

## **DAS DETERMINAÇÕES LEGAIS ÀS PRÁTICAS INSTITUCIONALIZADAS: FORMAR PROFESSORES?**

Elisabeth dos Santos Tavares<sup>1</sup>

Elaine Marcílio Santos<sup>2</sup>

### **Resumo**

O objetivo do artigo que ora se apresenta constitui-se em promover a análise do desenrolar das políticas públicas relativas à Educação no Brasil. A análise, promovida por meio de revisão literária e documental, demonstra a possibilidade da Instituição de Ensino ocupar um espaço legítimo por meio de uma atuação que se expresse como compromisso de garantir a sua autonomia, promover a integração das práticas pedagógicas desenvolvidas no seu interior, garantindo uma concepção ampliada da educação, contando com a participação, experiência e conhecimentos das comunidades escolares. A não concretização desse objetivo, entretanto, é flagrante há anos e, deve-se à resistência das elites dirigentes que se opõem à destinação de recursos, à manutenção e revisão da educação pública e à descontinuidade de medidas educacionais patrocinadas pelo Estado e completamente obsoletas, comprometidas com os segmentos dominantes da sociedade e impregnadas de visão conteudista e fragmentada de educação.

**Palavras chave:** Políticas Públicas. Descentralização. Formação de professores. Regulação.

---

<sup>1</sup> Doutora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Coordenadora do Núcleo de Educação a Distância da Universidade Metropolitana de Santos.

<sup>2</sup> Doutora pela Universidade de São Paulo. Pró-reitora acadêmica da Universidade Metropolitana de Santos.

## Abstract

The objective of this article is improve the analysis of the Brazilian education policies mediated by a literature review and a documentaary researching. The analysis uses history to expose how public and private Higher Education Institutions have possibillitys to create their proper space acting with autonomy to develop pedagogical practices ensuring an education conception built over the knowledge, the experience and the participation of the school community. However this situation doesn't be real, because the ruling elite do not allow the institutions receive funds or keep and update from the elaboration and implementation of projects of the State. The educational measures are ever insufficient and fragmentary and committed to dominant segments of the social group in power.

**Key words:** Public Polices. Decentralization. Teacher Education. Regulation.

## 1. Introdução

A reflexão sobre as políticas de educação no Brasil, bem como sobre a própria política econômica, leva à ponderação sobre o alcance e a real efetividade dos projetos e ações do Estado.

As prioridades estabelecidas pelo Estado e que deveriam conduzir, ao sucesso nas reformas econômicas e sociais, contraditoriamente fortalecem a continuidade das desigualdades estruturais, perenizando as exclusões social, econômica e política dos segmentos menos favorecidos.

Debates que movimentaram os anos de 1990, redesenhando responsabilidades do próprio Estado, da sociedade e um novo modelo de organização e de gestão da educação, culminaram na Reforma Educacional no Brasil, gerando a descentralização. Acreditava-se que, uma vez descentralizada a educação, entre outros serviços públicos, ter-se-ia uma prestação de serviço mais democrática, de qualidade e uma sociedade mais justa.

No tocante à formação de professores, as políticas educacionais atuais prendem-se à regulação que prestigiam a desresponsabilização do Estado, à descentralização de gestão, à responsabilização ou a imputabilidade do professor pelo seu desempenho, e, pior, à fixação de

resultados que são verificados por meio dos vários exames, como IDEB, ENADE, Provinha Brasil, Prova Brasil, ENEM... E os números obtidos como resultados desses exames acabaram tornando-se um fim em si mesmos, assumiram o protagonismo naquilo que deveria ser o processo educacional.

Não há como não se reportar à Arretche (1998), ao elencar alguns fatores que distanciam as políticas públicas de seus objetivos sociais e educacionais: distorções na implementação de programas pela forma como os benefícios são apropriados pela população, implementação de forma a privilegiar interesse de grupos privados, má utilização de recursos financeiros, impossibilidade de acesso aos serviços públicos na satisfação da necessidade dos menos favorecidos e a baixa participação dos beneficiários nas diferentes fases dos programas. Nesse último fator, já se percebe incluída a inexistência de canais institucionais pelos quais a população possa se expressar de modo significativo, encaminhando sugestões, influenciando no processo de decisão ou de implementação, na organização administrativa, quanto ao processo político, sobre o uso político e/ou clientelista dos programas para fins eleitorais.

