas, assim como também possuem alto poder de investimento, o que implica o desenvolvimento de novas estratégias de marketing, por causa da competitividade cada vez mais acirrada (CASSIANO, 2013, p. 29)

A venda de livros didáticos no Brasil parece ser um negócio rentável, principalmente, porque o governo federal é um dos maiores compradores de livros didáticos no país, isso aumenta a competitividade. Diante disso, faz-se necessário que o governo fique atento a qualidade desse material que chega às escolas do país.

O livro didático é uma mercadoria, feita para um público específico (professores e estudantes), sendo mercadoria o livro didático possui

materialidade. Com base em Munakata (2012, p. 184) “a materialidade do objeto livro deve ser levada em conta”. Ainda segundo o mesmo autor, “apreender a materialidade é, antes, conhecer o processo de produção, circulação e consumo de livros, no interior do qual seus elementos, por exemplo, o tamanho da página, adquire inteligibilidade”.

Atualmente a compra, distribuição e seleção dos livros didáticos pelo MEC, no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB) é de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). De acordo com o site do governo federal (gov.br⁹) o Programa Nacional do Livro e do Material Didático investiu quase R\$ 4 bilhões na aquisição de obras nos últimos três anos, sendo que em 2022, foram distribuídos mais de 150 milhões de obras didáticas, que beneficiaram 30 milhões de estudantes em 140 mil escolas públicas.

É sabido que a indústria de material didático, também conhecida como indústria do livro, está cada vez mais presente no meio educacional, oferecendo desde os mais variados exemplares de livros escolares, apostilas e obras paradidáticas. Muitas vezes os professores (as) acabam se perdendo em meio a tanta oferta e por vezes deixam de observar as propostas ideológicas e pedagógicas existentes neste material. Para Bittencourt (2008, p. 298) “a escolha do material didático é assim uma questão política e torna-se um ponto estratégico que envolve o comprometimento do professor e da comunidade escolar perante a formação do aluno”.

Segundo Bittencourt (2008) o uso do livro didático faz parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos, sendo ele um material de difícil definição.

Os livros didáticos, os mais usados instrumentos de trabalho, integrantes da “tradição escolar” de professores e alunos, fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos. Trata-se de um objeto cultural de difícil definição, mas, pela familiaridade de uso, é possível identificá-lo, diferenciando-o de outros livros (BITTENCOURT 2008, p. 299)

⁹ Informações retiradas do www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/12/programa-nacional-do-livro-e-do-material-didatico-investiu-quase-r-4-bilhoes-na-aquisicao-de-obras-nos-ultimos-tres-anos. Acesso em 28/05/2023.

Assim, compreende-se que o livro didático é um instrumento importante, usado por professores e estudantes no processo de aquisição do conhecimento e desenvolvimento da aprendizagem. O livro didático, também influencia na forma como o currículo escolar pode ser desenvolvido, que tipo de teoria educacional está implícita ou explícita na sua produção e conseqüentemente que tipo de sujeitos se pretende formar em sua dimensão social, histórica, política e cultural.

Além disso, ao longo do tempo o livro didático foi se modificando. Dentro da história da educação essa literatura tem sido avaliada com critérios muito específicos, além de ser objeto de preocupação para aqueles que estão no poder. Segundo Bittencourt (2008), um dos livros que mais tem chamado atenção, são os livros didáticos de História, principalmente depois da Segunda Guerra Mundial.

A partir da segunda metade do século passado, divulgavam-se estudos críticos sobre os conteúdos escolares, nos quais eram visíveis preconceitos, visões estereotipadas de grupos e populações. Como se tratava da fase pós-guerra, procurava-se evitar, por intermédio de suportes educacionais, qualquer manifestação que favorecesse sentimentos de hostilidade entre os povos. Nessa perspectiva, a História foi uma das disciplinas mais visadas pelas autoridades. Essa vigilância é visível ainda na atualidade, como bem demonstra a imprensa periódica. (BITTENCOURT 2008, p.300)

No campo da educação, o livro escolar é de suma importância, pois ele carrega em si conteúdos escolares diversificados, diferentes teorias e metodologias educacionais, traz também valores referentes à cultura e aos grupos sociais de uma determinada época. Os conteúdos e as referências de uma obra didática contribuem para melhor entendermos o modo de vida dos sujeitos, as condições de trabalho/emprego, meio ambiente, saúde, avanços tecnológicos e sistema que rege a sociedade atual, bem como os avanços e/ou retrocessos na educação.

Para Munakata (2007), o livro didático carrega uma ideologia estruturante, que faz parte desse material, tanto faz se ele é bem produzido ou mal produzido, de alguma forma ele contém uma ideologia. Para este pesquisador, “[...] o ideológico no livro didático encontra-se para além dos eventuais lapsos conceituais e éticos que possa conter; ele lhe é estruturante,

na medida em que esse material é um dos dispositivos fundamentais da educação escolar [...]” (MUNAKATA 2007, p. 2). Neste caso, é estruturante porque contém de forma explícita ou implícita a ideologia subjacente ao período governamental como parte da política de formação escolar.

São muitas inquietações acerca do estudo sobre o livro didático. Choppin (2008) buscou fazer uma análise sobre como os diferentes países no mundo procuram regulamentar e ao mesmo tempo controlar as publicações escolares, em especial a legislação francesa. No mesmo estudo, ele indicou que é preciso considerar o contexto e a época em que os manuais didáticos foram escritos e estudados.

