



POLÍTICA DOCENTE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Josélia Zanlorenzi¹
Sabrina Pla Sandini²

Resumo

O presente texto trata da questão da política docente, com enfoque na formação de professores e as bases legais que norteiam a educação brasileira. Inicialmente abordamos a política docente de modo geral, demonstrando a complexidade de fatores que a influenciam, bem como os diferentes atores e interesses. Nesse cenário, apresentamos um breve histórico da formação de professores a partir da década de 1990, as novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia e a importância dada a prática de ensino como eixo norteador da formação de professores, presente tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais quanto no Plano Nacional de Educação visando a articulação da formação acadêmica com as demandas da educação básica.

Palavras-chave: Política Docente; Formação de Professores; Prática de Ensino.

¹ Doutoranda em Educação pela UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Campus Presidente Prudente SP, na Linha de pesquisa Políticas Públicas, Formação de Professores e Organização Escolar. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, na linha de pesquisa Políticas e História da Educação. Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO - Guarapuava-PR. Doutoranda em Educação pela UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Campus Presidente Prudente SP, na Linha de pesquisa Políticas Públicas, Formação de Professores e Organização Escolar.

² Mestre em Educação (UEPG), Especialista em Educação Científica e Tecnológica(UTFPR), Graduada em Pedagogia (SECAL). Professora na Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO. Tem experiência na área de Educação, em diferentes níveis de ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: representações sociais, multiculturalismo, formação de professores e docência, Educação a Distância.



TEACHER POLICY : TEACHER EDUCATION AND THE NATIONAL CURRICULUM GUIDELINES FOR THE BASIC EDUCATION TEACHER TRAINING

Abstract

This paper addresses the issue of teacher policy , with a focus on teacher training and the legal foundations that guide the Brazilian education. Initially we approach teaching policy in general , showing the complexity of factors that influence it, as well as the different actors and interests. In this scenario , we present a brief history of teacher training from the 1990s, the new National curriculum guidelines for the pedagogy and the importance given to teaching practice as a guiding teacher training, present both the National Curriculum Guidelines as the National education Plan aimed at linking academic education with the demands of basic education.

Keywords: Teacher Policy; Teacher training; Teaching Practice .

1. INTRODUÇÃO

A política docente é uma questão abrangente que se refere também ao contexto escolar e ao papel do Estado na garantia do direito à educação e sua qualidade de ensino.

A política entendida como práxis social é determinada e pela intrínseca relação entre teoria e prática, entre o pensar e o fazer, entre o dizer, proclamar e a sua realização concreta. Tal relação além de indicar as principais contradições, é a prova histórica de sua realização e eficiência. (GAMBOA, 2015, p. 16)

Tello e Mainardes (2015, p. 44) referem-se às Políticas Docentes “como um complexo entrelaçado de múltiplas influências”, sendo construídas socialmente por diversos atores e interesses, bem como pela luta de poderes. E ainda complementam, fazendo uma analogia das políticas docentes como um tecido, no qual, quanto mais entendemos, mais percebemos a multiplicidade e a complexidade dos componentes que as constituem.



Ainda, os autores apontam alguns componentes que possuem maior centralidade nas decisões do governo em relação aos docentes, como os seus salários, carga horária, condições de trabalho e outros que se conjugam com diversos atores sociais nos níveis meso e micro das políticas educativas.

Logo, podemos perceber que existe uma nova forma de organização, uma nova ordem mundial de produção política e econômica, que tem suas raízes no capitalismo e, deste modo, vem ditando e produzindo novas formas culturais, tecnológicas e educacionais, entre outras.

Assim, um importante agente definidor de políticas públicas, com fortes influências dos fundamentos epistemológicos clássicos de ações do Estado é o projeto do Capitalismo Globalizado. Este se constitui de um agente definidor de políticas públicas educacionais nacionais, pois este projeto envolve uma correlação de forças de nível internacional, na qual figuram interesses econômicos e políticos. (BONETI, 2015, p. 119).

