

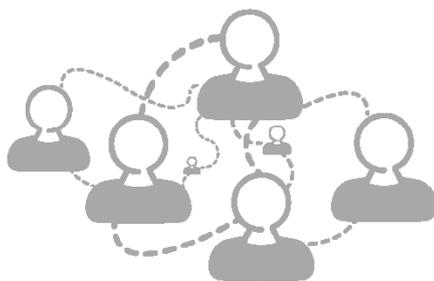
Educação permanente e continuada na formação docente da educação básica:

desatando os “nós” da legislação educacional

Volume 2



Valdete Gusberti Cortelini
Geraldo Antonio da Rosa



Educação permanente e
continuada na formação docente
da educação básica: desatando os
“nós” da legislação educacional

Valdete Gusberti Cortelini
Geraldo Antônio da Rosa

Fundação Universidade de Caxias do Sul

Presidente:
José Quadros dos Santos

Universidade de Caxias do Sul

Reitor:
Gelson Leonardo Rech

Vice-Reitor:
Asdrubal Falavigna

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:
Everaldo Cescon

Pró-Reitora de Graduação:
Flávia Fernanda Costa

Chefe de Gabinete:
Marcelo Faoro de Abreu

Coordenadora da EDUCS:
Simone Côrte Real Barbieri

Conselho Editorial da EDUCS

André Felipe Streck
Alessandra Paula Rech
Alexandre Cortez Fernandes
Cleide Calgaro – Presidente do Conselho
Everaldo Cescon
Francisco Catelli
Guilherme Brambatti Guzzo
Matheus de Mesquita Silveira
Sandro de Castro Pitano
Simone Côrte Real Barbieri
Suzana Maria de Conto
Terciane Ângela Luchese
Thiago de Oliveira Gamba

Comitê Editorial

Alberto Barausse
Università degli Studi del Molise/Itália

Alejandro González-Varas Ibáñez
Universidad de Zaragoza/Espanha

Alexandra Aragão
Universidade de Coimbra/Portugal

Joaquim Pintassilgo
Universidade de Lisboa/Portugal

Jorge Isaac Torres Manrique
Escuela Interdisciplinar de Derechos Fundamentales
Praeeminentia Iustitia/Peru

Juan Emmerich
Universidad Nacional de La Plata/Argentina

Ludmilson Abritta Mendes
Universidade Federal de Sergipe/Brasil

Margarita Sgró
Universidad Nacional del Centro/Argentina

Nathália Cristine Vieceli
Chalmers University of Technology/Suécia

Tristan McCowan
University of London/Inglaterra



Revisão: Izabete Polidoro Lima
Editoração: Kuze Diagramação

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

<p>C827e Cortelini, Valdete Gusberti</p> <p>Educação permanente e continuada na formação docente da educação básica : desatando os “nós” da legislação educacional / Valdete Gusberti Cortelini, Geraldo Antônio da Rosa. – Caxias do Sul, RS : Educs, 2022.</p> <p>Dados eletrônicos (1 arquivo : volume 2)</p> <p>ISBN 978-65-5807-210-2</p> <p>Obra em volumes.</p> <p>Modo de acesso: World Wide Web.</p> <p>Apresenta bibliografia.</p> <p>1. Educação. 2. Educação permanente. 3. Professores - Formação. 4. Biopolítica. I. Rosa, Geraldo Antônio da. II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 2. ed.: 37</p>

Índice para o catálogo sistemático:

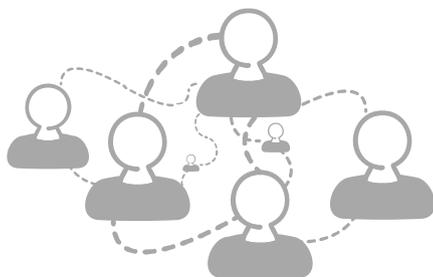
1. Educação	37
2. Educação permanente	378.091.212:005.963
3. Professores - Formação	37.011.3-051
4. Biopolítica	32:316.334.23

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária

Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

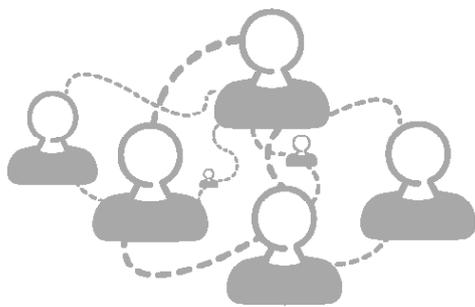


Direitos reservados a: EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197
Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br



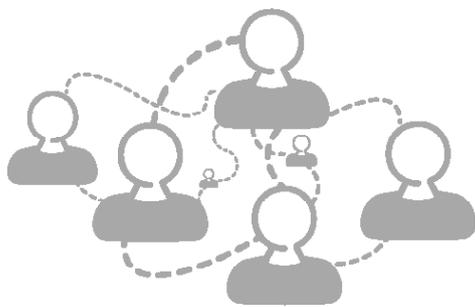
Educação permanente e continuada na formação docente da educação básica: desatando os “nós” da legislação educacional

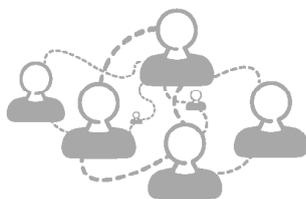
Valdete Gusberti Cortelini
Geraldo Antônio da Rosa