Na maioria dos países do mundo, a regulamentação que se aplica aos livros de escola diverge da que se usa para outras publicações. Geralmente, ela é mais restrita, incidindo sobre a elaboração, concepção, fabricação, autorização; ou em seu uso (modo de difusão e financiamento, procedimentos de seleção, utilização). O manual escolar constitui, assim, um precioso indicador das relações de força que estabelecem, em um dado momento e em uma determinada sociedade, os diversos atores do sistema educativo, pois o grau de liberdade que gozam seus redatores e quem os utiliza pode variar consideravelmente. (CHOPPIN, 2008, p.13)

De acordo com Choppin (2002), o livro didático pode assumir várias funções (função referencial, instrumental, ideológica e cultural e por fim documental). Ainda segundo o mesmo autor, o livro didático não é mais o único material que faz parte da educação das crianças, dos jovens e adultos, pois, há uma variedade de materiais didáticos como, por exemplo, mapas, diários de férias, coleções de imagens que podem ser produzidos através de recursos audiovisuais, softwares didáticos, etc, que são apresentados aos professores, pais e estudantes.

No Brasil o livro didático tem seu lugar de destaque, quer seja na escola pública ou privada¹⁰. Na escola pública, muitas vezes o livro didático é o único material disponível para professores, estudantes e suas famílias, pois a falta de condições financeiras de grande parte das famílias brasileiras não possibilita que se compre outro tipo de livro para suas crianças e jovens.

¹⁰ O uso do livro didático na escola privada, não é assunto dessa pesquisa.

Entretanto, é preciso considerar como os professores/as usam esse material. Muitas vezes o livro didático, como já mencionado acima, é o único recurso disponível, pois muitos professores não têm acesso a outros recursos que possam lhe auxiliar no planejamento da aula. Porém, há professores que têm possibilidades de acesso a outros tipos de materiais didáticos e, sendo assim, usam o livro como suporte para seu planejamento, ou seja, como mais um instrumento no processo de ensino-aprendizagem e, infelizmente, tem-se ainda aqueles professores que utilizam apenas o livro didático por ser mais cômodo, porque é “mais fácil seguir o livro”.

Seja como único recurso, seja como suporte, o livro didático tem seu papel dentro e fora da sala de aula. Para fazer bom uso desse material primeiro deve-se começar mudando a forma como a escolha é feita, o professor/a precisa de tempo para ler o guia, analisar (se possível) a concepção de ensino que o livro traz, observando por exemplo como são propostas as atividades, se as mesmas consideram o trabalho do professor ou se traz orientação apenas para o estudante, sob o pretexto de torná-lo autônomo, quando na verdade o intuito é dispensar o trabalho do professor, sob a ideologia de que o estudante pode aprender sozinho, basta se dedicar.

3.2- MANUAL DO PROFESSOR E SUA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Os livros didáticos usados por professores e alunos fazem parte do cotidiano escolar há mais ou menos dois séculos (BITTENCOURT, 2008, p. 299), dentre os exemplares do livro didático está o Manual do Professor, que em meados da década de 60 teve seu processo de formalização acentuado devido a profundas mudanças no contexto político, econômico e educacional brasileiro. Segundo Nogueira (2020), ao final dos anos 60, o Manual do Professor passa a ser parte obrigatória para avaliação do livro didático no Brasil:

Assim, ao fim da década de 1960, observa-se o início do processo de estabelecimento das orientações aos professores nos livros didáticos sob a forma do Manual do Professor. Neste sentido, sua presença torna-se um requisito fundamental para a avaliação da qualidade da obra e para sua conseqüente adoção pelo Estado, que passa a

determinar, inclusive, o tipo de orientações que este material deve oferecer. (NOGUEIRA, 2020, p.6)

De acordo com o edital do PNLD (2010), o Manual do Professor deve apresentar algumas características para que seja aprovada sua compra pelo Governo Federal e conseqüentemente servir de consumo para os professores. Dentre as características necessárias destacamos as seguintes:

Manual do Professor 2.1.2.1. Na primeira capa: a) Título da coleção e título do livro b) A palavra ano ou ciclo, bem como o número correspondente c) Nome do (s) autor (es), ou pseudônimo d) Componente curricular e) Nome da editora **f) A expressão Manual do Professor**, em local e tamanho de fácil identificação [...] O miolo: **Deve conter instruções e orientações teórico-metodológicas ao professor**, acompanhadas do livro do aluno de forma integral, com ou sem comentários adicionais. (BRASIL, PNLD, 2010, p.18) (grifo nosso)

Para Paulilo (2012) o Manual do Professor “é parte suplementar que acompanha o exemplar do livro didático do professor e oferece orientação teórico-metodológica específica ao docente para a utilização da obra na sala de aula”. Compreende-se que o Manual do professor é parte obrigatória no processo de avaliação do PNLD, todas as coleções de livros didáticos concorrentes em determinado edital devem apresentar em sua obra a edição do Manual do Professor.

De acordo com o edital do PNLD 2010

As obras didáticas deverão estar acompanhadas, obrigatoriamente, dos respectivos manuais do professor, que não podem ser uma cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereçam orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereçam, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que **contribuam para a formação e atualização do professor**. (BRASIL, 2010, p.3) (grifo nosso)

Ainda de acordo ao referido edital, na seção - Critérios eliminatórios comuns a todas as áreas e Subseção - Respeito às especificidades do manual do professor, é possível encontrar a indicação de que o Manual do professor deve contribuir com a formação continuada.

Para orientação básica sobre o uso do livro do aluno, bem como para contribuir com **a formação continuada do docente**, o manual do professor deverá contemplar os elementos que caracterizam esse tipo de impresso[...] (BRASIL, PNLD, 2010, p.30)

É possível constatar também nos editais do PLND 2013 e 2016, a indicação de obrigatoriedade do Manual do Professor e a função que esse manual deverá desempenhar.