O desenvolvimento de políticas sociais, os princípios de descentralização na educação sem submissão a interesses da elite ainda dominante, a justa e adequada formação de professores pressupõe, indubitavelmente, a existência de canais institucionais pelos quais se possa exigir.

Além de Arretche (*apud* Rico, 1998) ainda, sustentaram essa reflexão Tavares (2003); Krawczyk (1999 e 2002); (WARDE (1992 citado por Krawczyk); Saviani, (2008); Botelho (2014); Gatti (2017); Santiago e Batista Neto (2011) ; considerações oriundas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO (CNE/CP ) e textos legais como a oriunda do Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno Resolução nº2, 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.

## 2. Metodologia

A compreensão de como o Estado trata das questões educacionais, em especial da formação docente, implica pesquisar o alcance de suas políticas, projetos e ações.

Pensar as políticas de educação no Brasil, em especial a de formação de professores, nas suas dimensões, inicial e continuada, envolve os fatos da história da educação no país e de como esses profissionais vem sendo valorizados. Assim, a compreensão de como o Estado trata das questões educacionais, em especial da formação docente, implica pesquisar o alcance de suas políticas, projetos e ações.

Pensar as políticas de educação no Brasil significa trazer de volta o tema da Reforma do Estado que tem estado presente nas agendas internacionais e no país. O que tem se apresentado por meio da política econômica em curso e dos programas de ajuste estrutural, tem se referido a uma redução unilateral da intervenção estatal nos setores de produção e nos serviços sociais. Essa prioridade, no entanto, tem se apresentado como um problema cuja resolução determinaria o eventual êxito das reformas econômicas e sociais, o que de fato não vem ocorrendo.

O que estamos presenciando, por meio desse estudo, é a continuidade das desigualdades estruturais e a exclusão social, econômica e política dos segmentos pobres da população. Reformas realizadas e outras em curso não têm diminuído as desigualdades sociais e econômicas estruturais o que por outro lado, provoca outros fatos, como a possibilidade de manipulação e abuso de poder por parte das elites dominantes e a impossibilidade de acesso aos serviços públicos na satisfação das necessidades dos menos favorecidos.

## 3. Resultados

Arretche (*apud* Rico, 1998) aponta distintos fatores que influenciam o desenvolvimento das políticas sociais como o distanciamento dos programas em relação a seus objetivos iniciais, em decorrência, geralmente, de distorções na sua implementação pela forma como os benefícios são apropriados pela população; a baixa cobertura dos programas; a escassez e/ou má utilização de seus recursos financeiros e a má qualidade dos serviços

prestados e, por fim, o grau de privatização dos programas e sua implementação de forma a privilegiar interesses de grupos privados em detrimento do grupo supostamente beneficiário da política.

Outros fatores podem ainda, segundo a autora, influenciar o desenvolvimento das políticas sociais, como a subordinação dos programas à política econômica e a outros objetivos externos como rentabilidade e lucro; a baixa participação dos beneficiários, reais ou potenciais, nas diferentes fases dos programas, aí incluída a inexistência de canais institucionais pelos quais a população possa se expressar, encaminhar sugestões e demandas ou influir no processo de decisão ou implementação; a centralização, tanto na formulação, implementação e na organização administrativa ou em outros aspectos relacionados ao programa, quanto ao processo político com repercussões diretas sobre estes e o uso político e/ou clientelista dos programas, para fins eleitorais e/ou de apoio político.

É nesse cenário que as políticas sociais no Brasil iniciam-se, nos anos de 1990, com ênfase na descentralização, com a transferência da função de gestão do governo federal para Estados e municípios. “Descentralização aqui significa a institucionalização no plano local de condições técnicas para a implementação de tarefas de gestão de políticas sociais” (ARRETCHE *apud* RICO, 1998, p.10).

