

Políticas de formação dos(as) profissionais da educação: construção, desmonte e (re)construção

Policies for forming education professionals: building, dismantle and (re)building

Marcelo Soares Pereira da Silva
Elenita Pinheiro de Queiroz Silva
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Uberlândia/MG-Brasil

Resumo

O artigo discute as políticas de formação dos(das) profissionais da educação nos dois primeiros decênios do século XXI. Para tanto, situa, a partir da lei nº 9.394/1996, os principais atos normativos voltados para essa formação e os questionamentos e as proposições históricas dos movimentos dos(das) educadores(as) brasileiros(as) frente a esses atos. Ainda, tem como fontes de dados as normas definidoras dessas políticas e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para formação dos(das) profissionais da educação, além de informações retiradas da base de dados abertos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. Ao longo deste estudo são demonstrados os processos de construção e desmonte das políticas examinadas, ao mesmo tempo em que se localiza as conquistas alcançadas e os desafios que persistem para o campo da formação dos(das) profissionais na Educação no Brasil.

Palavras-chave: Formação de Professores; Política Educacional; Diretrizes Curriculares

Abstract

This article discusses the policies for forming education professionals in the two first decades of the XXI century. For such, it places, with base in the law number 9.394/1996, the first normative acts towards this type of education and the questions and historical propositions of the movements led by the brazilian educators. The main data source are the norms that define these policies and the national curriculum guidelines for the formation of education professionals, and also the information from the open database of the Coordination of Improvement of Superior Education Staff. During the study, we demonstrate the processes of building and dismantling our reviewed policies, while also placing the victories reached and challenges that still persist on the field of forming education professionals in Brazil.

Keywords: Forming Professors, Educational Policies, Curriculum Guidelines

Introdução

O campo da formação dos(as) profissionais da educação, no Brasil, é marcado por diferentes concepções e perspectivas políticas, conceituais, metodológicas e epistemológicas. O alcance dos processos de construção, desmonte e reconstrução das políticas de formação desses(as) profissionais requer que sejam revelados os movimentos e lutas, que, historicamente, se fazem presentes e se articulam em torno desse campo. Para tanto, as perguntas mobilizadoras para a produção do presente artigo circulam em torno do que, desde os anos de 1980 aos dias atuais, foi/tem sido colocado em debate no campo referido, por quem e em quais condições. Com tais perguntas, demarca-se a intenção de discutir as políticas de formação dos(das) profissionais da educação que emergem nos dois primeiros decênios do século XXI e situar, a partir da lei nº 9.394/1996, os principais atos normativos voltados para essa formação e os questionamentos e proposições históricas dos movimentos dos(das) educadores(as) brasileiros(as) frente a esses atos.

O artigo, em um primeiro momento, situa os movimentos e embates transcorridos no final do século XX, localiza alguns dos caminhos percorridos no campo das políticas de formação dos(as) profissionais da educação, e, finalmente, assinala para os mecanismos e os processos de desmonte que marcaram a história recente das políticas públicas brasileiras, inclusive as políticas de formação dos(as) profissionais da educação. Ele é apresentado como convite a análise e reflexão acerca dessas políticas e formação, mas, sobretudo, como mote para a aposta de seguirmos adiante na luta pela reafirmação da centralidade dessas políticas e por uma sociedade mais justa.

Resistências, debates e embates no campo da formação dos (as) profissionais da educação

Ao olharmos para o campo das políticas públicas de educação no Brasil, a partir do final do século XX aos decênios iniciais do século XXI, identificamos profundos debates, ataques, avanços e recuos no entorno do tema da formação dos (as) profissionais da educação no Brasil, e, deles, de um lado, são mantidos, e, de outro, emergem novos desafios – políticos, culturais, cognitivos, para a reafirmação e a consolidação de conquistas alcançadas.

A esse respeito, apontamos que uma conquista política e democrática primordial, em nosso país, foi a promulgação da Constituição Federal do Brasil, datada de 1988. Um dos desdobramentos disso foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB), lei nº 9.394/1996. Em boa medida, na referida legislação, o novo lugar da formação do(a) educador(a) resultou do forte movimento de resistência e formulação de proposições por parte da organização de educadores(as) brasileiros(as), nas décadas de 1980 e 1990, mobilizados(as) por entidades como a Anfope, a Anpae, a Anped, o Cedes, a CNTE e o Forumdirⁱ, entre outras.

De um lado, o movimento referido produziu e sistematizou críticas ao modelo de formação sustentado e orientado pela regulamentação oriunda do período da ditadura militar no Brasil (1964 a 1985). Modelo que apresentava, por exemplo, como marcas, a dicotomia entre a formação do bacharel e do licenciado, dentro do então denominado modelo de 3+1; a separação entre teoria e prática ao longo dessa formação; a forte ênfase ao caráter tecnicista e instrumental nas metodologias de ensino, de modo a produzir a desarticulação e não problematização entre a realidade educacional e os processos sócio-políticos, econômicos e culturais que engendram as instituições, sistemas educativos e fazer docente.

De outro lado, o movimento formulou novas perspectivas, abordagens e proposições para o campo da formação dos(as) profissionais da educação. Nesse sentido, destaca-se a afirmação de que todos os cursos de formação do(a) educador(a) deveriam estar sustentados em uma *base comum nacional*; que tem a docência, compreendida em seu sentido ampliado, como trabalho pedagógico, enquanto elemento e dimensão estruturante dessa formação. Orientado por esse princípio geral, a Anfope definiu em sua trajetória histórica princípios que constituem a *base comum nacional*, os quais são permanentemente reafirmados e que devem ser perseguidos nessa formação. Tais princípios estão expressos no Documento Final dos Encontros Nacionaisⁱⁱ, realizados pela entidade, e podem ser assim sintetizados:

- Sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais bem como o domínio dos conteúdos da educação básica;
- Unidade teoria-prática atravessando todo o curso;
- Trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho docente;
- Compromisso social, político e ético do educador, com ênfase na concepção sócio-histórica de leitura do real e nas lutas articuladas com os movimentos sociais;
- Gestão democrática entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica e compreendida como manifestação do significado social das relações de poder reproduzidas no cotidiano escolar;
- Incorporação da concepção de formação continuada visando ao aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola;
- Avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação, como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político pedagógico de cada curso/instituição (ANFOPE, 2010, p. 15-16).