O manual do professor deve visar, antes de mais nada, a orientar os docentes para um uso adequado da obra didática, constituindo-se, ainda, em um instrumento de complementação didático-pedagógica e atualização para o docente. Nesse sentido, o manual deve organizar-se de modo a propiciar ao docente uma efetiva reflexão sobre sua prática. Deve, ainda, colaborar para que o processo de ensino-aprendizagem acompanhe avanços recentes, tanto no campo de conhecimento do componente curricular da obra, quanto no da pedagogia e da didática em geral. (BRASIL, 2013, p.30; 2016, p.50)

Com base no edital de convocação 01/2019¹¹ – CGPLI (Coordenação– Geral dos Programas do Livro) PNLD 2019 – atualização BNCC. O manual do professor é assim definido:

Manual do Professor – Anos Iniciais do Ensino Fundamental: aquele utilizado pelo professor, em correspondência com o Livro do Estudante, para **aperfeiçoar-se, expandir seus estudos**, preparar os planos de aulas e de avaliação formativa e suprir as dificuldades de aprendizagem dos estudantes. (BRASIL, 2019, p. 24)

A palavra “manual” carrega em si uma conotação de algo a ser seguido fielmente, parece-nos que não se deve fazer questionamentos, remetendo as orientações das habilidades e competências da BNCC que traz de volta a visão instrumental e pragmática da escola e da função do professor. Vale ressaltar que a BNCC serviu de base para a elaboração das atuais políticas de formação inicial e continuada de professores abordadas na seção 2 deste trabalho.

Tomando como base as orientações acima, pode-se dizer que o Manual do Professor é um instrumento que pretende orientar o professor em sua prática diária em sala de aula, dando-lhe suportes teóricos e metodológicos, o Manual

¹¹ Este edital não fez parte da pesquisa do PIBIC, porém, consideramos importante trazer uma informação mais atualizada sobre a definição do Manual do Professor.

também tem a intenção de contribuir com a formação continuada dos professores. No entanto, é preciso pensar como esses docentes utilizam esse Manual, necessita-se também compreender qual a concepção pedagógica explicitada no Manual do Professor e se a mesma condiz com a concepção e educação adotada pelo docente.

Com base na pesquisa do Pibic e na experiência vivenciada em sala de aula, percebe-se que alguns docentes utilizam o Manual do Professor apenas como fonte de consulta, enquanto outros utilizam somente para comparar as respostas dadas pelos estudantes e por fim, tem-se ainda aqueles docentes que preferem não usar o livro didático, ou porque não gostam da abordagem teórico metodológico do livro ou porque consideram que o livro didático deixa as aulas menos interessantes, sendo assim, também não fazem uso do Manual do Professor.

O Manual do professor se define como um instrumento que carrega em si uma concepção pedagógica, uma metodologia de ensino e aportes teóricos que poderão auxiliar o professor no processo de ensino aprendizagem e segundo o próprio manual, ele deve contribuir com a formação continuada de professores.

Ao analisar os manuais do professor a saber:

- História nas Trilhas da Bahia - Miriam Bianca do Amaral Ribeiro (2010);
- Segredos da Bahia – História - Albani Galo Diez e Águeda Célia Fontes (2013);
- História da Bahia - Daria M. C. Nascimento, Luís H. Dias Tavares e Maria C. de O. Cunha, (2013);
- Brasil lugares de memórias: Bahia - Glauceia Britto; Leandro C. Câmara, Alain El Youssef e Robson Rocha (2016).¹²

Buscou-se compreender como estas obras tratavam a formação continuada. Durante a análise foi possível encontrar sugestões de leituras

¹² Os manuais podem ser encontrados no site do Memorial do PNLD da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/pnld/> . Acesso em outubro de 2021.

complementares a exemplo de: bibliografias diversas, sites para pesquisa, indicações de livros de literatura, filmes, músicas e revistas eletrônicas. As indicações contidas nos manuais analisados eram apresentadas como a contribuição do manual para formação continuada de professores, entretanto, compreendemos que tais orientações têm características de técnicas de ensino. É importante salientar que as obras analisadas foram produzidas antes da efetivação da BNCC.

Considerando que os editais do PNLD 2010, 2013 e 2016 apresenta o *Manual do Professor* como um instrumento de formação continuada para o docente, percebemos que todas as obras trazem indicações como as descritas anteriormente, que podem colaborar com a “autoformação” do professor, neste caso usamos este termo, porque a proposta formação presente no *Manual* é uma busca solitária que pode ou não acontecer. Entende-se que para ocorrer a autoformação o docente precisaria ler as orientações do *manual*, utilizando aquilo que lhe for mais pertinente, que estiver mais de acordo com sua compreensão de mundo e de educação. Salientamos que nossa defesa é por uma formação continuada entre pares, por meio de processo de ação-reflexão-ação.

Porém há indícios de que o *manual* seja pouco utilizado pelos docentes, como nos aponta os estudos de Paola de Oliveira Nogueira (2018), em sua dissertação intitulada “O papel do editor no processo de edição do Manual do Professor”, que traz relatos de alguns editores do *Manual* sobre o não uso desse material por parte de muitos professores.

A justificativa da organização e seleção das atividades, bem como as orientações, estratégias e sugestões de aplicação das mesmas, estão contidas no Manual do Professor. Por isso, para nós, editores, o Manual do Professor é muito rico e agrega grande valor à obra. **Entretanto, em pesquisas e conversas com professores, percebemos que ele não é tão utilizado em sala de aula, do modo como foi idealizado.** (NOGUEIRA, 2018, p. 113, grifo nosso)

O Manual do Professor explicita os objetivos e o modo de concepção de uma obra didática, o que pode ajudar o professor a ter uma ideia mais clara de como melhor aproveitá-la. Mas não é regra que isso funcione: muitos professores não consultam o Manual do Professor, ou consultam, esporadicamente, apenas as orientações específicas, em busca de um “gabarito” ou de encaminhamentos para algumas atividades. O Manual do Professor também busca, muitas vezes,

complementar a formação do professor, atendendo a exigências do MEC, **mas na prática isso é pouco aproveitado pelos docentes.** (NOGUEIRA, 2018, p. 113, grifo nosso)

Considerando o estudo de Nogueira (2018), pode-se supor que se os professores não utilizam o instrumento *Manual do Professor*, mesmo que este tenha indicação de leituras de autores ou filmes, etc, isso não vai reverberar na prática docente em sala de aula, nem tampouco na formação continuada como propõe os editais do PNLD.