Sumário

Do ontem, do hoje, por um amanhã... da formação permanente de professores, ao modo de prefácio	9
Palavras iniciais	15
1 Saberes práticos interligados pelo “ <i>nó</i> ” pedagógico do cotidiano escolar	17
2 “ <i>Nós</i> ”instituídos: formação inicial e continuada de professores de Educação Infantil e dos Anos Iniciais	23
2.1 Legislação brasileira de formação de professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	25
2.2 Educação permanente e continuada: interfaces e legitimação no contexto educacional	52
2.3 Políticas públicas de educação permanente e continuada para professores de Educação Infantil e dos Anos Iniciais	58
2.4 Movimentos no “ <i>nó</i> ” pedagógico: educação permanente e continuada no contexto do cotidiano escolar	63
3 Reflexões Finais	67
Posfácio	71
Referências	75





Do ontem, do hoje, por um amanhã... da formação permanente de professores, ao modo de prefácio

Profª. Dra. Terciane Ângela Luchese (UCS)

Existe um único lugar onde o ontem e o hoje se encontram e se reconhecem e se abraçam, e este lugar é o amanhã (GALEANO, 2018, p. 133).

No ontem e no hoje da produção da pesquisa, que resulta nesta obra, reside a possibilidade de abraçar um amanhã diferente para a educação e a docência. Vivemos um tempo em que o esperar e a utopia são horizontes necessários para pensar a educação e afirmá-la, como bem público e comum das sociedades contemporâneas. O tempo da pandemia – ontem e hoje – permite uma multiplicidade de reflexões sobre o lugar da escola e da profissão docente, no contexto da sociedade brasileira. Passada a pandemia, espero que o amanhã nos permita viver com e a partir de aprendizagens que sustentem nossa existência, sob matizes e nuances diversas daquelas que ocupam o lugar comum.

A presente obra versa sobre a educação permanente e continuada no espaço do cotidiano escolar dos professores. Pensa o movimento de autonomia e de controle biopolítico e, neste segundo volume trata, em especial, da legislação educacional, num trabalho minucioso de análise. Atenta para a Lei de Diretrizes e Bases, a n. 9.394/96,

em que a formação de professores ganha visibilidade e segue analisando, inclusive, as normativas educacionais mais recentes, produzidas em meio à pandemia Covid-19. Portanto, a leitura da obra que você leitor tem em mãos é um convite para pensar a formação permanente de professores, mas também para perceber os jogos de poder e a constituição da legislação que prescreve, normatiza e tenta sinalizar os caminhos da formação docente. Mas toda norma é apenas indicativo do que pode vir a ser. É no jogo da vida, atando e desatando nós, para brincar um pouco com a metáfora presente no livro, que vamos constituindo a experiência formativa.

A figura da metáfora do “*nó*” *pedagógico*, como uma trama que interliga, relaciona, potencializa saberes, poderes e verdades, é apresentada. São movimentos dinâmicos de construção por meio de interações, mediações e relações. Os autores tecem uma teia de concepções, para pensar os sujeitos, os saberes construídos, os poderes que circulam no espaço da escola e para além, formando o humano, o constituindo. O poder, numa perspectiva foucaultiana, circula, embrenha-se, mobiliza, tensiona os saberes e as relações entre sujeitos no cotidiano escolar, mobilizados constantemente entre aqueles que educam e são educados, numa tessitura que deveria buscar a coerência entre teoria e prática.

Como escreveram Masschelein e Simons (2015, p. 131), o professor é uma “[...] uma figura pedagógica que habita a escola”, sua presença e atividade na relação com outros professores, na dinâmica convivência com estudantes, por meio de interações e mediações, faz com que ele aprenda, transforme seus saberes e suas práticas. Como escrevem os autores, o professor ocupa, mesmo que não reconhecido em muitas realidades, papel de importância pública e pedagógica, que “desestabiliza a

ordem estabelecida – ou melhor: sempre a suspende ou a torna inoperante de alguma forma” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 133). Autoconfiança, autodisciplina, “se coloca a serviço do assunto ou da tarefa” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 134), o professor e a professora são sujeitos imbricados em um processo transformador. Assim, a presente obra também contribui para pensar o necessário empoderamento dos professores, valorizando seus fazeres e saberes, reconhecendo sua importância e contribuição na formação humana.

O presente livro, para além das políticas de educação permanente para professores, é uma análise bem-fundamentada, que deseja contribuir com o debate sobre a identidade docente, o protagonismo de professores como profissionais em movimento, em constituição de sua prática educativa, fortalecendo o cuidado de si e do outro, valorizando a autonomia do docente e sua coerência teórico-conceitual, com o ofício que desempenha no cotidiano das instituições.

Muitos poderiam questionar: O que há mais para dizer do professor, de seu processo formativo, da educação permanente e continuada que se deseja que marque presença na vida docente? Há tantos resultados de pesquisa já acumulados! Sim, mas a pesquisa que agora se converte em livro é resultado de um esforço investigativo que, para além da profundidade teórica, da densidade de análise da legislação, vai além, dimensionando a experiência e demonstrando alternativas sérias, comprometidas com a formação permanente e qualificada de professores.