Políticas de formação dos(as) profissionais da educação: construção, desmonte e (re)construção

Esses princípios são, pois, tomados como orientadores nas lutas pela formação dos (as) profissionais da educação. Eles implicam em uma maneira de conceber e realizar uma formação ética, democrática, refrenciaada na responsabilização social e política das instituições educativas e de seus e suas agentes. Dessa maneira, os requisitos defendidos são colocados em contraposição aos modelos de organização curricular e formativa fortemente criticados pelo movimento dos (as) educadores(as) que, historicamente, lutam por uma ordem social, em que a valorização dos profissionais da educação deve assumir centralidade fundamental nas políticas educacionais.

Indícios da assimilação de alguns desses requisitos e princípios nos marcos regulatórios nacionais se fazem presentes na Carta Constitucional de 1988 e na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Lei nº 9.394/1996). Todavia, a assimilação a que nos referimos, por vezes, é acompanhada de processos de ressignificação e deslocamentos teóricos, conceituais e políticos, em relação às formulações e às proposições construídas pelo movimento histórico da Anfope e outras entidades.

Os processos de resignificação e deslocamentos são corroborados, por exemplo, no debate em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) no campo da formação dos (as) profissionais da educação ocorrido logo após a aprovação da LDB. Isso se constata no texto das Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação, e, no seu âmbito, nas definições básicas para organização do Curso Normal Superior, e no texto das DCNs para a Formação de Professores da Educação Básicaⁱⁱⁱ.

O que acabamos de inferir pode ser localizado, também, na centralidade dada nessas Diretrizes supramencionadas à noção de competências, posta como concepção nuclear para a formação dos profissionais da Educação Básica. Assim, reforça e atualiza as abordagens tecnicistas, instrumentais e pragmáticas, vigentes ao longo do século XX, e, ressignificada, pelas Diretrizes, em nossa leitura, pela perspectiva neotecnicista. Tal perspectiva indica, sob a lógica da *simetria invertida*, a centralidade que deve assumir a prática, o fazer profissional, na organização curricular, uma vez que ela deve estar presente desde o início do curso. Do mesmo modo, a pesquisa, anunciada como um dos princípios orientadores da formação dos profissionais da educação, deveria ter como foco principal o próprio processo de ensino - aprendizagem dos conteúdos a serem ensinados pelo professor na Educação Básica, o fazer

pedagógico. Mais uma vez, o pragmatismo pedagógico e a visão instrumental da teoria se fazem presentes.

Na mesma quadra histórica da homologação das Diretrizes, um objeto de fortes embates, entre setores e grupos de defesa do neotecnismo na formação e as entidades representativas de educadores(as) brasileiros(as), foi o *lócus* da formação dos (as) docentes para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível superior, uma vez que a perspectiva que se tentou impor, desde a aprovação da LDB de 1996, foi a de que essa formação deveria ocorrer no recém-criado Curso Normal Superior a ser instituído no âmbito dos Institutos Superiores de Educação (ISE). Com efeito, as Diretrizes Gerais relativas aos ISEs explicitavam essa perspectiva, tornada mais evidente no texto do Decreto nº 3.276/1999, no qual foi previsto que a formação desses docentes deveria ocorrer *exclusivamente* no Curso Normal Superior. A força da mobilização e da resistência das entidades se comprova na alteração realizada por meio do Decreto 3.554/2000, que substituiu o termo *exclusivamente* por *preferencialmente* nas Diretrizes. Embora pequena, foi uma mudança substantiva em torno da questão.

Até o final dos anos de 1990, ficou em aberto o debate para definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. As resistências e as formulações dos movimentos foram renovados, e, assim, ao final de 2005 e início de 2006, em um contexto político distinto do predominante nos 10 anos anteriores, foram aprovadas as DCNs para o Curso de Pedagogia.

As novas Diretrizes incorporaram várias proposições formuladas pelo movimento e entidades, ao longo das décadas de 1980 e 1990. Nesse sentido, a docência foi afirmada, em seu sentido ampliado, como a base da formação nesse curso. Ou seja, a docência compreendida “como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia” (Brasil, 2006, p.6-7).

Na mesma direção, a definição do campo de atuação do(a) egresso(a) do curso de Pedagogia, proposta pelas entidades da área, foi incorporada, e pode ser lida no texto quando é estabelecido que este abrange a:

- docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos;

Políticas de formação dos(as) profissionais da educação: construção, desmonte e (re)construção

- gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação;
- produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (Brasil, 2006, p.8).

De outra parte, no texto das Diretrizes, além de ser abandonada a noção de competência, a prática e o fazer pedagógico são afirmados como elementos estruturantes do currículo, articulados em três grandes núcleos: o núcleo de estudos básicos; o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e o núcleo de estudos integradores. As Diretrizes indicam que o projeto pedagógico de cada instituição deve assegurar a articulação e a integração entre eles, por meio de “disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica [...]; práticas de docência e gestão educacional[...]; atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso [...]; estágio curricular a ser realizado ao longo do curso [...]” (Brasil, 2006, p.14-15).

A ênfase na garantia de uma sólida formação teórico-prática e interdisciplinar, no horizonte apontado pelo movimento dos(as) educadores(as), estava igualmente assumida pelas Diretrizes:

Merece, igualmente, destaque a exigência de uma sólida formação teórico-prática e interdisciplinar do Licenciado em Pedagogia, a qual exigirá, conforme mencionado anteriormente, desde o início do curso, a familiarização com o exercício da docência e da organização e gestão pedagógica, a participação em pesquisas educacionais, as opções de aprofundamento de estudos e a realização de trabalhos que permitam ao graduando articular, em diferentes oportunidades, ideias e experiências, explicitando reflexões, analisando e interpretando dados, fatos, situações, dialogando com os diferentes autores e teorias estudados (Brasil, 2006, p. 13).

As Diretrizes de 2006, do Curso de Pedagogia, definiram, ainda, a ampliação da carga horária do curso para no mínimo 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuída da seguinte forma: 2.800 horas - atividades formativas diversas, articulando os três núcleos do curso; 300 horas - estágio supervisionado; 100 horas - atividade de aprofundamento em áreas específicas de interesse do corpo discente. Desse modo, o curso de Pedagogia passou a ter uma duração mínima de 4 anos. Por fim, ficou estabelecido que as DCNs serviriam de base para a estruturação de cursos de Licenciatura voltados para a formação de docentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como se depreende, as DCNs de 2006 incorporam algumas das formulações para a formação dos(as) professores(as) para as etapas iniciais da Educação Básica, defendidas e construídas pelas entidades da área nos dois últimos decênios do século XX.