Frente a pesquisa no PIBIC e as referencial teórico neste TCC, entendemos que o manual pode contribuir para a autoformação, isso com base na perspectiva de que o professor ao ler um livro, ver um filme ou documentário estar no processo de autoformação, no entanto, ressaltamos que esta prática não pode ser considerada formação continuada. Compreendemos que a formação continuada vai muito além da leitura de livros, revistas, busca em sites, indicações de filmes e músicas, entre outros. Esses recursos também são importantes, porém, a formação continuada precisa se dar em um espaço onde haja debates de ideias, estudo mais aprofundado sobre teorias educacionais, compartilhamento de saberes e dificuldades a fim de que se construa – coletivamente – soluções com base nas teorias estudadas, tentando articular com as experiências vivenciadas no espaço escolar.

Defendemos uma formação continuada pautada na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e, para isso, entendemos que as universidades públicas, sejam o melhor lugar para essa formação acontecer. Nossa concepção de formação continuada esta pautada na Resolução 2 do CNE/CP 2015, quando nos orienta em seu capítulo VI, artigo 16 a saber:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p.13)

Entende-se que formação continuada não pode ser baseada somente em cursos muitas vezes aligeirados que acontece depois da formação inicial. A formação continuada precisa entender os problemas reais da escola, observando as necessidades dos estudantes e professores, para isso, ela deve acontecer com base em teorias científicas críticas, que promovam o entendimento da realidade dos acontecimentos sociais, econômicos e políticos da sociedade e como estes interferem na educação.

Nesse sentido, para complementar o pensamento acima destacamos os incisos do parágrafo único do artigo 16, citado anteriormente que traz:

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta: I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática; IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa.(BRASIL, 2015, p. 14).

Ao defender a concepção de formação continuada proposta pela Resolução 2 de 2015, estamos reforçando nossa posição contra a instituição de um currículo prescrito e/ou padronizado como propõe o manual e atualmente a BNCC.

Diante disso, é de suma importância que os professores ao escolherem o livro didático que será utilizado, tenham tempo disponível para analisar o material, ler o guia do livro didático de forma crítica, analisando as resenhas de cada obra, realizando posteriormente debates acerca da concepção de educação, de ensino-aprendizagem e de avaliação proposta pelos manuais.

Entende-se que isso seja uma opção para aquisição de um material que esteja mais próximo da concepção de educação e ensino que a escola defende por meio do seu PPP – Projeto Político Pedagógico, compreendendo também que o manual não deve ser usado como único meio para ministrar aulas, exceto em casos em que o professor não tenha acesso a outros recursos.

Compreendemos que o livro didático é um instrumento muito presente na sala de aula, no entanto, precisamos pensar criticamente sobre ele e entender que este material carrega a concepção de política que regulamenta a educação no país. Matovani (2009) nos orienta que é de suma importância refletirmos sobre o PNLD, pois ao logo da história observou-se alguns problemas nessa política, a começar pela maneira como se organiza a escolha desse material até a chegada nas escolas públicas do país. Para esta autora, isso é fruto de [...] “uma política educacional autoritária, burocrática e centralizadora que, por conta disso, acaba excluindo o professor de todas e quaisquer decisões sobre a problemática do ensino, inclusive a do livro didático”. (MATOVANI,2009, p. 64)

Com base nisso, e diante da análise que fizemos, observamos que o PNLD por meio do manual do professor institui a ideia de formação continuada de professores como algo pragmático, mostrando indícios de que o professor sozinho deve ir em busca de sua formação.

Chamamos atenção também para os novos materiais didáticos. Estes, estão sendo produzidos de acordo a BNCC, que atualmente regulamenta o currículo nacional. Por isso, é necessário que os professores ao utilizar o livro didático e o manual do professor, tenham senso crítico e observem se este material está de acordo com a realidade em que atua. Os docentes em exercício da profissão, não podem permitir que esta ou aquela diretriz os transformem em aplicadores de tarefas prontas, isso pode ocasionar a perda da autonomia e da subjetividade docente.

Portanto, defendemos uma formação inicial e continuada que tenha uma base sólida nos conhecimentos científicos propostos pelas várias instituições competentes de educação, como as universidades públicas, as entidades educacionais como a ANFOPE, ANPEDE, CNTE, REPPED – Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia, entre outras, para juntos lutarmos pela revogação imediata da Resolução nº 2 do CNE/CP de 2019 e Resolução nº 1 do CNE/CP de 2020.

CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo geral analisar a concepção de formação continuada de professores do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) contida no instrumental (manual do professor) do livro didático. Entendo que tal objetivo foi alcançado à medida que compreendi que o manual do professor pode contribuir com a autoformação, pois a concepção e formação continuada na qual acredito, deve estar pautada nas discussões teórico-científica, precisa acontecer nos espaços das universidades públicas com olhar crítico sobre a realidade educacional do país, buscando soluções coletivas para os problemas da educação, defendendo o direito a educação e não apenas ao ensino baseado em manuais prescritos e em políticas neoliberais que aumentam cada vez mais a desigualdade social e fere a dignidade humana.