Reconhecemos que a pesquisa se relaciona ao movimento contínuo de ler e reler, falar e escutar, escrever e reescrever, pensar e repensar e, como escreveu o saudoso Mario Osório Marques, há algum tempo, um bom

pesquisador precisa lançar boas perguntas. E as boas perguntas acompanham este estudo. Assim como bons argumentos. Mais do que isso, quem produz a escrita como resultado de uma pesquisa científica o faz aos moldes de um arquiteto que “pensa a casa ao estilo de seus futuros moradores”, assim o pesquisador que vai dosando entre os achados da empiria, o campo conceitual-teórico, a narrativa analítica própria do autor e “disso resultam a unidade, congruência e consistência da obra de pesquisa” (MARQUES, 2011, p. 119). Esses são aspectos fartamente demonstrados nas páginas que seguem.

Leio o resultado da investigação apresentado nesta obra como um convite também para a resistência mediante um processo crescente de “proletarização” dos professores revestida de precarização das condições de trabalho, de jogo de representação que desqualificam, diminuem e por vezes excluem de um universo de possibilidades profissionais, a docência como oportunidade a ser seguida para tantos jovens. A presente obra se centra no protagonismo dos docentes, no investimento sério e responsável em sua formação permanente como um caminho profícuo para fazer frente às perversidades que semeiam sentidos distantes daqueles desejáveis para a escola, em especial a pública e para a docência. Como escrevem os próprios autores: “É a reflexão sobre como nos constituímos educadores, qual o papel da educação inicial, permanente e continuada para esse processo de buscar o entendimento sobre como conhecimento e gente se relacionam na construção do saber, do poder e das verdades legitimadas na prática pedagógica”.

Do ontem e do hoje, temos clareza dos caminhos percorridos, dos equívocos, dos lapsos em políticas e em fazeres em que a educação permanente de professores foi pouco efetiva, por vezes consistindo em um amontoado

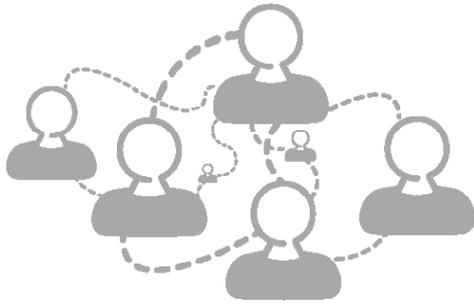
de palestras que nenhum significado produziu, ou de um processo formativo mercantilizado, ou mesmo de um fazer apenas para dar conta de prescrições legais, sem estar vinculado a um compromisso sério, responsável e planejado de formação. Bons profissionais demandam formação permanente, investimento coerente e consistente e, como demonstra esta obra, com e a partir da legislação, há muito por fazer neste sentido. Mas o amanhã é possível, é preciso acreditar e trabalhar para construí-lo.

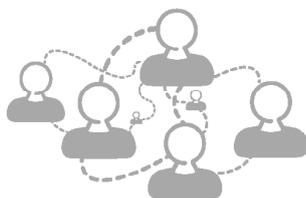
Referências

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: LP&M, 2018.

MARQUES, Mario Osório. *Escrever é preciso*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.





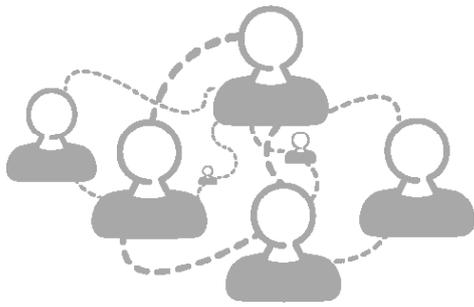
Palavras iniciais

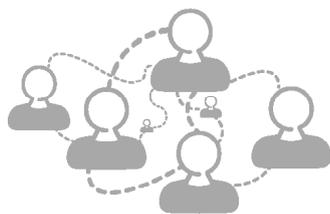
Este livro trata da formação inicial e continuada na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, enfatizando aspectos da Legislação Brasileira, tendo como marco 1996, as interfaces e a legitimação do contexto educacional na formação continuada, políticas públicas e sua corroboração, no cotidiano escolar e de como a educação permanente é abordada pela legislação.

Parte-se da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, pelo entendimento de que é a partir da sua aprovação que a formação continuada passa a ter maior visibilidade pela legislação, fazendo-se presente nos espaços do cotidiano escolar. As reflexões estendem-se até as normativas educacionais de 2020, fixadas em período da pandemia Covid-19.¹

O dinamismo proposto pelo “*nó*” pedagógico da legislação se projeta para refletir sobre ações de poder, autonomia e controle biopolítico, tomando como contexto a formação inicial e continuada da docência, fazendo aproximações com uma educação permanente e continuada, como uma política efetiva de oportunizar espaços de escuta, reflexão e protagonismo no cotidiano escolar.

¹ Covid-19 é o nome dado à pandemia do vírus SARS-CoV-2, originado na China, no final de 2019.