Resistência e construção: a formação dos(as) profissionais da educação na agenda das políticas educacionais

Ainda que reconheçamos que alguns passos significativos tenham sido alcançados no movimento de luta e resistência, os desafios no campo das políticas de formação dos(as) profissionais da educação eram de grande envergadura. Ambiguidades e contradições permaneciam presentes nos marcos regulatórios do campo, e uma atuação mais efetiva e articulada do estado brasileiro na formação dos(as) profissionais da educação se fazia necessária.

O governo federal, pós-LDB 9.394/1996, articula ações que colocam o campo da formação na agenda do dia das políticas educacionais. Algumas dessas ações só viriam a ser implementadas no primeiro mandato do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2007). Destacam-se, como parte das ações, a implementação da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (Renafor) e o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública.

A institucionalização da Rede se deu inicialmente por meio da Portaria nº 1.403/2003 que propunha o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. O *Sistema* compreenderia o Exame Nacional de Certificação de Professores; os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores; e a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Todavia, fortes críticas ao Exame Nacional de Certificação foram produzidas pelos(as) profissionais da educação, uma vez que era reconhecida a imposição da lógica da avaliação e do controle sobre o trabalho docente e, com isso, a subordinação dos(as) profissionais às matrizes da ideia de competências (Anfope, 2004; Maués, 2004; Freitas, 2003).

Além de não avançar na formação e profissionalização do magistério em nosso país, a ideia de *certificação* dos professores pode vir a ser, no que diz respeito à avaliação do trabalho docente, profundamente danosa no processo de flexibilização do trabalho e de desprofissionalização dos professores-educadores, reforçando a competitividade e aprofundando, na sociedade, o clima de individualização e responsabilização de cada professor sobre o sucesso e o fracasso dos estudantes. Contribuirá certamente para instalar uma concepção de trabalho docente de caráter meritocrático, para instaurar/acirrar o clima de “ranqueamento” e competitividade, inibidores do processo de construção de novas alternativas para a formação de nossas crianças, jovens e adultos a partir do trabalho coletivo e solidário, e da gestão democrática em nossas escolas (Freitas, 2003, p. 1114).

Políticas de formação dos(as) profissionais da educação: construção, desmonte e (re)construção

A atuação do movimento de resistência e luta pela formação docente leva ao recuo, por parte do executivo federal, da implantação da proposta do Exame de Certificação. Além disso, a rede foi redimensionada em seus objetivos, de modo que ela passaria a privilegiar a formação continuada, articulada com as demandas das instituições e docentes; a ideia de sistema de colaboração, em articulação e interação; a autonomia intelectual; a institucionalização do trabalho coletivo (Brasil, 2005). Em grande medida, esses são objetivos que se afastam da perspectiva isolada, meritocrática e individualista apontada na portaria de 2003, o que implicou, também, a adoção da nomenclatura de Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (Renafor) em substituição à denominação que recebera inicialmente. Essas mudanças representam mais uma importante conquista naquele momento do movimento de resistência dos educadores(as) brasileiros(as).

A outra ação do governo federal mencionada a pouco foi a criação do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública. Coordenada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, objetivava a formação continuada de gestores escolares assentada no princípio da gestão democrática. O programa previu a oferta de cursos, via Educação a Distância, *lato sensu* (especialização) - em gestão escolar para diretores e vices (400 horas); em coordenação pedagógica, para orientadores e pedagogos (405 horas); e, de aperfeiçoamento em gestão escolar, para diretores e vices (200 horas).

Ainda em 2007, o governo federal aprovou a Lei nº 11.502, que atribui a responsabilidade da formação continuada de professores da Educação Básica à Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O Decreto nº 6.316/2007, à luz dessa nova lei, definiu o novo estatuto da CAPES, que passa a ter o Conselho Técnico-Científico da Educação Básica (CTC-EB), a Diretoria de Educação Básica Presencial e a Diretoria de Educação a Distância. Por meio dessas instâncias, a Capes passou a ter a incumbência de contribuir com a implementação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, regulamentada em 2009, pelo Decreto nº 6.755/2009.

Os Decretos nº 7.415/2010 e nº 8.752/2016 produziram alterações no Decreto nº 6.755/2009, mas foram mantidos os elementos estruturantes da política. Assim, permaneceu a afirmação de princípios como a articulação teoria e prática nos processos formativos; o compromisso com um projeto social, político e ético com vistas a uma nação soberana, democrática, justa e inclusiva; a colaboração e articulação entre o MEC, os

sistemas, redes, instituições de ensino e de formação; a valorização dos(as) profissionais da educação; e, a garantia da qualidade da formação de modo a contribuir com a redução das desigualdades educacionais e sociais.

Orientado por esses princípios e com vistas à consecução dos objetivos previstos na Política, o Decreto nº 8.752/2016, reafirmou a constituição dos Fóruns Estaduais Permanentes e o Fórum Permanente do Distrito Federal de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica. Suas atribuições principais seriam: a elaboração do plano estratégico de formação na unidade federativa; o acompanhamento e a realização de possíveis ajustes no referido plano, e a manutenção de uma agenda permanente de debates sobre a formação dos(as) profissionais da educação. O plano estratégico de cada unidade deveria contemplar o diagnóstico e as necessidades de formação inicial e continuidade; a capacidade de atendimento das instituições envolvidas; a definição das ações a serem desenvolvidas, assim como as atribuições e as responsabilidades de cada órgão, entidade e segmento envolvido. Os Fóruns deveriam assegurar a participação de representantes das esferas federal, estadual, municipal, das instituições formadoras e dos(as) profissionais da educação, de modo a viabilizar o regime de colaboração na realização das ações da política de formação.

Articulado aos Planos Estratégicos dos estados e do Distrito Federal, esse Decreto previu a organização do Planejamento Estratégico Nacional, a ser elaborado pelo MEC e aprovado pelo Comitê Gestor Nacional, constituído com a participação das secretarias e autarquias do MEC; de representantes dos sistemas federal, estaduais, municipais e distrital de educação; de profissionais da Educação Básica. Esse Comitê, além de aprovar o Planejamento Estratégico Nacional, teria como atribuições sugerir ajustes, recomendar revisões em planos estratégicos estaduais; definir normas gerais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais e do Fórum Distrital; e realizar o acompanhamento das atividades desenvolvidas no âmbito da Política Nacional de Formação (Diniz-Pereira, 2019).

O Decreto nº 8.752/2016 apresentou um novo elemento: a previsão de que o Planejamento Estratégico Nacional contemplasse programas e ações integrados e complementares mais amplos. Nesse sentido, o executivo federal explicitava a perspectiva de que deveriam estar relacionadas à Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica ações como a formação dos trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; a formação pedagógica

Políticas de formação dos(as) profissionais da educação: construção, desmonte e (re)construção

para os graduados não licenciados; o fomento a projetos pedagógicos próprios para a formação voltada para a Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, de povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos; o apoio para realização de pesquisa articuladas à formação de profissionais da educação; a residência docente; os mestrados acadêmicos e profissionais; o financiamento estudantil para os(as) discentes matriculados(as) em cursos de licenciatura; a iniciação à docência.