No que se refere aos objetivos específicos traçados para este TCC entendo que estes também foram alcançados, pois fizemos um percurso histórico sobre a formação de professores no Brasil fazendo um recorte temporal a partir da década de 70 até a atualidade; em seguida identifiquei e analisei as políticas públicas de formação inicial e continuada do magistério, buscando trazer uma análise crítica sobre as resoluções do CNE/CP 02 de 2019 e 01 de 2020, em tempo, também trouxe para o debate a defesa da resolução 02 de 2015 considerada a mais adequada para formação inicial e continuada de professores, pois ela, defende uma formação de base científica, histórica e emancipadora tanto para estudantes quanto para professores.

Nessa defesa consegui identificar os determinantes sociais, políticos, culturais e econômicos da formação continuada de professores no Brasil, compreendi que há uma disputa de classe cada vez mais acirrada na sociedade, principalmente no campo educacional, levando-me a pensar que precisamos nos informar/estudar em bases científicas consolidadas, para pensarmos ações efetivas contra as políticas de exploração e mercantilização da educação pública.

Nesse processo de escrita pude entender que a formação docente passou por inúmeras transformações com o passar do tempo, desde cursos técnicos como foi o caso de a habilitação técnica para o magistério, até chegarmos na exigência do curso em nível superior consolidado pela LDB 9394/96. Nesse processo de (re)formulação de políticas públicas para formação inicial e continuada, tivemos sempre a luta e a resistência daqueles que estiveram e estão no chão da escola em defesa da educação de qualidade para todos, entendo que a formação docente é parte do processo que contribui para a melhoria da educação, por isso, ela deve acontecer de forma responsável, comprometida e com qualidade.

As reflexões acerca da formação inicial e continuada, me permitiu conhecer e compreender como a formação docente vem sendo pensada no Brasil, quem são os agentes que pensam e institui as políticas de formação e sob quais interesses elas são formuladas. Pesquisar sobre a formação de professores foi também uma tentativa de preencher lacunas deixadas por uma formação inicial insuficiente. Ao mesmo tempo que essas lacunas foram preenchidas, foi despertado em mim o desejo de compreender com mais aprofundamento as políticas voltadas para a educação, seja no campo de avaliar as políticas de formação, como no campo da avaliação da/para aprendizagem sob a ótica de analisar quais as concepções de avaliação estão presentes nas políticas educacionais.

Esta pesquisa me possibilitou perceber que a formação inicial e continuada de professores está atrelada a valorização da profissão docente. Não se pode perder de vista que ultimamente essa profissão tem sido cada vez mais desvalorizada, principalmente quando se pensa nas condições de trabalho em que muitos professores estão submetidos, com salas de aula lotadas, quentes

(pois, são poucas em que há ar condicionado ou ventilador – algumas que tem ventilador não podem ser ligados porque o barulho atrapalha a continuidade da aula). Nesse processo há ainda os professores que trabalham na educação infantil ou com estudantes com necessidades educativas especiais que não tem auxiliar de classe.

Além disso, muitos municípios brasileiros, não estão cumprindo a Lei 11.738 que estabelece o piso salarial para o magistério da educação básica. O descumprimento da lei do piso, nos mostra a falta de comprometimento dos governantes com a educação e com a melhoria da qualidade de vida de seus trabalhadores. Em meio a tudo isso, falta incentivo a formação continuada em nível de mestrado e doutorado, tanto para ingressar, quanto para se manter no curso, pois, alguns municípios não querem conceder licença para o docente, que é um direito previsto na LDB 9394/96 em seu artigo 61, parágrafo único, inciso II, quando determina: “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (BRASIL, 1996), há ainda o fato de outros estados e municípios não valorizarem a progressão de carreira do magistério, deixando de conceder acréscimo salarial para certificação e titulação dos professores.

Outro problema grave enfrentado pela profissão docente é a sobrecarga de trabalho, a cobrança por resultados imediatos, principalmente no que se refere as provas de avaliação externas, como a prova Brasil e Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica). E por fim a exigência de que o trabalho do professor esteja exclusivamente voltado para que o aluno desenvolva as habilidades e competências previstas na BNCC, padronizando cada vez mais o ensino e retirando a autonomia do professor.

Tendo em vista estas e tantas outras dificuldades enfrentadas pelos docentes, não se pode deixar de mencionar que tudo isso me parece um projeto nefasto para desmotivar e desacreditar a profissão docente, fazendo com que menos pessoas se interessem pela profissão. Ao defender a formação inicial e continuada junto com a valorização, pretendo demonstrar que não pode haver formação de qualidade sem valorização da profissão docente. Por isso, não podemos aceitar a efetivação de políticas educacionais que possibilitam a precarização do trabalho docente.

Contudo, faz-se necessário refletir sobre que tipo de formação inicial e continuada necessitamos e queremos para os professores desse país. Inicialmente tínhamos uma diretriz (Resolução do CNE/CP nº 2, de julho de 2015), construída de forma democrática, por meio de amplos debates sobre o processo de formação inicial e continuada. Entende-se que o processo de formação inicial e formação continuada se diferem, porém, não deve ser separado de suas bases críticas e princípios emancipadores, contribuindo para uma formação sólida que envolve os conhecimentos específicos e interdisciplinares, valores éticos, estéticos, políticos e sociais, com respeito a diversidade e as variadas visões de mundo que permeiam a educação.

Essa articulação entre formação inicial e continuada não se trata apenas de melhorar o currículo, trata-se de valorizar o processo como um todo, compreende-se que a formação continuada de professores envolve a escola e os profissionais que nela atuam, envolve os estudantes, as instituições formadoras e o Estado que precisa pensar e desenvolver políticas de formação de maneira integrada.