E essas políticas sociais de descentralização emergem como estratégias de consenso, com ampla divulgação. Mas, embora tais políticas no discurso oficial sejam apresentadas como um programa de solução de problemas, indicando as vias de ação e os recursos disponíveis, as políticas de descentralização têm revelado também, os confrontos e as contradições culturais que se traduzem a partir da própria concepção de descentralização, do desenvolvimento e do acompanhamento das ações deflagradas.

Na educação, os princípios de descentralização, gestão democrática e autonomia escolar passam a estar presentes nos debates e nas reflexões que buscam soluções para a situação em que se encontra a educação brasileira. Virou quase lugar comum sua defesa, mas na revelação do discurso comum, práticas com objetivos bem diferenciados têm emergido. [...] Nessa perspectiva, a gestão educacional proposta apresenta a coexistência de espaços de decisão e ação descentralizados e privados juntamente com outros espaços altamente centralizados e intervencionistas, substituindo-se então o Estado social pelo Estado controlador, avaliador. (TAVARES, 2003, p. 22, 23)

O que fica evidente é que a reforma do Estado que se iniciou nos anos de 1990 redefiniu as responsabilidades do próprio Estado, do mercado e da sociedade e um modelo de organização e gestão da educação, conforme afirma Krawczyk (2002); se instaura a Reforma Educacional no Brasil definida pela descentralização em três dimensões que se complementam, gerando uma nova lógica de governabilidade da educação pública: descentralização entre diferentes instâncias de governo – municipalização; descentralização para a instituição escolar – autonomia escolar e descentralização para o mercado – responsabilidade social.

Vale ainda lembrar que na década de 1950 o movimento pró-autonomia da escola tinha como preocupação a construção de relações sociais democráticas no interior da escola, pelo direito de participação dos diferentes sujeitos. De acordo com Krawczyk (1999, n.p.),

Os argumentos que defendiam a necessidade de uma gestão escolar autônoma como condição para melhorar a qualidade do ensino supunham, segundo estudos realizados por Warde, a unidade escolar como o lócus dessa melhoria: 'é a unidade escolar que comporta as possibilidades de aperfeiçoamento qualitativo do ensino, porque é nela que podem ser realizadas experiências pedagógicas alternativas' (WARDE, 1992). (*sic*)

Esses debates são interrompidos pelo processo de centralização austero pelo golpe de 1964 retornando a partir da década de 1980, onde

a gestão escolar volta à cena do debate político, mas agora no contexto de reforma do Estado, tendo como um dos pontos principais a descentralização. Supunha-se, por razões distintas, que as formas descentralizadas de prestação de serviços públicos seriam mais democráticas, fortalecendo e consolidando a democracia. Ao mesmo tempo, elevariam os níveis reais de bem-estar da população. (KRAWKZIK, 1999, n.p.)

Os efeitos da medida política de se introduzir maior autonomia às instituições de ensino têm revelado que o afastamento estatal não garante a autonomia a elas. A aceitação da passagem da responsabilidade do Estado para os atores das instituições traz a consequente responsabilização desses atores com relação aos resultados alcançados. E esse enfoque das políticas de descentralização na gestão do sistema educativo deu lugar ao aparecimento de

uma corrente profundamente crítica dos seus princípios e dos critérios de racionalidade presentes nas medidas adotadas em favor de sua concretização. Há uma inversão: a redefinição das responsabilidades e atribuições dos diferentes órgãos do sistema educativo define a instituição escolar como lugar estratégico na produção de uma maior eficiência em sua gestão, maior qualidade e efetividade em seu trabalho.

Uma vez redefinido o papel do Estado, as políticas educativas devem voltar-se para a gestão institucional responsável – a descentralização –, a profissionalização e o desempenho dos educadores, o compromisso financeiro da sociedade com a educação, a capacidade e o esforço científico-tecnológico e a cooperação regional e internacional. (KRAWKZIK, 1999, n.p.)

Saviani (2008) ao se referir à política educacional brasileira, considera como limitação à sua concretização a resistência das elites dirigentes sempre se opondo à destinação de recursos à manutenção da educação pública e à descontinuidade das medidas educacionais adotadas pelo Estado como históricas.