Nesse sentido, Boneti (2015) argumenta que os limites tradicionais nacionais estão comprometidos seriamente com a universalização das relações sociais e econômicas, destacando que os ditames de uma economia global é um dos fatores primordiais para as Políticas Públicas Nacionais.

De maneira geral, surgem novas exigências ao trabalho docente, novas posturas e relações interpessoais, sem deixarmos de lado as questões relativas à subjetividade. Severino (2009, p.160 *apud* Gatti, Barreto, André, 2011, p. 26) destaca que não podemos pensar na escola apenas como um processo institucional, pois, apesar da educação ser uma prática institucionalizada em nossa sociedade, também é uma intervenção humana.

A partir dessa nova configuração mundial, torna-se simplista entender o Estado como uma simples instituição de dominação a serviço da classe dominante, por exemplo. Ou, por outro lado, torna-se simplista também entendê-lo como uma instituição regida pela lei, a serviço de todos os segmentos sociais. (BONETI, 2010, p. 64 *apud* ALMEIDA, 2015, p. 185).



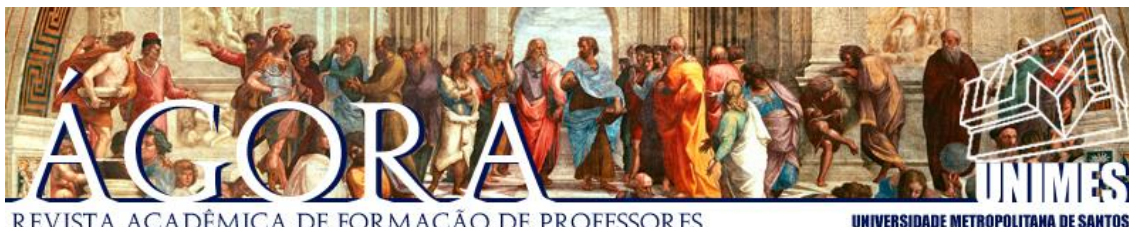
Por conseguinte, conforme Boneti (2010 *apud* Almeida, 2015) adverte, o papel do Estado diante desta nova ordem globalizada, na qual não está a serviço somente de uma classe, devido à força dos demais movimentos sociais, pois, apesar de existência da organização capitalista, a classe dominante não determina sozinha as políticas educacionais no país, seguindo imposições e determinações dos organismos internacionais.

Tello e Mainardes (2015) destacam que, no Brasil, o Plano de Desenvolvimento da Educação prioriza a execução de metas e resultados, sobretudo no IDEB. Ainda complementam, citando o relatório do Banco Mundial sobre o Brasil, “no qual se menciona que para a educação falta uma orientação centrada nos resultados, incentivo financeiro aos professores e avaliação de do desempenho docente (BANCO MUNDIAL, 2003 a, 2003b *apud* TELLO E MAINARDES, 2015, p.47).

No Brasil, o regime de colaboração previsto na Constituição Federal de 1998, e reafirmado na LDB e no atual Plano Nacional de Educação, deixa explícita a ausência de uma articulação entre as diferentes políticas públicas e também em cada política. Tudo isso acaba, dificultando pensar a educação no país de forma integrada (GISI, BUCCIO, 2015).

Deste modo, a partir das reformas educativas no período pós-neoliberal, Tello e Mainardes (2015) apresentam três aspectos comuns nas políticas educativas em países latino-americanos, associados a qualidade e eficiência dos sistemas educativos, como a ampliação da obrigatoriedade dos anos de escolarização, a forte referência à educação como direito e a referência a aspectos relacionados à formação docente e regulação da profissionalização.

Assim, nesse cenário pós-neoliberal, percebemos que as políticas docentes trazem um discurso em favor de uma educação de qualidade para todos os cidadãos, entretanto as ações executadas demonstram bem ao contrário. As políticas são desenvolvidas em detrimento das exigências do Banco Mundial, precarizando as condições de trabalho e da educação, pela lógica do capitalismo. Ações planejadas para atender a questões atuais da sociedade e reconhecidamente necessárias, deixando de atender os problemas já existentes nos cursos de licenciaturas, lacunas que



Vol.2 – Número 3- JUL.2017

consequentemente refletem na formação docente. Com o intuito de discutir tais lacunas, apresentamos na sequência algumas questões que merecem ser discutidas sobre a formação de professores contida nas bases legais dos cursos de licenciaturas.