Nesse percurso de escrita compreendi que as Resoluções do CNE/CP nº 2 de 2019 e nº 1 de 2020, foram impostas pelo governo de Jair Messias Bolsonaro, que de maneira autoritária, interrompeu o processo de implantação da Resolução do CNE/CP nº 2 de 2015, tirando a chance de sua efetivação, observação e análise dos resultados que poderiam ser obtidos por meio dessa diretriz.

Ainda nesse percurso foi possível ter acesso a artigos científicos contrários a essas novas diretrizes, de autores como: Márcia Angela da S. Aguiar- Universidade Federal de Pernambuco; Luiz Fernandes Dourado - Universidade Federal de Goiás; Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva – Universidade de Brasília; Tiago Nicola Lavoura - Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Melina Silva Alves - Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Cláudio de Lira Santos Junior - Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Importante ressaltar a defesa da resolução do CNE/CP nº 2 de 2015 na escrita dos professores Ronaldo Figueiredo Venas, Rejane de Oliveira Alves e Leila da Franca Soares da Faculdade de Educação da Faced/UFBA, no texto: O

antagonismo da Resolução CNE/CP 02/2019: reflexões sobre a atualização curricular do curso de pedagogia da FAGED/UFBA com base na Resolução CNE/CP 02/2015. No qual retratam a reformulação do currículo de pedagogia da referida instituição, com base na Resolução nº 2 de 2015, feito também de maneira democrática com a participação dos professores e estudantes da Faculdade de Educação da UFBA.

Construir esta escrita foi de suma importância, pois me permitiu adentrar no percurso histórico da formação de professores no Brasil, conhecendo como a formação foi pensada em cada contexto histórico, observando as mudanças que foram ocorrendo ao longo do tempo. Nesse processo também foi possível rememorar minha trajetória formativa desde a habilitação para o magistério, passando pelo curso de licenciatura em Biologia até adentrar no curso de Pedagogia.

Nesse exercício de escrever e pensar sobre a formação inicial e continuada de professores, resgatei minha trajetória enquanto professora, os momentos de dificuldades que enfrentei no início da carreira docente e a falta que me fez de uma formação continuada de qualidade. No curso de Pedagogia tive a oportunidade de conhecer mais profundamente as teorias educacionais e me aproximar daquelas que mais refletem a realidade, como os escritos de Paulo Freire e a Pedagogia histórico crítica de Dermeval Saviani.

Foi também no curso de Pedagogia que tive a oportunidade de entrar no programa de iniciação científica – PIBIC, no qual pesquisei sobre o manual do professor. Essa pesquisa me abriu novos horizontes para pensar sobre o livro didático tantas vezes utilizados por mim, pois, durante muito tempo era o único recurso que eu tinha disponível. No entanto, ainda não havia parado para pensar criticamente sobre esse instrumento. Compreendo a importância que esse material tem para muitos professores, porém, consigo perceber que ele é carregado de ideologia, é um currículo prescrito e por isso precisa ser utilizado de forma crítica, para que não se caia na armadilha de se reproduzir fórmulas prontas que podem interferir na autonomia docente.

Ainda sobre o processo de escrita, pude entender como as políticas educacionais são formuladas com intencionalidades de acordo com o que

expressam e para quem pretendem servir. Percebi que em relação a formação inicial e continuada, tínhamos uma diretriz que pensava a formação de professores a partir de uma visão emancipadora da educação, que valorizava e respeitava a autonomia docente garantindo o direito a educação, a formação humana e direito de acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo do tempo que infelizmente foi revogada abruptamente.

Portanto, acredito que esta pesquisa contribui para que outros estudantes de licenciatura em Pedagogia possam pensar sobre que tipo de formação querem ter: se é uma formação que leve a compreender a realidade, valorizar e respeitar os sujeitos que passam pelo processo de escolarização. Ou, se querem ter uma formação pragmática que os transformem em meros reprodutores e aplicadores de “manuais” e “fórmulas” prontas, vindas de cima para baixo. Essa pesquisa também pode contribuir para o surgimento de novas pesquisas a respeito das diretrizes apresentadas nesse texto, com oportunidade de demonstrar que mercantilizar a educação contribui para o aumento da desigualdade social, do racismo, da homofobia e da precarização do trabalho docente.

Esse estudo pode contribuir também com uma pesquisa sobre as concepções de educação e avaliação que aparece no manual do professor e como essas concepções reverberam no trabalho docente. Entende-se que são inúmeras as possibilidades, basta se ter oportunidade, garantia de acesso e permanência à formação e educação de qualidade.

Por fim, concluímos que o momento é de luta pelo pleno restabelecimento da Resolução nº 2 de 2015, pois acreditamos que ela é a melhor maneira de se valorizar, respeitar e promover uma formação continuada emancipadora, que vai reverberar em todos os seguimentos da educação básica. Desse modo, nos juntamos ao Movimento REVOGA BNC-Formação, levantado pela união de várias entidades educacionais, denominada – “Frente¹³

¹³ Link para o Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação Pela retomada da Res. 02/2015! <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2023/06/MANIFESTO-REVOGA-BNC-Formacao-v.15maio-1.pdf>. Acesso em 07/06/2023.

Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015, criada em 30 de março de 2023, lançando um manifesto e buscando o diálogo com o CNE/CP e o MEC, para que possamos restabelecer a Resolução nº 2 de 2015.

Nossa luta é por uma educação de qualidade, emancipatória e pela indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S; DOURADO, Luiz Fernandes. **BNCC e formação de professores**: concepções, tensões, atores e estratégias. In. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>

ALMEIDA, Verônica Domingues. **A Experiência em Experiência**: saberes docentes e a formação de professores na rede municipal de ensino de Salvador. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador - BA, p. 209, 2010.

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final IX Encontro Nacional**. Campinas, 1998.

_____. **Documento Final do XVIII Encontro Nacional da Anfope**. Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: conjuntura nacional avanços e retrocessos. Goiânia, 7 de dezembro de 2016.