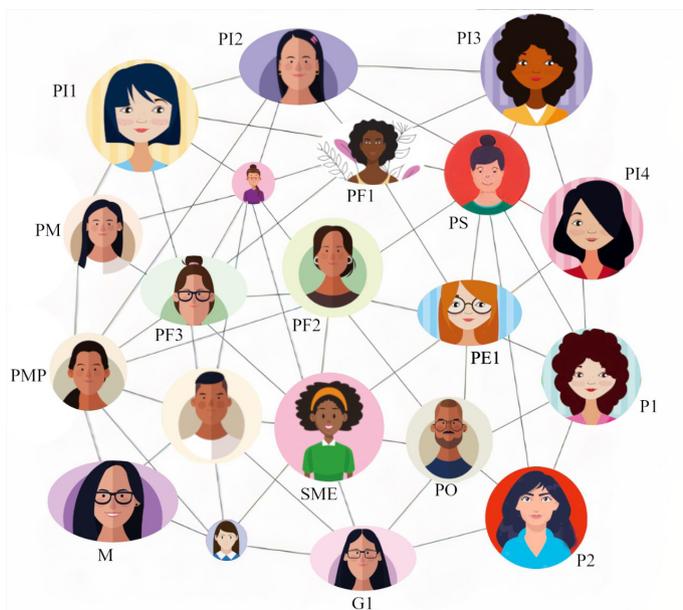
1

Saberes práticos interligados pelo “*nó*” *pedagógico* do cotidiano escolar

E como etimologicamente método significa caminho e como caminho se faz ao andar, o método que nos deve orientar é esse mesmo: o de trotar a realidade, passear por ela em deambulações vadias, indicando-a de uma forma bisbilhoteira, tentando ver o que nela se passa mesmo quando “nada se passa”. Nesse vadiar sociológico, como se adivinha, importa fazer da sociologia do cotidiano uma viagem e não um porto (PAIS, 2015, p. 35).

“[...] ver o que se passa, mesmo quando “nada se passa” (PAIS, 2015, p. 35). Neste contexto do cotidiano escolar, podemos dizer que nada se passa? Podemos considerar que as relações são sempre explícitas? Ou entendemos que podem agir também de forma oculta? Esse é o sentido da metáfora do “*nó*” *pedagógico* que é trazida, conforme figura abaixo:

Figura 1: Metáfora do “nó” – forças visíveis e invisíveis



Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

A figura da metáfora do “nó” *pedagógico* representa todos os sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar. Possuem siglas aleatórias para representar sujeitos com identidade e que estão presentes neste processo. Entendemos que, quando falamos em saberes, poderes e verdades, deparamo-nos com as forças visíveis e as invisíveis. As forças dos sujeitos com nome, e que estão presentes fisicamente no contexto do cotidiano escolar, têm movimentos que também são controlados pelas forças e pelos poderes ocultos, que também fazem parte do espaço educativo. Muitas vezes, os chamados “poderes invisíveis” possuem mais força do que os visíveis.

A trama que compõe o “nó” *pedagógico* interliga todos os sujeitos por meio das linhas que o tecem como

uma rede, num entendimento relacional. O objetivo de trazer essa metáfora para os estudos e análises é buscar o entendimento de que essa trama acontece em todos os espaços educativos. O diferencial proposto é de que se dialogue sobre essa teia de concepções no cotidiano escolar, entre os atores que fazem parte dela, para que se tenha o entendimento dos saberes construídos neste espaço, de nossa intencionalidade pedagógica, de como nos movimentamos e da clareza dos poderes ocultos, buscando essas reflexões através de uma educação permanente e continuada.

As reflexões teóricas dos conceitos de poder-saber, de verdade e de sujeito em Freire (2015, 2016) e Foucault (2006, 2016, 2018), compreendendo a docência estruturada por meio de relações e concepções de poder que, entre a resistência e a mudança, presentes nas amarras dos “*nós*” ocultos do cotidiano escolar, são responsáveis pelo direcionamento de suas práticas pedagógicas.

Freire nos faz pensar em um sujeito que constrói sua história mediante a crítica e o diálogo, produzindo a verdade pelos indivíduos na sociedade, que, em meio às lutas na relação entre opressor e oprimido, consolidam hierarquias do ser, do saber e do poder. Essa dinâmica do pensamento freireano nos possibilita pensar que vivemos permeados por relações de poder, de modo que, nos contextos em que acreditamos não haver, é onde mais se perpetuam e se desenvolvem. Fazer uma releitura de Freire na atualidade é, antes de mais nada, manter uma postura crítica sobre o nosso cotidiano. O sujeito crítico, em espaços que promovam o diálogo, a humanização, a cidadania e a consciência, terá a possibilidade de fazer parte do processo de transformar a história.

Foucault (2006) apresenta o sujeito como um efeito do poder e, ao mesmo tempo, seu reflexo, em que as verdades são indagadas na descontinuidade das práticas históricas e dos seus efeitos, cujo âmbito do discurso evidencia saberes e práticas, que têm pretensão de verdade e efeitos de poder. O discurso se materializa por meio dos dispositivos de controle disciplinar, entendendo que toda a relação de poder se constitui em um campo² de saber. Suas reflexões filosóficas, sociais e políticas nos permitem interpretar as novas formas de vida e de poder. O sujeito é construído em um dado momento histórico, e o conhecimento precisa ser percebido nas suas relações de poder.