2. BASES LEGAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Bem sabemos que a educação brasileira apresenta uma trajetória de reformas que objetivam a melhoria da qualidade da educação nacional em seus diferentes aspectos: a oferta, o acesso e a permanência, a qualidade do ensino em específico a educação básica e formação de professores, inicial e continuada. Nesse sentido, apresentamos, em linha cronológica, a partir da década de 1990, as bases legais sobre a formação de professores e as propostas contidas em cada documento referente à formação inicial de professores para atuar na educação Básica e a importância das práticas de ensino na formação inicial dos profissionais do magistério dessa etapa de ensino.

Delimitamos este recorte histórico pelo fato de que, ao se tratar de políticas públicas e seus objetivos, levam um determinado tempo para se cumprir e alcançar seus primeiros resultados, ou seja, são ações que sempre se encontram em andamento, visto que a trajetória da educação como um todo e do cumprimento das políticas estabelecidas para esta área estão sempre em movimento.

As políticas docentes, mais especificamente as políticas docentes de formação de professores, são questões que permeiam a preocupação dos responsáveis pela educação nacional, quer seja governamental, ou estudiosos e pesquisadores da área que discutem e lutam pela formação de professores, a exemplo da: Associação Nacional De Pós Graduação E Pesquisa Em Educação – ANPED; Associação Nacional de Política e Administração Escolar – ANFOPE; Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação –ANPAE; Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, grupos presentes nas discussões e acompanhamento da elaboração e decisões acerca das mudanças que sofrem os cursos de licenciaturas no Brasil e decisões políticas sobre a educação nacional.

Ao completar vinte anos da atual Lei de Diretrizes e Base da Educação da Educação nacional (LDBEN) 9.394/96, que rege inclusive a formação docente,



reflexões se fazem necessárias sobre questões pontuais abordadas e enfatizadas nas bases legais, as quais norteiam as diretrizes de formação de professores para atuarem na Educação Básica. Estas, direcionam a organização das Instituições de Ensino Superior (IES) que planejam a oferta das disciplinas dos cursos de licenciaturas que visam ao atendimento da formação inicial dos professores. Entre a gama de abordagens na LDB/96 sobre a Educação brasileira, delimitamos como foco de nossa discussão neste texto o Curso de Pedagogia, direcionados pelos seguintes questionamentos: qual a ênfase dada às práticas de ensino nos documentos que norteiam os cursos de licenciaturas para formar os professores da Educação Básica?

Com o intuito de fazer uma retomada das bases legais sobre formação de professores, partimos do artigo 62 da LDB e suas determinações referentes à exigência da formação mínima para atuar na docência da Educação Básica, ou seja, é estabelecido por esta lei que a formação docente para atuar na Educação Básica: “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena” (BRASIL, 1996).

Direcionados pelo interesse em discutir formação de professores e suas bases legais, consideramos a habilitação em licenciatura exigida pela LDB/96 para o exercício do magistério na Educação Básica como ponto principal a ser ressaltado, a docência é a base da formação do licenciado.

Na sequência da LDB/96, o Parecer 09/2001 explicita e direciona a elaboração de diretrizes curriculares para a graduação em três categorias de carreiras: bacharelado acadêmico, bacharelado profissionalizante e licenciatura. A partir de então, a licenciatura ganhou terminalidade e integralidade própria, em relação ao bacharelado segundo a Lei de Diretrizes e Base atual.

Ficam os cursos de licenciaturas ofertados nas Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, responsáveis pela formação dos professores para atuar em todas as etapas da educação básica, ficando, pois, responsáveis em fixar currículos de seus cursos e programas que atendam as diretrizes dos próprios cursos (BRASIL 1996).