A primeira limitação materializa-se na tradicional escassez dos recursos financeiros destinados à educação; a segunda corporifica-se na sequência interminável de reformas, cada qual começando da estaca zero e prometendo a solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando indefinidamente. (SAVIANI, 2008, p. 7)

Ao discorrer sobre fatos históricos no Brasil, o autor o faz por meio de uma associação às normas constitucionais demonstrando que ao longo dos anos, ora se asseguram recursos para a educação pública, ora se retiram, considerando ainda que para além da escassez de recursos as reformas sucessivas descritas pouco alcançaram dos objetivos propalados.

Na superação dos limites da política educacional brasileira e na sua superação Saviani propõe que

[...] o que cabe ao Estado fazer é equipar adequadamente as escolas e dotá-las de professores com formação obtida em cursos de longa duração, com salários gratificantes, compatíveis com seu alto valor social. Isso permitirá transformar as escolas em ambientes estimulantes, nos quais as crianças, nelas permanecendo em jornada de tempo integral, não terão como fracassar; não terão como não aprender. Seu êxito será resultado de um trabalho pedagógico desenvolvido seriamente, próprio de profissionais bem preparados e que acreditam na relevância do papel que desempenham na sociedade, sendo remunerados à altura de sua importância social. (SAVIANI, 2008, p. 16)

Mas, os reclamos não foram ainda atendidos. Mais recente outro fator influenciador na política educacional diz respeito ao estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais

(DCNs), concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que, como normas obrigatórias, orientam a estrutura curricular de todos os cursos desde a Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio até os cursos do Ensino Superior, homologadas pelo Ministério da Educação.

Desde a Constituição Federal de 1988 e com as reformas educacionais implementadas a partir dos anos de 1990, em cujo centro se encontra a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais vêm definindo a organização dos cursos, conforme apontado, de forma centralizada.

Segundo o Ministério da Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais se constituem em um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos que orientam na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas dos cursos e que norteiam os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum.

Ainda segundo o discurso oficial, as diretrizes curriculares visam “preservar a questão da autonomia das instituições e da proposta pedagógica” (g.n.), incentivando as instituições a montar seu currículo, recortando, dentro das áreas de conhecimento, os conteúdos que lhe convêm para a formação de competências explícitas nas DCNs.

É desta forma que a edição de várias legislações dedicadas à formação de professores vem normatizando, em especial os cursos de licenciatura. Para além da L.D.B.E.N. de 1996, essas legislações vêm dispor sobre a formação pedagógica exigida, além de outras legislações regulatórias.

Assim, são editadas normas:

- a Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997 dispor sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio;
- a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, dispor sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61;

- a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 dispondo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2009 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior;
- a Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009 que estabeleceu diretrizes operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior;
- A Resolução nº 3, de 7 de dezembro de 2012 que alterou a Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabeleceu Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública.

O Conselho Nacional de Educação tem normatizado a formação de professores para todo o país por meio de resoluções que se sucederam, provocando nas instituições de ensino superior a necessidade de adequação de seus cursos de licenciatura. São assim, estabelecidas diretrizes específicas para os diversos cursos que contemplam a formação de professores.

Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes avaliando aspectos em torno de três eixos, o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações estruturais das instituições.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) promotor do ciclo avaliativo trienal para os cursos de Ensino Superior.

O Sinaes possui uma série de instrumentos complementares: auto avaliação, avaliação externa, Enade, Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação como o censo e o cadastro. A integração dos instrumentos permite que sejam atribuídos alguns conceitos, ordenados numa escala com cinco níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas. O Ministério da Educação torna público e disponível o resultado da avaliação das instituições de ensino superior e de seus cursos. (INEP/MEC, 2015, n.p.)

Assim, todos os cursos do ensino superior são avaliados por comissões designadas pelo INEP, externa à instituição para que no local das IES e por dimensões e indicadores esses cursos sejam pontuados.