_____. **Documento Final do XX Encontro Nacional da Anfope 1 a 5 de fevereiro de 2021**: Política de formação e valorização dos profissionais da educação: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada. Realizado de forma virtual.

ARELARO, Lisete R.G. **Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política?** In. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 899-919, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

BECHLER, Rosiane da Silva Ribeiro. **Minas Gerais em jogos de escalas**: Variações do conhecimento histórico escolar em livros didáticos regionais. (Mestrado) - Curso de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: Fundamentos e métodos. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. **Formação de Professores no Brasil: história, políticas e perspectivas**. In. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, p.94-112, jun./2011.

BRASIL. **Plano Diretor do Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9.394/1996. Brasil, 1996.

_____. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional o Livro Didático - PNLD 2010**. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional o Livro Didático - PNLD 2013**. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015** - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasil, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional o Livro Didático - PNLD 2016**. Brasília, 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 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). Brasil, 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020** - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasil, 2020.

_____. INEP. Censo da Educação Superior. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf

BRITO, Regivane dos Santos; PRADO Jany Rodrigues; NUNES, Claudio Pinto. **Políticas de formação docente no Brasil a partir dos anos 1990**. In. Revista Temas em Educação (RTE), João Pessoa, Brasil, v. 28, n. 1, p. 02-19, jan/abr 2

CARVALHO, Marize Souza. **Formação de professores e demandas dos movimentos sociais: a universidade necessária**. Orientador (a): Celi Nelza Zuke Taffarel. 2003. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11099>. Acesso em: 26/05/2023.

CARVALHO, Marize Souza. **Realidade da educação do campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais**. Orientador (a): Celi Nelza Zuke Taffarel. 2011. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/9176/1/Marize%20Souza%20Carvalho.pdf>. Acesso em: 02/06/2023.

CASSIANO, Celia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: A entrada do capital espanhol na educação nacional**. 1.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CHOPPIN, Alain. **Políticas dos livros escolares no mundo: Perspectiva comparativa e histórica**. In. Revista História da Educação. Núm. 24, vol. 12, enero-abril, 2008, pp. 9-28. Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação Rio Grande do Sul, Brasil, 2008.

EDITORIAL. **O contexto político e a educação nacional.** In. Educ. Soc. Campinas, v. 37, nº. 135, p.329-334, abr.jun. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/v3HmMcHZLs3cJ5SfMRPn4Lp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 23/04/2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim; tia, não:** cartas a quem ousa ensinar. 29. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de Professores No Brasil: 10 Anos de Embate entre Projetos de Formação.** In. Educ. Soc. Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FREITAS, Itamar. **História regional para a escolarização básica no Brasil:** o livro didático em questão (2006/2009) / Itamar Freitas (Org.). São Cristóvão: Editora UFS, 2009. 244p.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Em direção a uma política para a formação de professores.** In. Em Aberto, Brasília, ano 12, n.54, abr./jun. 1992.

GATTI, Bernadete Angelina. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** In. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** – Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo. Atlas 2003.

LAVOURA, Tiago Nicola; ALVES, Melina Silva; SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira. **Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas:** bnc-formação em debate. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 37, p. 553-577, Edição Especial, 2020.

LIBANÊO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNÊO, José Carlos. **Organização e Gestão Escolar Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MARIN, Alda Junqueira. **Textos de Alda Junqueira Marin, professora**. 1. ed. Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2009.

MATOVANI, Katia Paulilo. **O programa Nacional do Livro Didático – PNLD: impactos na qualidade do ensino público**. Orientador (a): Sônia Maria Vanzella Castellar. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Geografia Programa de pós-graduação em Geografia Humana. 2009.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In. MONTEIRO, Ana Maria F.C et.al. (Org.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X. FAPERJ, 2007. P.137-147.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. In. **Pro-Posições**. n. 3, v. 23, (69) p. 51-66 set./dez. 2012.

_____ O livro didático: alguns temas de pesquisa. In. **Revista Brasileira de História de Educação**, núm. 3, vol. 12, septiembre-diciembre, 2012, pp. 179-197 Sociedade Brasileira de História da Educação Maringá, Brasil, 2012.

NOGUEIRA, Paola de Oliveira. **O papel do editor no processo de edição do Manual do Professor**. Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, 2018.

NOGUEIRA, Paola de Oliveira. Um Olhar sobre a Percepção dos Editores e a Constituição Histórica do Manual do Professor. Intercom – **Sociedade Brasileira**

de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 43º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – VIRTUAL – 1º a 10/12/2020.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo; SOUZA, Waleska Medeiros de; PERUCCI, Leidelaine Sérgio. **Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos.** In. Roteiro, Joaçaba, Edição Especial, p. 47-76, dezembro 2018 | E-ISSN 2177-6059.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática.** In. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** 8.ed. Vozes: Petrópolis, 1986

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** In. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan. /abr. 2009.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional.** DP&A Editora.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Formação de professores na Base Nacional Comum Curricular: conceitos em disputa.** In: LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). *Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais.* Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 27-37. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_03.html

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. **Reforma do ensino médio Pragmatismo e lógica mercantil.** In. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>

SILVA, R. N.; ESPOSITO, Y. L., SAMPAIO, M. M.; QUINTERIO, J. **Formação de professores no Brasil.** São Paulo: FCC; REDUC, 1991.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. **Levantamento histórico da formação de professores no Brasil, dos anos 30 aos anos 90: legislação e políticas**

educacionais. In. Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro/ Vol. 25, n.49/ p.225-238 / Mai-Ago. 2015.