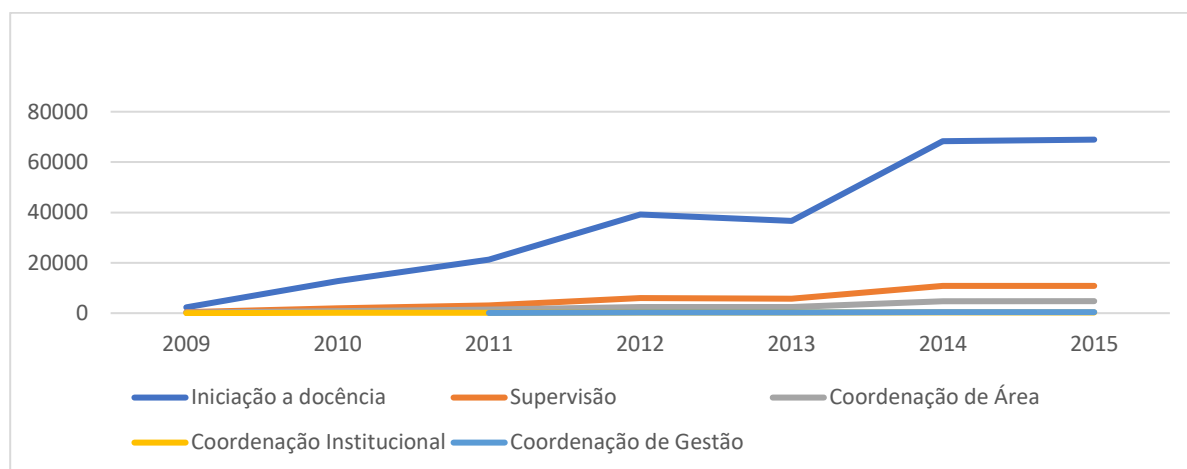
Como se depreende, o Planejamento foi um mecanismo de garantia da oferta de vagas nos cursos, inclusive aqueles integrados à pós-graduação, e a associação entre as diferentes instâncias de governo voltados à promoção da formação continuada dos profissionais da educação básica, tanto para aqueles(as) que se encontravam em exercício quanto para os(as) que viriam a ser contratados(as) (Amaral e Silva, 2019).

Com efeito, é preciso reconhecer que a Capes, com sua nova estruturação, passou a atuar de modo efetivo na formação dos(as) profissionais da Educação Básica. Destacam-se, nesse sentido, o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), com a oferta de cursos de 1ª Licenciatura, 2ª Licenciatura e Formação Pedagógica para os professores graduados sem habilitação em licenciatura, realizado principalmente por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa de Iniciação à Docência (Pibid), que, de modo sistemático e crescente, avançaram na última década deste século.

O PIBID foi instituído por meio de Portaria Ministerial de 2007 e, posteriormente, regulamentado pelo Decreto nº 7.219/2010. Esse programa tem como principais objetivos inserir os estudantes dos cursos de licenciatura no cotidiano das escolas públicas como forma de contribuir para a articulação teoria e prática ao longo da formação e servir de estratégia para mobilizar professores(as) das escolas como co-formadores(as) de futuros(as) docentes e, assim, incentivar a formação de docentes para a Educação Básica. No intuito de alcançar tais objetivos, inicialmente foi prevista a concessão de quatro modalidades de bolsa: para o(a) estudante de licenciatura; para o(a) professor(a) coordenador(a) institucional; para o(a) professor(a) coordenador(a) professor(a) supervisor(a) em efetivo exercício na escola da Educação Básica. A partir de 2011 passou a ser concedida bolsa para o coordenador de gestão no âmbito de cada Instituição de Ensino Superior (IES). O PIBID encontrou um ambiente favorável para seu desenvolvimento no interior das IES e das redes públicas de ensino. Nos 7

primeiros anos de funcionamento houve um rápido crescimento do número de bolsistas de IES e de escolas participantes, como demonstra o Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 – Bolsas Pibid (2009 – 2015)



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados disponíveis no Portal CAPES <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/> (2024)

Em paralelo, o campo das políticas de formação dos(as) profissionais da educação avançava na formulação de marcos regulatórios que tornassem tais políticas em políticas de estado. Políticas articuladas a um projeto de nação soberana, democrática, inclusiva. Nesse sentido, destacam-se importantes alterações introduzidas no âmbito da LDB de 1996, a aprovação do Plano Nacional de Educação e, em 2015, das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos Profissionais da Educação Básica.

Em 2009, por meio da Lei nº 12.014/2009, alterações na LDB delimitaram, de modo mais preciso, a definição quanto a quem deve ser considerado *profissional da educação escolar básica*. Essa era uma lacuna existente na legislação brasileira que, ao ser preenchida, explicitou que, além dos(as) professores(as) habilitados em nível médio ou superior para docência, são também profissionais da Educação Básica, os(as) trabalhadores(as) da educação com diploma de curso de Pedagogia, com título de mestrado ou doutorado na área de administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, ou de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. A essa lei acrescentou à LDB o princípio da presença da sólida formação teórica como balizador da formação dos(as) profissionais da educação e que a formação inicial, a formação continuada e a capacitação dos(as) profissionais de magistério é tarefa a ser perseguida em regime de colaboração entre todos os entes da federação.

Políticas de formação dos(as) profissionais da educação: construção, desmonte e (re)construção

Mais tarde, a lei 12.796/2013, que também alterou a LDB de 1996, reforçou e aprofundou a responsabilidade da adoção de mecanismos, pelos entes federados, de incentivo à formação dos(as) profissionais do magistério, inclusive por meio de programa de bolsa institucional de iniciação à docência e a garantia de acesso a cursos superiores de Pedagogia e licenciatura através de processos seletivos diferenciados para os(as) professores que atuam nas redes públicas de ensino.

Na mesma direção, o Plano Nacional da Educação (PNE-2014), na meta 15, inscreveu definições e estratégias relativas ao compromisso do estado brasileiro para com a formação dos(as) profissionais da educação. A meta previa que, no prazo de um ano, fosse definida a política nacional de formação dos(as) profissionais da educação, em regime de colaboração entre os entes federados, com vistas assegurar a formação específica de nível superior para docentes da Educação Básica. Dentre as estratégias, se apontava para aspectos em torno do planejamento estratégico das ações de formação, a exemplo da: articulação entre formação inicial e continuada; ampliação do Pibid; implementação de programas específicos - formação dos(as) profissionais para as escolas do campo, indígenas, quilombolas e para a educação especial; o fomento a cursos técnicos e profissionalizantes de nível médio; e, a formação dos(as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério.