As dimensões e os indicadores são, portanto regulatórios dos cursos superiores das instituições. Novas regulações se impõem na organização dos cursos em relação ao corpo docente, à organização didática e pedagógica e também à estrutura física dos prédios e equipamentos das instituições medida por instrumento de avaliação de conhecimento público.

Do ciclo avaliativo trienal para os cursos de Ensino Superior, consta ainda o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) que, segundo o discurso oficial, tem por objetivo avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos “conteúdos programáticos” (g.n.) previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Dele constam duas provas, uma de formação geral e outra de formação específica. A cada realização do Enade, o INEP edita portarias explicitando os conteúdos que serão contemplados nas avaliações a que serão submetidos os alunos concluintes dos cursos.

Tomando como exemplo a Portaria INEP Nº 510, de 2017, e por referência o Curso de Licenciatura de Pedagogia, a prova do Enade no componente específico da área de Pedagogia, tomou como referencial os conteúdos que contemplem:

Filosofia da Educação, História da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Teorias pedagógicas e Didática, Teorias e práticas de currículo, Planejamento e avaliação educacional, Políticas, organização e financiamento da educação brasileira, Pesquisa educacional, Tecnologias da comunicação e informação nas práticas educativas, Diferença, Diversidade e Educação inclusiva, Trabalho e Educação, Identidade e especificidades do trabalho docente, Planejamento e avaliação do ensino e da aprendizagem, Conteúdos e metodologias específicas do ensino de: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes e Educação Física, Alfabetização e letramento, Políticas de Infância e Linguagens expressivas na infância, Práticas educativas para o processo de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, Libras, Planejamento, organização e gestão escolar e em outros espaços educativos, Implementação e avaliação de currículos, programas educacionais e projetos político-pedagógicos, Gestão democrática educacional, (MEC, 2017) Políticas e práticas de articulação escola-comunidade e movimentos sociais. (INEP/MEC, 2017, p. 3).

As informações acima descritas revelam uma indução a um currículo em que a autonomia da instituição pouco espaço tem para, de fato, refletir sobre o projeto pedagógico de um curso em sua comunidade educativa. O que se revela é ainda uma visão conteudista e fragmentada da educação.

Se não bastasse a avaliação de curso, externa à instituição, processada pelo INEP, por meio de comissão de avaliadores especialmente designada para tal fim em sua apresentação o instrumento afirma que

As políticas públicas educacionais da educação superior são direcionadas pelo princípio constitucional da garantia de padrão de qualidade, previsto no art. 206, inciso VII da Constituição Federal de 1988. Fundamentando-se nessa máxima, em 2004 foi instituído o Sistema nacional de Avaliação da educação Superior (Sinaes), que tem como finalidade a melhoria da qualidade da educação nos cursos de graduação e instituições de educação superior. (INEP/MEC, 2017, p.5)

Se de fato o que se deseja é um sistema de avaliação do ensino superior voltado para a qualidade de ensino no país,

[...] existe a necessidade de uma avaliação que retrate de forma mais adequada a situação atual dessas instituições, isto é, não seja fracionada, leve em consideração identidade institucional e o seu entorno social e a diversidade do sistema, seus pontos fortes e fracos, a fim de se construir um caminho de mudanças e transformações em prol da comunidade acadêmica e de toda sociedade. (BOTELHO, 2014, p.1)

Estudos e pesquisas relevantes em relação à formação de professores têm sido realizados pela pesquisadora Bernadete Gatti.

Temos problematizações quanto aos caminhos trilhados historicamente, tanto no mundo social como no mundo das ciências e nos processos educacionais, e há procura de alternativas para compreender situações, para as convivências, para o pesquisar e o explicar, para o ensinar. Instalam-se buscas por novas formas de compreensão de fatos, ocorrências e realidades, tanto quanto ao mundo natural como quanto ao mundo social. [...] Nas ciências, há rupturas em modelos epistemológicos, induzidas pelas ideias de indeterminação, instabilidade, descontinuidade. O pluralismo teórico mostra-se rompendo com as pretensões de uma cultura e uma ciência universal e hegemônica. Há abandono de determinismos de diferentes inspirações e há o surgimento de novas visões sobre os movimentos da natureza e sua constituição e mudanças. Novas perspectivas do humano-social enfocam as diferenciações, construindo-se conhecimentos e saberes que destacam as heterogeneidades culturais, e não as unicidades e

homogeneidades, estas consideradas como fatores de obscurecimento quanto à compreensão da condição humana, seja ela social, educacional ou cultural. (2017, p. 724)

Como pensar a formação de professores considerando as regulamentações hoje propostas e em vigor?