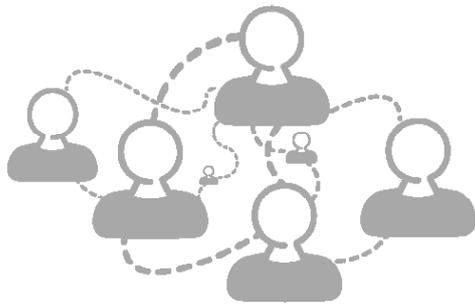
A representação do “*nó pedagógico*”, que nos ajuda a entender diferentes concepções, parte de Paulo Freire, um dos maiores educadores da História, que acreditou na construção da educação através do diálogo, fazendo com que os sujeitos entendessem o mundo à sua volta, fizessem a leitura de cada realidade e, através da ação-reflexão-ação pudessem modificá-la. O filósofo nos convida a pensarmos e refletirmos sobre nós mesmos, nossas ações, sobre docência e, na “*criticidade*”, promover ações que trazem mudanças sociais. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem acontece na relação entre docente e discente, na construção de saberes, posicionando-se nas dimensões de poder assumidas, que não são neutras e, nesta concepção, fazem aproximações de verdades.

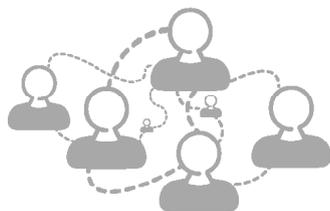
Esse mesmo “*nó pedagógico*” nos movimenta para o pensamento do filósofo Michel Foucault, que trata de questões voltadas para a relação de poder e conhecimento e de como esses mecanismos, de acordo com a época em que vivemos, transformam-se em dispositivos de controle

² BOURDIEU, Pierre. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

social, por meio de instituições sociais, sendo uma delas a escola.

A opção em trabalhar com essas diferentes concepções traz o entendimento de que, no cotidiano escolar, permeiam saberes e poderes que se inclinam para a transformação ou para o controle social. A proposta é justamente pensarmos sobre essas relações estabelecidas neste espaço educativo, que, dependendo de como forem construídas, podem ser um meio eficaz para se manter a ordem, o controle e uma educação a serviço de interesses individuais e financeiros. A reflexão no cotidiano escolar, através do diálogo mediado, entre todos os atores deste espaço educativo, é responsável para que o pensar se torne uma ação contínua e testemunhe a coerência entre teoria e prática.





2

“Nós” instituídos: formação inicial e continuada de professores de Educação Infantil e dos Anos Iniciais

Parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros (TARDIF, 2012, p. 31).

Estes escritos têm como enfoque principal a formação continuada de professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fazendo reflexões acerca dos mecanismos e movimentos de autonomia e controle biopolítico, que permeiam o cotidiano escolar. Porém, por entendermos que o contexto escolar não se constitui apenas com o momento vivido em tempo real, buscar-se-á refletir sobre a trajetória da legislação brasileira, entrelaçada ao contexto histórico, social e econômico, tendo como recorte temporal de 1996 até 2020.

Esse movimento faz-se necessário pelo entendimento que é dado de cotidiano escolar e de formação de professores, de acordo com Tardif, que nos apresenta a formação inicial e continuada de professores numa dinâmica articulada.

Ela expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades *a respeito* do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores *em* suas práticas cotidianas (TARDIF, 2012, p. 23).

Essa vontade se expressa por projetar que o cotidiano escolar se constitui pelos saberes construídos e articulados entre conhecimentos acadêmicos e humanos. Os mesmos se organizam ao longo da vida, marcados pelo contexto histórico, social, cultural e econômico, em que a caminhada se constrói, além do convívio com as pessoas que fazem parte do dia a dia no trabalho e na vida pessoal. O sujeito sofre influências de seu entorno e das pessoas que dele fazem parte.

Nem tudo é verdadeiro; mas em todo lugar e a todo momento existe uma verdade a ser dita e a ser vista, uma verdade talvez adormecida, mas que, no entanto, está somente à espera de nosso olhar para aparecer, à espera de nossa mão para ser desvelada. A nós cabe achar a boa perspectiva, o ângulo correto, os instrumentos necessários, pois de qualquer maneira ela está presente aqui e em todo lugar (FOUCAULT, 2018, p. 190).

Em nome das verdades que defendemos no cotidiano escolar, articulamos saberes construídos ao longo da vida e na nossa formação acadêmica. “A ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. ‘Regime’ da verdade” (FOUCAULT, 2018, p. 54). Quando falamos em regimes de verdades, não podemos deixar de pensar nas relações que nos dão a possibilidade de compreender o passado, o presente e o futuro, de acordo com o que nos propõe Hartog

(2014). Com esse propósito, num espaço de educação permanente e continuada, não teremos como descartar todas as marcas que constituem o indivíduo, nos aspectos humanos e profissionais, identificando, nas articulações entre os dois campos de saber, o movimento pedagógico que se projeta para a autonomia do sujeito ou para o desenvolvimento de um saber controlador e contra os princípios humanos. “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como ‘inconclusão’ em permanente movimento na história” (FREIRE, 2015, p. 133). Entende-se que uma relação dialógica acontece quando os diálogos geram inquietação e permitem a permanência do movimento de aprender ao longo da vida.

Essa articulação não acontece apenas de forma implícita. A seguir abordaremos a formação docente presente nas normatizações de ensino e nas políticas públicas que coordenam o trabalho pedagógico. Um olhar para a legislação a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96, tendo como enfoque a formação docente e a formação continuada, que passou a ter mais destaque a partir desta legislação, é um movimento necessário para este estudo.