Ademais, ainda que se reconheça os limites e as contradições do texto legal, no estado democrático de direito, tornar mais precisas as definições estabelecidas nos marcos regulatórios, que devem reger a vida social, constituem passo importante para afirmar e fazer avançar nas conquistas. Assim, a incorporação de preceitos dessa natureza na LDB e no PNE se deve, em grande medida, à capacidade de mobilização e de organização dos movimentos de luta e resistência no campo da formação dos(as) profissionais da educação.

As Diretrizes para Formação de Professores de 2015^{iv} apresentam o esforço de situar que essa a formação não pode ser pensada e definida de modo desarticulado das políticas de valorização desses(as) profissionais, nem dos processos sociais, econômicos e políticos mais amplos. Tais Diretrizes trazem importantes elementos por meio dos quais se intenta articular as discussões e debates produzidos nas Conferências Nacionais de Educação, nas políticas de formação datadas do início do século XXI, no PNE e nos marcos regulatórios existentes no âmbito do próprio CNE, como as DCNs da Pedagogia e as diretrizes pertinentes à organização da Educação Básica em suas várias etapas e modalidades.

As DCNs de 2015 apresentam, também, elementos de ruptura epistêmica, metodológica da organização curricular em relação às DCNs de 2001 e 2002. A noção de competência e a perspectiva do saber instrumental, neotecnista, é problematizado e abandonado nas orientações formuladas. Nesse quadro, a organização curricular da prática pedagógica, do fazer pedagógico, é redimensionada e reposicionada nessa formação. Nesse sentido, destacam-se alguns aspectos importantes: a afirmação da docência, para além das atividades específicas do processo de ensino, como a base da formação; a demarcação dos princípios e das características de processos formativos que conduzam o(a) egresso a um conjunto de informações, conhecimentos, habilidades implicado com a pluralidade de teorias e práticas articuladas com a pesquisa, com a compreensão da complexidade da educação, da instituição educativa, dos processos e contextos sociais, políticos, econômicos, estéticos que permeiam à escola e o ato educativo.

A composição curricular proposta pelas DCNs de 2015 apresenta outra alteração importante em relação às DCNs para formação de professores (as) de 2002, quando estabelece a duração dos cursos com 3.200 horas e duração mínima de 4 anos.

Por último, destaca-se a articulação que se busca estabelecer, nessas novas DCNs, entre a formação inicial e a formação continuada. Da mesma forma, ressalta-se uma articulação no mesmo sentido ao situar as DCNs para formação de professores frente às políticas de valorização desses profissionais no contexto das políticas públicas de educação. São marcas das lutas do movimento dos(as) educadores(as) brasileiros(as) que se fazem presentes nesses novos marcos reguladores da formação de professores no Brasil.

Esse conjunto de mudanças expressa uma importante ruptura política em relação às DCNs de 2001 e 2002. Em boa medida, no processo de formulação e aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais, para a formação inicial e continuada dos (das) profissionais do magistério da Educação Básica de 2015, alguns dos princípios que historicamente vem sendo formulados e defendidos pelo movimento dos(das) educadores(as) se fazem ali presentes. No entanto, pelo conjunto dos elementos destacados neste texto, fica evidente os desafios colocados pelo novo marco legal para a reorganização dos currículos e processos formativos dos(das) docentes da Educação Básica.

Desconstrução, resistências, reconstrução: desafios para as políticas de formação dos (as) profissionais da educação

Todavia, nessa mesma quadra histórica, o país se defrontou com um contexto político-econômico marcado pelo aprofundamento da crise econômica de caráter neodesenvolvimentista e que havia dado sustentação às políticas públicas nos anos iniciais do século XXI. Esse aprofundamento se deu ao lado do avanço das forças conservadoras e das propostas neoliberais fortemente retomadas e fortalecidas a partir de 2016. Movimentos de massa, em torno de reivindicações específicas, como a manifestações da juventude nas ruas das grandes cidades em julho de 2013, e as manifestações contra a corrupção nas empresas públicas, acabaram por serem capturados por setores ultraconservadores da sociedade em nome da limpeza ética da política brasileira, da despolitização dos espaços e organizações públicas, assim como da defesa dos valores e tradições culturais e religiosas vigentes, sob a égide das teologias da prosperidade e do domínio (Novais E Campos, 2021; Pereira, 2023).

Nesse contexto, as forças políticas que ajudavam a viabilizar a governabilidade dos governos de centro-esquerda que ocupavam o executivo federal desde 2003 se romperam. Em 2016, ocorreu o golpe jurídico-parlamentar midiático, que culminou no afastamento de Dilma da Presidência da República a partir de 12 de maio de 2016 e, posteriormente, seu *impeachment* em 31 de agosto do mesmo ano. Assumiu a Presidência da República o Vice-Presidente Michel Temer, permanecendo no poder até dezembro 2018.

Em seus poucos mais de 21 meses à frente do executivo federal, Temer conseguiu a aprovação pelo Congresso Nacional de várias medidas no campo econômico, social e educacional. Destaca-se, nesse sentido, a aprovação da reforma trabalhista; a aprovação da Emenda Constitucional do chamado *teto dos gastos públicos* (EC nº 95/2016); a nomeação de novos conselheiros para compor o CNE, em substituição às definições já estabelecidas por Dilma antes de seu afastamento do governo e, ainda, o encaminhamento da Medida Provisória nº 746/2016, que veio a ser convertida na lei nº 13.415/2017, conhecida com a Lei do Novo Ensino Médio.

Ainda nesse período, foi aprovada pelo CNE regulamentação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental (Resolução CNE/CEP nº 02/2017) e um ano depois Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (Resolução CNEP/CP nº 04/2018). Esses documentos acabaram por retomar a noção de competências como balizadora para organização da educação e do currículo da Educação Básica no país. Apesar dos movimentos de crítica e resistência dos(as) educadores(as) brasileiros(as) em

torno dessas mudanças, não se logrou êxito em impedir que elas fossem aprovadas e tivessem início o seu processo de disseminação e implementação.

Mas as mudanças preconizadas na lei nº 13415/2017 não se restringiram ao Ensino Médio. Elas também alcançaram os profissionais da Educação Básica, sua definição e formação. No caso da definição desses profissionais, foram incluídos nessa categoria aqueles destinados a atender exclusivamente a formação técnica e profissional, com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, e os profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica para receberem o certificado de licenciado.