Para esclarecer o conceito de licenciatura, outra base legal que nos dá aporte é o Parecer 28/01, no qual se define licenciatura como: uma licença, autorização dada por uma autoridade pública, por meio de um diploma que atesta a concessão de uma licença



para o exercício de determinada atividade profissional, a pessoa autorizada age em conformidade com a lei. “No caso em questão, trata-se de um título acadêmico obtido em curso superior que faculta ao seu portador o exercício do magistério na educação básica dos sistemas de ensino [...]” (BRASIL, CNE, 28/ 2001).

O direcionamento dado para a formação inicial em licenciatura, em cursos de nível superior, graduação plena, deve atender a formação do licenciado de forma que este profissional saia da graduação compreendendo como se dá o exercício da docência. É nesse aspecto que os cursos de formação de professores organizam sua matriz curricular de modo a atender e aproximar a formação do acadêmico o máximo possível da realidade da escola.

3. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A PRÁTICA DE ENSINO

Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, aprovadas pelo Parecer 05/2005 e reexaminadas e aprovadas pelo Parecer 03/2006, define no artigo 4º, que o curso de Licenciatura em Pedagogia é destinado à formação de professores e habilita para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, habilita ainda para o exercício da docência nos cursos de Ensino Médio, Modalidade Normal (BRASIL, CNE, 05/2005).

Esclarecida a origem das determinações legais e definições do que vem a ser o curso de licenciatura e garantia do professor em exercer a profissão docente, retomamos os documentos já citados com o intuito de verificar nestes a abordagem e definições sobre as práticas de ensino nos cursos de licenciaturas, não perdendo o foco no curso de Pedagogia.

Iniciamos pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, artigo 61, incisos I e artigo 65, estabelecido que para atender as especificidades do exercício dos profissionais da educação, em relação à prática de ensino, e suas atividades docentes terá como fundamentos: “a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho” (BRASIL, 1996). A prática de ensino incluída na



REVISTA ACADÊMICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS

Vol.2 – Número 3- JUL.2017

formação docente dos professores da educação Básica deve ter no mínimo 300 (trezentas) horas.

Para dar suporte e melhor definir sobre presença das práticas de ensino na formação de professores nos cursos de licenciaturas, o Parecer 09/2001 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Esse documento salienta a necessidade de preparar o docente de modo a contemplar algumas características atuais da sociedade. A formação docente deve promover práticas investigativas relacionando teoria e prática, pois, o Parecer 09/01 assegura em seu artigo 12, inciso 1, que: “A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso”. Compreende-se, a partir desta afirmação, que a prática de ensino deve ocupar a elaboração da matriz curricular dos cursos de licenciaturas, assumir o mesmo valor do estágio estabelecendo-se relação das disciplinas de fundamentos e pedagógicas possibilitando a compreensão e o exercício, no decorrer do curso, da relação teoria-prática. Afirmação posta pelo inciso 2 do artigo 12, Parecer 09/01: “A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (BRASIL CNE, 09/2001).

A prática de ensino na formação docente tem significado basilar, visto que ser professor, ou constituir-se professor, vai além da formação no espaço da sala de aula de ensino superior enquanto acadêmico do curso de licenciatura. A escola, como espaço formativo do professor da educação básica, é também espaço de profissionalização do docente que já atua, bem como do acadêmico que acompanha o trabalho docente na escola.

É no espaço que se ensina que aprendemos a ser professor, é no interior da escola, no espaço da sala de aula em que se juntam o conhecimento acadêmico e o conhecimento prático, nele aprendem-se e aprimoram-se os saberes docentes (ZAICHNER, 2010). Realidade reconhecida e assegurada no Parecer 09/2001, artigo 13: “Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática



transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar”.

A vivência do acadêmico na escola, assegurada pelas bases legais das licenciaturas, visa possibilitar a articulação e contextualização das diferentes práticas de ensino com as discussões e teorias abordadas nas diferentes disciplinas no ensino superior. “Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar” (BRASIL, CNE, 09/2001).