2.1 Legislação brasileira de formação de professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

É importante salientar que a política educacional crítica não pode entender mecanicamente a relação entre estes déficits – o da quantidade e o da qualidade – mas compreendê-los, dinamicamente, contrariamente (FREIRE, 2001, p. 21).

Parece-nos um tanto vago e descontextualizado falar em educação permanente e continuada sem abordar a legislação nacional que elucida esse assunto. Apresentaremos a legislação a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 20 de dezembro de 1996, marco legal em que a formação docente se apresenta com maior ênfase, ou seja, é a maior lei que rege as instâncias educacionais, respeitando os preceitos constitucionais. Não se trata da primeira LDBEN do Brasil, mas é a primeira legislação educacional, estruturada após a Constituição de 1988.

Resgataremos partes dos textos dos projetos que antecederam a LDBEN aprovada em 1996, bem como as alterações referentes aos artigos pertinentes à formação docente, até 2015.

Quadro 1 – Primeiro projeto de LDBEN

<p>Projeto apresentado à Câmara dos Deputados em dezembro de 1988. Texto enviado pelo deputado Octávio Elísio.</p>	<p style="text-align: center;">TÍTULO VIII DOS PROFESSORES E ESPECIALISTAS</p> <p>Art. 52 – A formação de professores e especialistas para a educação fundamental será feita regularmente em nível de 3º grau, através de cursos de graduação e pós-graduação resultantes da articulação entre as Faculdades ou Centros correspondentes aos diferentes componentes curriculares, e a Faculdade ou Centro da Educação.</p> <p>Parágrafo único – No estágio atual da educação brasileira admitir-se-á a formação de professores para as quatro séries do 1º grau em cursos de 2º grau organizados de modo a garantir a compreensão teórico-prática dos fundamentos e procedimentos, que caracterizam o trabalho pedagógico nas séries iniciais da educação escolar de 1º grau.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pelos autores (2019), a partir de Saviani (2016, p. 53, 58-59).

O projeto apresentado por Octávio Elísio indica que a formação para os professores e especialistas seja feita em nível superior, porém, para atuar nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, admite-se formação em nível de 2º Grau (Nível Médio modalidade normal).

Observa-se, no parágrafo único, que se faz menção ao estágio atual da educação brasileira. A Constituição Brasileira de 1988, no seu art. 205, apresenta a educação como direito de todos: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 109).

Com relação ao histórico da educação brasileira, é importante ter o discernimento de que a educação era disponibilizada para as camadas sociais com maior poder aquisitivo, o que acarretava altos índices de analfabetismo e de crianças sem acesso à educação. Entende-se que a flexibilidade da lei se dê pelo fato de não conseguirem oferecer formação superior para todos os professores, além de nos passar o entendimento de que, para as crianças na fase da alfabetização, o professor não precisaria ter formação em nível superior. O Segundo Grau, na época assim denominado, seria suficiente. “Não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas” (FREIRE, 2016, p. 72). Cogita-se que, por trás da ideia de que um nível de ensino predefinido por lei como suficiente para ensinar, sem alimentar e impulsionar a continuidade da reflexão numa relação entre teoria e prática, pode trazer subentendida a concepção de conhecimento raso, finito e pronto.

Paralelamente a esse momento, em âmbito mundial, caminhava-se para discussões que foram aprovadas em

Conferência; a “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, em que todos os cidadãos têm direito à educação, tendo sido realizada na Tailândia em 1990. Diante das metas estabelecidas, o Brasil, que há pouco tempo saía de um período de Regime Militar, contava com uma caminhada ainda muito fragilizada, em relação ao direito à educação para todo o cidadão brasileiro.

Com o desenvolvimento da sociedade brasileira, que acelera o processo de industrialização e urbanização, as pressões sociais em torno da questão da instrução pública se intensificam, difundindo-se o entendimento do analfabetismo como uma doença, uma vergonha nacional, que devia ser erradicada. Nesse contexto formulam-se, ao longo da década de 20 deste século, reformas do ensino em diversos Estados da Federação tendo em vista a expansão da oferta pública, ao mesmo tempo que a influência das ideias renovadas provoca o surgimento de movimentos organizados que levantam também questões relativas à qualidade da educação. Mas o Poder Nacional permanece, ainda, à margem dessas discussões (SAVIANI, 2016, p. 7).

O fato de considerar o analfabetismo uma doença à sociedade capitalista, pois o perfil da população não estava respondendo às exigências do mercado de trabalho, fez com que, ainda em 1930, fosse criado o Ministério da Educação e Saúde. A educação precisava ser reconhecida a nível nacional, ou seja, o Brasil, que até então era composto por uma população de agricultores e praticamente analfabetos, através de seus representantes políticos e econômicos, vê a necessidade de dar a instrução básica para que se formasse mão de obra para a industrialização nos grandes centros. Nesse período passa-se a projetar um modelo de educação a ser seguido para todos os estados brasileiros, arquitetado para atender às necessidades do modelo econômico que estaria se instalando. Porém,

é necessário que seja dada a instrução, mas na medida certa, com o cuidado de que o povo não receba instrução demais, correndo o risco de almejar o cargo de patrão e não de empregado.