Quanto à formação de professores, a nova lei de 2017 inscreveu na LDB que os currículos de formação devem ter como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, uma vez mais se defronta aqui com a noção de competências, o pragmatismo pedagógico, o neotecnicismo na educação como balizadores para organização o ensino.

Ademais, ainda em 2018, no pleito eleitoral desse ano, foi eleito Jair Messias Bolsonaro, que capitaneou as forças políticas de direita e extrema direita à frente do executivo federal no período de janeiro de 2019 a dezembro de 2022. Durante seu mandato, foi concluída a votação da reforma da previdência, iniciada ainda no governo anterior, ao mesmo tempo em que propostas ultraneoliberais de privatização; afastamento do estado na condução das políticas públicas; desregulamentação de vários setores da vida econômica e social, em especial na área ambiental, foram sendo implementadas.

Em 2020, o país se viu diante da necessidade de se decretar situação de emergência de saúde pública a partir de março desse ano, em decorrência da pandemia de escala mundial causada pelo coronavírus (Sars-Cov 2 – Covid 19). Nesse contexto, a contragosto do chefe do executivo federal e de seus conselheiros mais próximos, a sociedade brasileira, assim como em outras partes do mundo, se viu diante de medidas de isolamento e distanciamento social, as quais implicaram, inclusive, a suspensão de atividades presenciais nas instituições educativas, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior. A condução errática e negacionista no enfrentamento da pandemia fez com o Brasil alcançasse a casa dos 700.000 óbitos ao final de dois anos de pandemia.

Nesse quadro, os processos de desmonte das políticas de educação, de modo particular aquelas no campo da formação de professores, se intensificaram. A Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação foi descontinuada. Os Fóruns

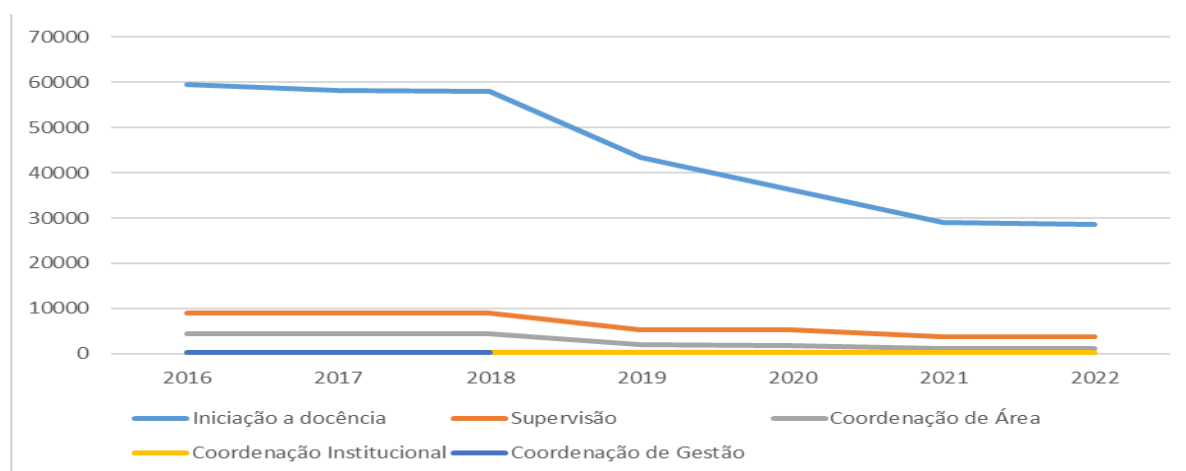
Políticas de formação dos(as) profissionais da educação: construção, desmonte e (re)construção

Permanentes de Formação nos estados e Distrito Federal foram negligenciados, fazendo com seu efetivo funcionamento não viesse a ocorrer. A Capes, que havia assumido papel importante no campo da formação dos(as) profissionais da educação, teve seu Comitê Técnico Científico da Educação Básica completamente esquecido, sem se reunir desde 2017. Programas como o PARFOR e o Pibid continuaram funcionando, porém, tendo que enfrentar indefinições e falta de planejamento a partir do governo central. Somou-se a esse quadro, o fato de que entre 2019 e 2022 o Ministério da Educação teve 5 diferentes Ministros.

No caso do PARFOR, a Diretoria de Educação a Distância deu continuidade à oferta de cursos de formação de professores, na modalidade à distância, tendo em vista a expertise que construiu ao lado das IES que já vinham participando do sistema UAB.

No caso do Pibid, a partir de 2016, se inicia uma queda crescente no número de bolsistas de iniciação, ano em que o Programa perdeu cerca de dez mil estudantes. Essa curva descendente permaneceu nos anos seguinte e se intensificou principalmente a partir de 2018. O Gráfico 2 confirma essa curva descendente:

Gráfico 2 – Bolsas Pibid (2016-2022)

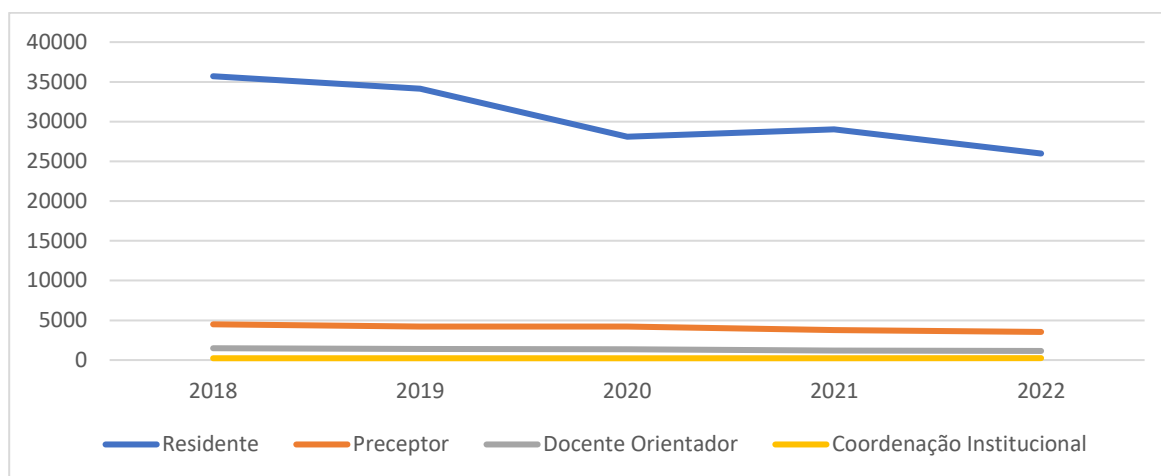


Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados disponíveis no Portal CAPES <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/> (2024)