Assim, segundo as definições do documento acima citado, quanto a prática de ensino, é organizar o curso para além do estágio curricular supervisionado, é vivenciar situações cotidianas da escola que muitas vezes o momento de estágio não proporciona. Pensar a prática na formação docente é uma forma de garantir o êxito da formação destes profissionais, como assegura o Parecer 09/01: “Para construir junto com os seus futuros alunos experiências significativas e ensiná-los a relacionar teoria e prática é preciso que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem” (BRASIL CNE, 09/2001).

Ao pensarmos a prática de ensino na formação docente e sua relação intrínseca com a teoria, percebemos o significado da escola e da vivência desta realidade pelo acadêmico de licenciatura; tanto para compreender a importância da relação escola e universidade, quanto para reconhecer a prática como construção da teoria. A prática é definida pelo Parecer 28/2001, em relação com a teoria da, seguinte maneira:

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação (BRASIL, CNE, 28/2001, p. 9).

Ao avançarmos nas discussões contidas nos documentos que embasam a formação docente, adentramos agora no Parecer 28/2001, este retoma as normatizações pontuadas na LDB 9.394/96, mais especificamente nos artigos 9º VII e artigo 53 II. O



REVISTA ACADÊMICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS

Vol.2 – Número 3- JUL.2017

Parecer 28/2001 retoma e reafirma o que se encontra estabelecido na LDB/96 quanto a autonomia da universidade em planejar a organização dos currículos, fixar os currículos e programadas de seus cursos.

O Parecer 28/01 traz de forma clara o que vem a ser a prática na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, bem como a distingue do estágio curricular supervisionado, pontuando estes dois itens como componentes curriculares diferenciados. Ressalta a significância da relação teoria e prática no contexto escolar enquanto experiência na formação docente nos diferentes aspectos que envolvem o exercício das atividades docentes de forma mais ampla no espaço da escola:

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 9/2001 ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico- científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar (BRASIL, CNE 28/2001, p. 31).

Apresentada a questão da prática de ensino no Parecer 28/2001, atendendo o propósito desta discussão, verificamos na sequência o que é considerado e assegurado nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. Pelo Parecer 05/2005, a prática na formação docente do professor pedagogo é pensada de forma articulada com a teoria, bem como nos diferentes espaços da educação básica, levando em conta as diferentes realidades e espaços de atuação deste profissional para que se possa oferecer uma formação que o leve a compreender e agir com domínio de conhecimento e reconhecimento da especificidade do seu trabalho conduzido pela práxis, entendendo-a como manifestação da relação teoria prática.

Assim, no artigo 8º, inciso III do Parecer 05/2005, a formação do professor pedagogo, no que concerne à prática de docência, bem como de gestão educacional, aspectos que constituem a formação deste profissional, delinea-se o contato com a



realidade da escola da seguinte forma: “[...] que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos [...]” (BRASIL, CNE, 05/2005, p. 22).

No que se refere ao Plano Nacional de Educação, com vigência entre 2014 a 2024, e a prática na formação de professores para Educação Básica, fica explícito sobre este componente curricular na Meta 15, estratégia 15.8, com a seguinte redação e definições:

Valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação nos cursos de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica (BRASIL, PNE, 2014).

Novamente a prática de ensino é pontuada nas normatizações das licenciaturas como algo de fundamental importância, as práticas de ensino devem realmente, ou verdadeiramente, se fazer presente nas ações das disciplinas que compõem os cursos de licenciaturas. Em consonância com o Plano Nacional de Educação, o Parecer 02/2015, aprovado em 09 de junho de 2015, quanto a abordagem e reconhecimento da prática de ensino como componente curricular nos cursos de licenciaturas, traz em seu conteúdo, no que concerne às práticas, o aumento da carga horária de presença do acadêmico no contato com a escola. Isso pode ser planejado nas mais diversas formas de participação para enriquecimento de sua formação.

Por meio do Parecer 02/2015, é garantida 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, as quais devem ser distribuídas ao longo do processo da formação do acadêmico, a qual visa assegurar de forma consistente e contínua ao acadêmico de licenciatura uma experiência e aprendizagem de forma mais ampla do que vem a ser realidade e a rotina da educação básica.