[...] a formação de professores numa perspectiva histórico-crítica requer a criação e a organização de situações problematizadoras da realidade, levando em consideração os dados de objetividade-subjetividade dos sujeitos e suas circunstâncias. Ela não se limita a aprendizagens de conteúdos disciplinares, embora não os exclua, ela não cessa na aquisição de metodologias de ensinar e do aprender, embora não as desconsidere, ela não se restringe ao domínio de um saberfazer (*sic*) pedagógico, embora não o descarte. (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011, p. 10)

O que se evidencia é que as políticas educacionais de formação de professores, em vigor hoje no Brasil, se prendem a regulações que incluem a desresponsabilização do Estado, a descentralização da gestão, a responsabilização ou a imputabilidade do professor pelo seu desempenho, e ainda a fixação de resultados que são verificados por meio dos inúmeros exames (IDEB, ENADE, Provinha Brasil, Prova Brasil, ENEM etc..) no sentido da prestação de contas à sociedade, passando de concepção de administração burocrática para uma concepção empresarial.

Essa regulação não cessa. Mais recentemente a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação, definiu 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 revogando todas as legislações anteriormente publicadas, aqui citadas.

Segundo a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) a Resolução nº 2/2015, aprovada por unanimidade do CNE, após ampla discussão em âmbito nacional, representa a síntese histórica de construção da política de valorização do magistério e trouxe avanços consideráveis para o projeto e processo de formação dos profissionais da educação em nosso no país.

Dentre as variáveis explicitadas destaca-se:

CONSIDERANDO que a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade. (MEC, 2015, p.1)

A referida resolução agregou maior carga horária – de 2.800 para 3.200 horas, também maior duração para a conclusão de todos os cursos de licenciatura, de 3 para 4 anos e estabeleceu um prazo de 2 (dois) anos, para que os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento se adaptem.

Em 2017, o Conselho Nacional de Educação, contrariando as normas anteriores prorroga por mais um ano o prazo para adequação dos cursos de licenciatura às novas normas estabelecidas na Resolução nº 2/2015.

Em 2017, o Conselho Nacional de Educação recebeu documento conjunto da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação (MEC), apresentando proposta de alteração do prazo previsto no artigo 22 da referida Resolução. O conselho recebeu manifestações no mesmo sentido pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), pela Associação Brasileira das Universidades Comunitárias de Educação Superior (Abruc), pela Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe) e pelo Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular (Fórum), todas apresentando documentos e propondo ampliação do prazo.

Apreciado pelos relatores Cesar Callegari e Malvina Tuttman que tecendo considerações emitem parecer pelo não acolhimento das solicitações de prorrogação de prazo e pela manutenção dos dispositivos da Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017, que alterou o artigo 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, permanecendo, dessa forma, o prazo de 1º de julho de 2018 para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Com pedido de vista do conselheiro Antônio Carbonari Netto e não concordando com o pronunciamento dos relatores, tanto quanto à sua fundamentação apresenta voto favorável à alteração do artigo 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Em decisão o Conselho aprova, por maioria, com 1 (uma) abstenção e 6 (seis) votos contrários, o voto do pedido de vista. Prorroga-se assim, por mais um ano o prazo para as adequações à nova legislação.

Nessa perspectiva, a regulação do Estado avaliador das políticas educacionais, efetivamente não está comprometida com a qualidade da educação que propala. Ao estabelecer a autonomia das escolas e dos professores e formular os objetivos a serem atingidos, além de definir os diferentes tipos de avaliação externa não investindo de fato na formação dos professores, está mais comprometido com as metas a serem atingidas estabelecendo mecanismos de verificação dos resultados obtidos.