Assim como o medicamento precisa ser dado na dosagem certa, a educação também precisa ser controlada. Saúde e educação em um mesmo patamar de controle e vigilância com a intenção de que, por meio de dispositivos adequados a cada categoria, possa-se fazer com que as estruturas de poder não se modifiquem. “É pelo estudo dos mecanismos que penetraram nos corpos, nos gestos, nos comportamentos, que é preciso construir a arqueologia das ciências humanas” (FOUCAULT, 2018, p. 242). São justamente os mecanismos que, por meio de um saber arquitetado, constituem um campo de poder responsável por direcionar o que as ciências humanas podem ou não ensinar, para que os padrões comportamentais do indivíduo não sejam modificados, bem como as estruturas das classes sociais.

A respeito dos mecanismos de poder presentes na legislação educacional brasileira, pode-se trazer como lente o pensamento de Foucault (2018, p. 39): “Nesse nível não se trata de saber qual é o poder que age do exterior sobre a ciência, mas que efeitos de poder circulem entre os enunciados científicos; qual é seu regime interior de poder; como e por que em certos momentos ele se modifica de forma global”.

Já mencionamos anteriormente que podemos entender regime como possibilidades. Depreende-se que os efeitos de poder existentes entre os enunciados científicos não apresentam essas possibilidades da mesma forma para todos. Existe uma mudança global em que a educação passa a ser oferecida para a população, porém com intenções direcionadas. A educação necessária para se formar

mão de obra, para muitos, e a educação necessária para governar essa mão de obra, para poucos.

Com a expansão industrial, passa-se do trabalho na propriedade, nos latifúndios, para o desenvolvimento urbano e do trabalho nas fábricas. A forma como o poder se movimenta modifica-se globalmente. Precisa-se de trabalho especializado, e esse saber é possível pela educação, porém ela precisa ser controlada e realizada na medida certa para que os efeitos atendam às expectativas do mercado de trabalho.

Novas estratégias são introduzidas no campo do poder educacional, entendendo-as na equivalência da saúde. Ambas, educação e saúde, disponibilizadas para a população de forma que esse poder não se desestabilize. “Não se pode compreender nada sobre o saber econômico se não se sabe como se exercia, quotidianamente, o poder, e o poder econômico” (FOUCAULT, 2018, p. 230).

Entende-se que a mudança das bases econômicas se conduz por um poder, que traz um saber com seus efeitos no cotidiano, pelo qual o poder possa se legitimar nas bases da sociedade e sustentar suas características de ser capitalista. “A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que e em que se acham*” (FREIRE, 2016, p. 125).

Neste momento, abordamos novamente a ideia de sujeito em Freire, que o compreende atuante no contexto em que vive, com uma perspectiva de transformar seu entorno, sendo que o mesmo pode estar na posição de oprimido ou de opressor. E na posição que ocupa, define suas lutas, ou para transformações sociais, ou pela manutenção do sistema. Assim Foucault também entende que o sujeito é dominado pelos saberes, pelo trabalho e pela história da época, dominado pela vida, sem perspectivas

de transformação, mas sim influenciado pelos dispositivos de controle de cada época, ou seja, o sujeito é uma construção histórica.

Esse saber que sustenta as bases econômicas mascara a educação problematizadora, pois seus efeitos abalariam as relações que a mantêm ancorada. O objetivo é não permitir a reflexão sobre como estão sendo no mundo. Quando isso acontecer, relações mecânicas e de exploração terão outra conotação e ressonância, no cenário econômico.

Em 1990, dois anos após a apresentação do projeto, o deputado Jorge Hage apresenta um texto substitutivo, explicitado a seguir, no Quadro 2:

Quadro 2: Texto substitutivo

<p>Apresentado pelo deputado Jorge Hage, aprovado na Comissão de Educação em 1990.</p>	<p style="text-align: center;">CAPÍTULO XVII DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SEÇÃO I</p> <p>Da Formação</p> <p>Art. 95. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas 4 primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.</p> <p>§1º. Será exigida formação específica, preferentemente em nível superior, regulamentada pelo órgão normativo do sistema de ensino competente, para o professor que atue em alfabetização, educação infantil, educação especial, educação de comunidades indígenas e educação de jovens e adultos, sem prejuízos de outras áreas.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pelos autores (2019), a partir de Saviani (2016, p. 85, 121).

Em 1988, após Octávio Elísio ter apresentado a primeira emenda de autor e de uma segunda em 1989, que foi avaliada pela Comissão de Constituição, Justiça e Redação, o projeto foi aprovado naquele ano.

Ocorreu a mudança do presidente da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara, passando a ser o deputado Ubiratan Aguiar, que indicou um novo grupo de trabalho da LDBEN, sendo Jorge Hage o relator que participou de vários eventos, encontros e discussões no Brasil todo, incorporando sugestões e demandas para o texto da lei em elaboração. Em 1990, o texto substitutivo do projeto apresentado por Octávio Elísio foi votado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados. Afirmaria Freire (2016, p. 140) que “falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira”. Em meio à tentativa de se exercitar a democracia, ouve-se o povo, porém na medida em que esse saber que será alimentado não modifique as estruturas do poder que mantêm os mecanismos da sociedade ativos. Poderíamos dizer que aconteceu uma democracia revestida de farsa? Um humanismo na negação do homem? E hoje, a caminhada até a atualidade nos trouxe outros parâmetros?

É a trama da vida, da educação, refletida no *nó pedagógico* que nos acompanha através do dia a dia, nas nossas ações, no nosso cotidiano escolar.