Por esse mais recente documento, instituem-se e definem-se os princípios e fundamentos das políticas da gestão, direciona a organização curricular e o planejamento das instituições de ensino superior, em nível nacional, dos cursos de licenciaturas, de graduação plena para a Formação inicial e continuada de Professores



Vol.2 – Número 3- JUL.2017

da Educação Básica. Estabelece como um de seus princípios, no artigo 3º, parágrafo V, inciso V, o seguinte princípio sobre a formação docente e a questão da prática “[...] a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, CNE, 2015, p. 43);

A formação dos profissionais do magistério planejada em consonância às normatizações expostas neste texto visa assegurá-la de forma articulada e próxima da realidade escolar. Visto que a relação teoria-prática na formação docente é algo discutido constantemente no campo dos estudos em formação de professores, além de se apresentar como uma lacuna nos cursos de licenciaturas, realidade difícil de ser superada, os quais se mostram quando os egressos dos cursos iniciam sua carreira docente.

Percebemos que a proximidade da formação em licenciatura com as escolas de educação básica, em relação à formação de professores e à prática, se faz presente nos marcos regulatórios da formação docente. Nesse sentido, ao voltarmos nossas reflexões sobre as licenciaturas e os problemas que se fazem presente na formação docente, há que se questionar em que consiste ou insistem os problemas que permanecem no desenvolvimento dos cursos que persistem em permanecer no decorrer dos cursos de licenciaturas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Torna-se visível que a escola e o ensino não acompanham o ritmo e as transformações que a sociedade moderna vem passando, também, são nítidas as relações econômicas e sociais globalizadas que vivenciamos e suas múltiplas dinâmicas afetam diretamente a educação.

Da mesma maneira, Almeida (2015) explica que quando uma política pública chega a ser discutida surgem inúmeros conflitos, consequência da luta de classes, pois o estado capitalista intervém na autonomia, contribuindo para a legitimação e acumulação do capital.



Diante das questões apresentadas, é importante pensarmos nas políticas docentes para termos uma compreensão crítica da situação atual, não permanecendo apenas em seus aspectos descritivos, mas também, percebendo-as como forma de propiciar mudanças.

Contudo, ao nível das políticas da educação, a profissionalização dos professores pode adquirir um grande significado, não só para fazer face às pretensões das profissões do setor terciário, mas também para preparar as novas gerações para uma sociedade complexa, planetária, incerta. (PERRENOUD 1993, p.140).

Finalizamos com o pensar de Shiroma (2011), quando apresenta os textos das políticas como sendo, ao mesmo tempo, produto e produtor de orientação política, sendo sua divulgação e difusão, como agentes de mudanças ou inovações nas práticas educativas, por esse motivo é importante pensarmos a questão da formação de professores, bem como sua operacionalização, pois corremos o risco de simplesmente atender as bases legais no papel, sem conseguir estabelecer relação entre teoria e prática no exercício da profissão docente.

Assim sendo, as dificuldades que se fazem presentes na organização dos cursos e no desenvolver das práticas de ensino nas escolas nos inquietam e nos instigam a buscar respostas, a saber: teria esse aluno que adentra ao espaço da universidade uma formação da educação básica insuficiente para dar conta de desenvolver-se durante o decorrer do curso e por esse motivo, sai da graduação sem compreender as teorias discutidas levando-o a não estabelecer relação entre teoria e prática no exercício de sua profissão docente?

Ou, nos aproximando mais dos cursos de licenciaturas oferecidos pelas instituições de ensino superior, ao nos debruçarmos sobre a organização das disciplinas de fundamentos e das práticas de ensino, estariam estas desarticuladas de forma a não levar o aluno a compreendê-las no contexto escolar, quer no processo de sua formação acadêmica no ensino superior, quanto no exercício da profissão docente? O problema está na organização curricular? No excesso de disciplinas? Na equipe pedagógica? O



REVISTA ACADÊMICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS

Vol.2 – Número 3- JUL.2017

tempo de duração do curso não é suficiente para formar o profissional do magistério da Educação Básica?