### **Considerações**

A análise promovida demonstra a possibilidade da Instituição de Ensino ocupar um espaço legítimo por meio de uma atuação que se expresse como compromisso de garantir a sua autonomia, promover a integração das práticas pedagógicas desenvolvidas no seu interior, garantindo uma concepção ampliada da educação, contando com a participação, experiência e conhecimentos das comunidades escolares.

Sem dúvida, é um projeto de confronto com os caminhos que estão sendo trilhados, mas entendemos ser possível reverter o rumo da história. O conhecimento das dificuldades a serem enfrentadas facilita o contraponto. Nesse sentido, este trabalho deve ter continuidade, a fim de acompanhar o enfrentamento deste embate, ainda que pareça insólito.

## Referências

ARRETCHE, Marta T. S Tendências no estudo sobre avaliação.

*In:* RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais:** uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 1998.

BOTELHO, Rodrigo Otávio; SANTOS, Adalto Barros dos; SOUZA, Paula Clarissa de; LIMA, Mauricio Andrade. Apreciação crítica ao sistema nacional de avaliação da educação superior – SINAES, 2014. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/131787/2014-163.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em 12 de jun. 2018.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em 01 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP/MEC). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Diretoria de Avaliação da Educação Superior DAES INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO Presencial e a Distância. RECONHECIMENTO RENOVAÇÃO DE RECONHECIMENTO Brasília: MEC, 2017. Disponível em <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/instrumentos/2017/curso\\_reconhecimento.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf)> Acesso em 25 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Portaria INEP Nº 510, de 6 de junho de 2017, publicada no Diário Oficial de 8 de junho de 2017, Seção 1, pág. 41 Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/legislacao/2017/pedagogia\\_-\\_portaria\\_n\\_510\\_de\\_6\\_de\\_junho\\_de\\_2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2017/pedagogia_-_portaria_n_510_de_6_de_junho_de_2017.pdf)> Acesso em 25 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Sinaes. Brasília: MEC, 2015. Disponível em <<http://inep.gov.br/web/guest/sinaes>> Acesso em 25 jul. 2017.

GATTI, Bernardete Angelina, Formação de professores, complexidade e trabalho docente . **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017 Disponível em:



<<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429/17739>> Acesso em 23 jul.2017.

KRAWCZYK, Nora Rut. A Sustentabilidade da Reforma Educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), Campinas, v. 19, p. 43-62, 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a04.pdf>> .Acesso em 25 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. A gestão escolar: um campo minado. Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação & Sociedade** (Impresso), Campinas, v. 1, n.67, p. 112-151, 1999. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v20n67/v20n67a04.pdf>> Acesso em 20 jul. 2017.

SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.3 dezembro 2011. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/7598/5548>> Acesso em 23 jul.2017.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação** PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008 Disponível em: <<https://www.google.com/search?q=http%3A%2F%2Fperiodicos.puc-+Revista+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PUC-Campinas%2C+Campinas%2C+n.+24%2C+p.+7-16%2C+junho+2008&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab>> Acesso em 22 mai.2017.

TAVARES, Elisabeth dos Santos. A Proposta de Descentralização no Sistema Educativo do Estado de São Paulo: Um Modelo de Gestão para as Diretorias de Ensino: do Discurso às Práticas. Dissertação de mestrado, na PUCSP. 2003.

### **Elisabeth dos Santos Tavares**

Doutora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Coordenadora do Núcleo de Educação a Distância da Universidade Metropolitana de Santos.

### **Elaine Marcílio Santos**

Doutora pela Universidade de São Paulo. Pró-reitora acadêmica da Universidade Metropolitana de Santos.

**Artigo recebido em 22/07/2018**

**Aceito para publicação em 31/07/2018**

### **Para citar este trabalho:**

**TAVARES, Elisabeth dos Santos; SANTOS, Elaine Marcílio. DAS DETERMINAÇÕES LEGAIS ÀS PRÁTICAS INSTITUCIONALIZADAS: FORMAR PROFESSORES. Revista Paidéi@. Unimes Virtual. Volume 10. Número 18 – JULHO -2018. Disponível em:**