Nesse mesmo ano, a Capes lançou um novo programa de iniciação à docência, o Residência Pedagógica (RP), que seguiu o mesmo desenho organizacional do Pibid, porém destinado a alcançar especificamente os estudantes de licenciatura que se encontrariam nos últimos período do curso. Ainda que a participação das IES tenha se mantido em patamares próximos à participação no Pibid, o número de bolsas concedidas aos alunos residentes ficou bem abaixo do esperado e, no período de 2018 a 2022, experimentou o mesmo ritmo de

queda enfrentado pelo Pibid. O Gráfico 3 demonstra esse movimento de queda na participação:

Gráfico 3 – Bolsas Residência Pedagógica (2018 – 2022)



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados disponíveis no Portal CAPES <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/> (2024)

Pode ser que o contexto da pandemia tenha contribuído para a curva decrescente na participação desses Programas, mas também o distanciamento e a ausência de interlocução do MEC e da Capes com as IES formadoras e com os sistemas de ensino, por certo, é fator determinante para a produção dessa realidade.

Coetâneo a esses processos, em 2019, no âmbito do CNE, novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica foram aprovadas, revogando às Diretrizes aprovadas quatro anos antes^v. A formulação dessa nova medida se deu de modo acelerado, em um processo no qual o espaço e as possibilidades de participação dos setores da educação não foram devidamente assegurados. Entre um intervalo de cerca de 60 dias, o Conselho submeteu a consulta pública uma 3ª versão da proposta de Diretrizes; recompôs a Comissão Bicameral responsável pela formulação dessas novas Diretrizes; e apreciou o relatório final dessa Comissão, o que culminou na aprovação do Parecer CNE/CP nº 22/2019 com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Com efeito, esse novo instrumento normativo, em grande medida, acaba por retomar grande parte dos fundamentos e perspectivas que se fizeram presentes naquelas Diretrizes de 2002. A ênfase nas questões do ensino e da aprendizagem; a noção de competência como

orientadora do currículo; centralidade dada ao fazer pedagógico, à prática do professor, sob a égide do neotecnismo instrumental e pragmático, são recuperados ao longo de todo o documento.

Essa perspectiva formativa é evidenciada, também, ao subordinar a formação dos(as) professores para educação à BNCC das várias etapas da educação básica, uma vez que sinaliza de modo reiterado a indispensável orientação de que a formação desses profissionais deve instrumentalizá-los para a efetiva realização e implementação das várias BNCCs. (Ferreira; Alves dos Reis; Guimarães, 2024)

Além disso, intenta-se, novamente, no âmbito dessas Diretrizes, retirar do curso de Pedagogia a tarefa pela formação, em nível superior, dos(as) professores(as) para Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental ao dedicar parte de seus comandos normativos à organização curricular de cursos voltados para essa formação, negligenciando o que já está devidamente regulamentado nas DCNs para os cursos de Pedagogia de 2006. Tem-se, ainda, em contraposição a essas definições de 2006, a indicação de novas Diretrizes para a formação para as funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica especificadas na LDB, por meio do acréscimo de 400 horas que se destinariam a essa formação.

Os movimentos de resistência, crítica e contraposição a essas novas Diretrizes se articularam e intensificaram. Mais uma vez, as entidades científicas e profissionais se mobilizaram e construíram estratégias para, em um primeiro momento, impedir que os cursos de licenciatura fossem reorganizados à luz destas novas Diretrizes. Essa estratégia, somada às dificuldades impostas pela pandemia da Covid-19, foi determinante para a definição, por parte do próprio CNE, de adiamentos sucessivos nos prazos estipulados para a sua implementação. Em um segundo momento, tomaram corpo e se fortaleceram as lutas e reivindicações pela revogação das Diretrizes de 2019 e pela retomada das Diretrizes de 2015^{vi}. No campo da educação, as lutas pela revogação da reforma do Ensino Médio se articularam as lutas pela revogação das DCNs para formação de professores.

Com a vitória de Lula da Silva para um novo mandato à frente do executivo federal a partir de 2023, novos horizontes se vislumbram no campo da formação dos(as) profissionais da educação. No entanto, os desdobramentos ainda são incertos e indefinidos. Os caminhos

da reconstrução das políticas de formação dos(as) profissionais da Educação Básica estão por se definir.

À guisa de conclusão

O momento impede conclusões quanto aos desdobramentos para o campo das políticas de formação dos(as) profissionais da educação nesses tempos de *reconstrução*, conforme um dos pilares do *slogan* do 3º mandato de Lula da Silva: *união e reconstrução*. No momento em que encerramos este texto, encontra-se em tramitação no Congresso Nacional o projeto de lei para revisão do novo Ensino Médio. Diante do que foi aprovado na Câmara Federal, há fortes indícios de que a revogação do que foi definido a partir da lei nº 13.415/2017 não se dará nos termos pretendidos pelos(as) educadores(as) brasileiros(as).

Por sua vez, em dezembro de 2023, o CNE concluiu as discussões em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação dos professores da Educação Básica com a aprovação do Parecer CNE/CP nº 04/2024, que ainda aguarda homologação por parte do Ministro da Educação. Fica demonstrado ao longo do Parecer o esforço do legislador em, por um lado, reconhecer o quanto o tema é complexo e marcado por posições e concepções que divergem e antagonizam, e, por outro lado, procura avocar os diferentes setores, instituições e segmentos envolvidos no tema para a construção de *um consenso nacional sobre a profissão docente*. Estaria aqui o convite à *união*!?

Orientado por essa perspectiva, o documento aponta para o que é reconhecido como avanços alcançados nos diferentes instrumentos normativos já produzidos nesse campo, os quais foram objeto de destaque neste estudo. Ao final, conclui pela revogação das Resoluções CNE/CP nº 02/2019 e 01/2020, conforme reivindicado pelo movimento dos(as) educadores(as) brasileiros(as), todavia, mantendo a revogação da Resolução CNE/CEP 02/2015.

A tentativa de busca, pelo Parecer de 2024, de uma formulação de consenso acaba produzindo ambiguidades e contradições, algumas delas já destacadas pela Anfope (2024) em seu primeiro posicionamento em torno dele: imprecisão no tratamento dado aos componentes curriculares prática educativa e estágio supervisionado, com indicação de redução da carga horária e inclusão da extensão como prática curricular; a ausência da abordagem da formação continuada articulada à formação inicial; a simplificação da ideia do Sistema Nacional de Educação; a indefinição da base comum nacional na perspectiva

defendida pelo movimento dos(as) educadores(as); o não tratamento sobre os cursos de formação na modalidade a distância; e a indefinição quanto à compreensão de conhecimentos específicos colocados em destaque no Parecer. A Anfope, em seu posicionamento, mantém a defesa da retomada da Resolução CNPE/CP nº 02/2015.