Bem sabemos que discutir a questão dos profissionais do magistério da educação básica é um assunto que não se esgota no presente texto, visto que, na medida em que as bases legais tanto afirmam e ressaltam a importância das práticas de ensino e da relação teoria e prática na formação docente, percebemos que isso é uma questão não superada dentro dos cursos de licenciaturas e que por mais que as normatizações da educação brasileira retomem a questão com o intuito de superá-las, estas resistem aos ataques das normatizações e insistem em permanecer no cenário das licenciaturas dos profissionais da educação básica.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, M.L.P. ;TELLO,C. Consolidando o campo da investigação da política educacional (apresentação). In: TELLO, C.;ALMEIDA, M.L.P. **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa educacional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013,

BONETI, L.W. A inclusão social como objetivo das políticas educacionais no Brasil: significados e contradições. In: ENS, R.T. VILLAS BÔAS, L. BEHRENS, M.A. (org.) **Espaços Educacionais: das políticas docentes à profissionalização**. Curitiba: PUCPress, 2015.

BRASIL. **Lei n.9.394/96, de 20.12.1996**. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, v. 134, n.1.248, p.27.833-27.841, 23 dez. 1996

_____. **Lei N. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 28 de maio. 2016.

_____. **Parecer 28/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.



_____. **Parecer 05/2005 de 13 de dezembro de 2005.** Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 16 de jun. de 2016.

_____. **Parecer CNE/CP Nº: 02/2015,** aprovado em: 9/6/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em : http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 14 de junho de 2016.

_____. **Parecer CNE/CP 009/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2001);

GATTI, B. A.;BARRETO,E.S. de S.;ANDRÉ, M. E.D. de A. **Políticas Docentes no Brasil:** um estado da Arte. Brasília, DF:UNESCO, 2011.

GISSI, M.L. ; BUCCIO, M. I. Políticas educacionais, formação de professores e inclusão: os desafios da escola da educação básica. In: ENS, R.T. VILLAS BÔAS, L. BEHRENS, M.A. (org.) **Espaços Educacionais:** das políticas docentes à profissionalização. Curitiba: PUCPress, 2015

PERRENOUD, P. Práticas Pedagógicas, **Profissão Docente e formação:** perspectivas sociológicas. Trad. Helena Faria, helena Tapada, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional,1993.

SHIROMA, E.O. Redes Sociais e Hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, M.L.N. de; LARA, A. M. de. **Políticas para a Educação:** análises e apontamentos. Maringá: Eduem, 2011

TELLO, C. MAINARDES, J. Políticas docentes na América Latina: entre o neoliberalismo e o pós-neoliberalismo. In: ENS, R.T. VILLAS BÔAS, L. BEHRENS, M.A. (org.) **Espaços Educacionais:** das políticas docentes à profissionalização. Curitiba: PUCPress, 2015.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação.** Santa Maria, RS, v. 35, n. 3, p. 479-504, dez., 2010.

Maria Josélia Zanlorenzi

Doutoranda em Educação pela UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Campus Presidente Prudente SP, na Linha de pesquisa Políticas Públicas, Formação de Professores e Organização Escolar. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, na linha de pesquisa Políticas e História da Educação. Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO - Guarapuava-PR. Doutoranda em Educação pela UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Campus Presidente Prudente SP, na Linha de pesquisa Políticas Públicas, Formação de Professores e Organização Escolar.

Sabrina Pla Sandini

Mestre em Educação (UEPG), Especialista em Educação Científica e Tecnológica(UTFPR), Graduada em Pedagogia (SECAL). Professora na Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO. Tem experiência na área de Educação, em diferentes níveis de ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: representações sociais, multiculturalismo, formação de professores e docência, Educação a Distância.

Artigo recebido em 05/02/2017

Aceito para publicação em 07/07/2017

Para citar este artigo:

ZANLORENZI, Maria Josélia; SANDINI, Sabrina Pla. POLÍTICA DOCENTE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Revista Ágora. Unimes Virtual. Volume 2 - Número 3 – JULHO – 2017 – Disponível em:

<http://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=formacao&page=index>