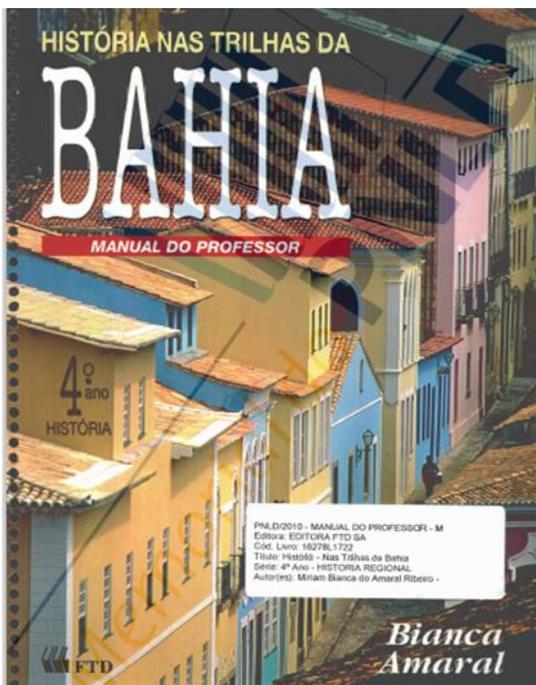
TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; CARVALHO, Marize Souza; LUZ, Sidnéia Flores. **Crise conjuntural e estrutural do capitalismo: luta pela base nacional comum na formação de professores Anfope.** Revista Práxis Educacional, vol. 17, núm. 46, 2021, Julho-Setembro, pp. 105-126 Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8919>. Acesso em: 02/06/2023.

VENAS, Ronaldo Figueiredo; ALVES, Rejane de Oliveira; SOARES, Leila da Franca. **O antagonismo da Resolução Cne/Cp 02/2019: reflexões sobre a atualização curricular do curso de Pedagogia da FACED/UFBA com base na Resolução Cne/Cp 02/2015.** In. Formação em Movimento v.3, i.1, n.5, p. 211-230, jan./jun. 2021.

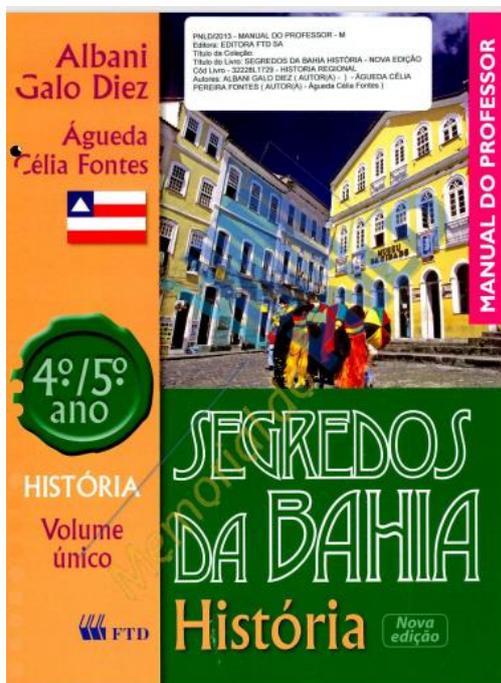
WALDOW, Carmem. **As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do pronatec: reflexões iniciais.** In. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

ANEXOS

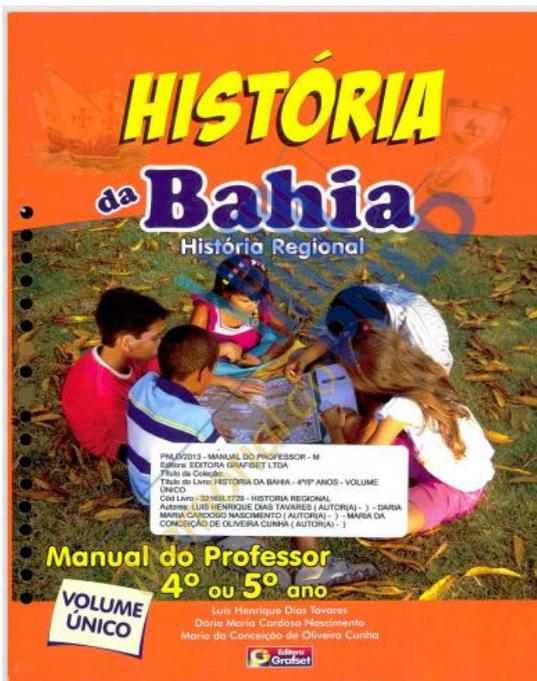
Capas dos Manuais Analisados



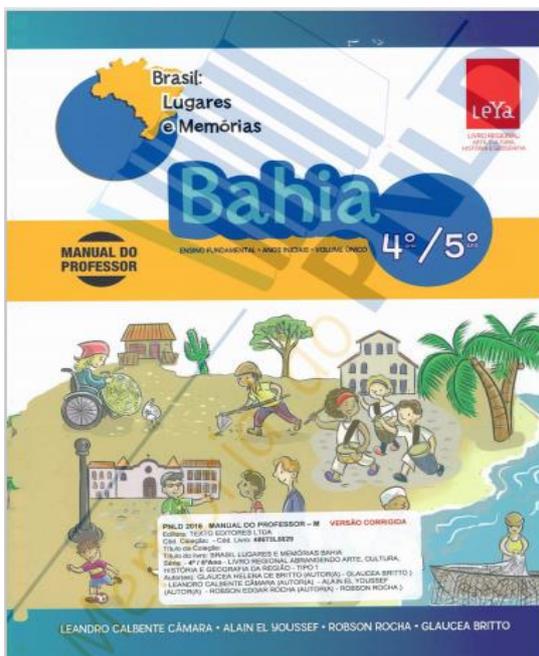
(RIBEIRO,2008)



(DIEZ e FONTES, 2011)



(TAVARES; NASCIMENTO; CUNHA, 2011)



(CÂMARA et al, 2014)