Pelo menos dois outros aspectos merecem especial atenção no novo Parecer ainda a ser homologado: 1- a afirmação da docência como a base da formação do(a) professor(a) perde a centralidade encontrada nas DCNs de 2015 e nas DCNs para o Curso de Pedagogia de 2006, e, a sua definição se mostra menos articulada e ampla em relação a essas mesmas Diretrizes; 2- o silenciamento quanto à indispensável articulação entre formação docente e políticas de valorização dos(as) profissionais da educação. Esse é um elemento fundamental a ser retomado no movimento de *reconstrução* das políticas de formação dos(as) profissionais da educação.

Por certo, essa *reconstrução* implica em recolocar a formação desses profissionais na centralidade da agenda das políticas de educação no país. A simples retomada de ações anteriormente implementadas não se mostra suficiente na realidade posta e imposta neste meado de segundo decênio do século XXI. Tal realidade está a exigir que as políticas de formação dos(as) profissionais da educação estejam cada vez mais assentadas e sustentadas na defesa do estado democrático de direito; da democracia; no respeito à diversidade, à diferença e aos direitos humanos fundamentais; na formação do pensamento crítico para o exercício pleno da cidadania, de modo que ultrapassem, efetivamente, os limites de políticas de governo e venham a se firmar como políticas de estado de uma nação livre, soberana, justa, democrática e inclusiva.

Referências

- AMARAL, Gislene Alves; SILVA, Marcelo Soares Pereira. Gênese da política nacional de formação no contexto das reconfigurações do Estado brasileiro no período de 2007 a 2010. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23 n. 3, p. 498-522, set./dez., 2019. E-ISSN: 1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v23i3.12526. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12526/8426>. Acesso em: 10/04/2024.
- ANFOPE – Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final XII Encontro Nacional: políticas públicas de formação dos profissionais da educação: desafios para as instituições de ensino superior**. Brasília-DF, Ago, 2004. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/12%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2004.pdf>. Acesso em: 12/04/2024.

ANFOPE – Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final XV Encontro Nacional: políticas de formação inicial e continuada de profissionais da educação no contexto dos anos 2000**. Caldas Novas-GO, Nov. 2010. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/15%C2%BA-Encontro-Documental-Final-2010.pdf>. Acesso em: 12/04/2024.

ANFOPE – Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação. **Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP Nº 4/2024**. Abril de 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 12/04/2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 08/04/2024

BRASIL. **Lei nº 13.995, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 08/04/2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: objetivos, diretrizes, funcionamento**. Brasília, DF 2005 <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>. Acesso em: 08/04/2024

FERREIRA DE JESUS, Leandro; ALVES DOS REIS, João Paulo; GUIMARÃES, Ged. O sentido da formação inicial de professores para a Educação Básica: reflexões sobre a Resolução CNE/CP nº 2/2019. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 20, n. 38, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5552>. Acesso em: 25/04/2024.

FREITAS, Helena Lopes Costa de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro 2003. <https://www.scielo.br/j/es/a/TpMhzhVLmJvtqCGVRqPXGXx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15/04/2024.

LOCATELLI, Cleomar e DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de profissionais da educação fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente: crônica de uma morte anunciada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.40, e0186542, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/X3tsLYdsX8MsvHJyrcXDhij/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15/04/2024.

MAUÉS, Olgaíses. Políticas de formação Continuada e sua relação com a Avaliação de Professores. Educação em Questão. In: Brasil. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: objetivos, diretrizes, funcionamento**. 2005 <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>. Acesso em: 15/04/2024.

PEREIRA, Eliseu. Teologia do domínio: uma chave de interpretação da relação evangélico-política do bolsonarismo. **Projeto História**, São Paulo, v. 76, pp. 147-173, Jan.-Abr., 2023. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/60331/42102>. Acesso em: 15/04/2024.

Notas

ⁱ Anfope: Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação; Anped: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; Anpae: Associação Nacional de Política e Administração da Educação; Forumdir: Fórum Nacional dos Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação das Universidades Públicas Brasileiras; Cedes: Centro de Estudos Educação e Sociedade; CNTE: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

ⁱⁱ No Documento Final dos Encontros Nacionais da Anfope os princípios que constituem a Base Comum Nacional para formação dos(das) profissionais da educação por ela defendidos são permanentemente afirmados e atualizados, desde o primeiro encontro da entidade. Esses documentos finais estão disponíveis na página eletrônica da Anfope: <https://www.anfope.org.br/documentos-finais/>.

ⁱⁱⁱ As diretrizes gerais para organização dos Institutos Superiores e para organização do Curso Normal Superior estão definidas na Resolução CNE/CP nº 01/1999. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica foram estabelecidas naquele momento nas Resoluções CNE/CP nº 01/2002 e 02/2002, ao lado dos respectivos Pareceres CNE/CP 09/2001, 27/2001 e 28/2001.

^{iv} A Resolução CNE/CP 02/2015, acompanhada do Parecer CNE/CP 02/2015, definiram novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial de professores articulada à formação continuada desses profissionais.

^v A Resolução CNE/CP Nº 02/2019, ao lado de seu respectivo Parecer CNE/CP nº 22/2019, estabeleceram novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial de professores ao determinarem, também, a revogação as diretrizes anteriores estabelecidas em 2015.

^{vi} Nesse movimento de mobilização contra a Resolução CNE/CP 02/2019 organizou-se a Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015. O manifesto desta frente está disponível na Revista da Anfope em <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/861/683>.

Sobre os autores

Marcelo Soares Pereira da Silva

Doutor em Educação (Unicamp). Mestre em Educação (UFG). Licenciado em Pedagogia (PUC-GO). Professor no Programa de Pós-graduação em Educação da UFU (PPGED-UFU) na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação. E-mail: marcelospsilva@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7668-5673>.

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

Doutora em Educação (UFU). Mestra em Educação (UFBA). Licenciatura Plena em Ciências – Habilitação em Biologia (UEFS). Professora Programa de Pós-graduação em Educação da UFU (PPGED-UFU) na Linha de Pesquisa Educação em Ciências e Matemática. E-mail: elenitapinheiro@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8725-7631>.

Recebido em: 15/07/2024

Aceito para publicação em: 01/08/2024