Por isso, sempre me pareceu absurdo falar do “Saber” (ou do Conhecimento, da Pedagogia, da Didática, do Ensino, etc.), tal como o fazem certos psicólogos e pesquisadores anglo-saxões da área da educação, como se se tratasse de uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas, nas quais os professores se encontram mergulhados (TARDIF, 2012, p. 11).

A compreensão de que o saber na educação é cercado de muitos saberes que o sustentam e o alimentam por organizações maiores, com objetivos definidos ao que pretendem alcançar, faz a diferença no cotidiano escolar. Só refletimos sobre e pensamos nosso cotidiano escolar se tivermos a compreensão de sua complexidade, bem como da racionalidade ou das racionalidades que o referenciam.

Embora o texto apresentado no Quadro 2 tenha mostrado avanços quanto à abrangência da lei, na ideia de se visualizar um sistema nacional de educação, na regulamentação da pré-escola, e demais aspectos, podemos dizer que, na abrangência da formação de professores para a Educação Infantil e as primeiras séries do Ensino Fundamental, mudou-se a estrutura da redação do texto, porém a ênfase dada continua sendo a mesma.

Apesar de o texto aparentar ter uma elaboração com características mais democráticas, não podemos esquecer que fazemos parte de um sistema todo estruturado de um ensino que continua com o direcionamento de seu acesso para a formação profissional.

Porém, para a aprovação final do projeto de texto da LDBEN, seria necessário passar para a Câmara dos Deputados e para o Senado. Essa tramitação, um tanto demorada, permitia que outros também apresentassem novos projetos de LDBEN. De 1989 a 1992, vários projetos foram apresentados, mas foi em 20 de maio de 1992 que o projeto de autoria do senador Darcy Ribeiro apresentou estrutura e redação que se diferenciam dos projetos anteriores. Frente à complexidade dos processos presentes na elaboração e aprovação da LDBEN, busca-se o pensamento de Foucault (2018, p. 40-41): “O problema é ao mesmo tempo distinguir os acontecimentos, diferenciar as redes e os níveis a que pertencem e reconstituir os fios que os ligam e que fazem com que se engendrem, uns a partir dos outros”.

É o desafio da educação toda vez que surge uma legislação nova, um decreto, mudanças com novos governos. Enfim, conseguir identificar redes e fios que a constituem é um passo muito importante para se refletir e pensar a educação que se estabelece como política pública, em cada momento histórico.

Vejamos no Quadro 3 os artigos pertinentes à formação de professores da Educação Infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental.

Quadro 3 – Texto do projeto do Senador Darcy Ribeiro

Apresentado à Comissão do Senado em 1992.	<p style="text-align: center;">CAPÍTULO II</p> <p style="text-align: center;">DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO</p> <p>Art. 68. A formação de docentes para atuar no ensino fundamental e médio se faz preferentemente em Institutos Superiores de Educação, em regime de tempo integral.</p> <p>Parágrafo único – Os institutos superiores de educação são instituições de nível superior, integrados ou não a universidades e federações de escolas superiores, e mantêm:</p> <ul style="list-style-type: none">- curso normal superior para formação de docentes para a educação infantil, o ensino fundamental e médio;- programas de formação em serviço para educadores, sobretudo recém-formados;- programas de educação continuada para os docentes dos diversos níveis;- centros de demonstração, com cursos regulares, experimentais ou não, de todos os níveis de ensino, para assegurar pesquisa e formação em serviço aos seus alunos nas práticas da arte de educar.
---	---

Fonte: Elaborado pelos autores (2019), a partir de Saviani (2016, p. 147, 160).

Podemos perceber claramente as mudanças apresentadas no texto acima, em relação às demais propostas.

Formação para professores em Nível Superior, programas de formação para professores recém-formados, formação continuada e pesquisa e formação em serviço. Permitimo-nos dizer que, do texto anterior, deu-se um salto de qualidade para a Educação de Base: Educação Infantil e as primeiras séries do Ensino Fundamental.

Muitas vezes, quem elabora as leis e planeja políticas públicas educacionais comete o grande equívoco de pensar que o maior investimento deva ser realizado no Ensino Superior e na pós-graduação. Não se trata de desmerecer esses níveis de ensino, mas de abordar com a mesma importância os que os antecedem.

Os fundamentos do ensino são sociais porque, como vimos, os saberes profissionais são plurais, provêm de fontes sociais diversas (família, escola, universidade, etc.) e *são adquiridos em tempos sociais diferentes*: tempo de infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira... (TARDIF, 2012, p. 104).

De acordo com Tardif (2012) os saberes dos professores se constituem em tempos sociais diferentes, por isso, consideramos que os aspectos da LDBEN apresentados, de assegurar “[...] a pesquisa e formação em serviço aos seus alunos nas práticas da arte de educar”, é um exercício muito importante na docência, permitindo que os professores reflitam sobre suas práticas, consigam ajudar seus alunos diante das dificuldades encontradas e elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem através de uma formação continuada em serviço. Freire (2015, p. 75) nos diria que “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”.

É dessa forma que acreditamos na possibilidade de compreender a trama do “*nó*” pedagógico, e no quanto nós, na posição de sujeitos dessa práxis, compactuamos

com saberes que sustentam poderes que, sem a reflexão, não conseguimos identificar. Por isso, o cuidado pela vitimização, “o sistema”, “o ensino”, “a família”, “o governo”. Essa postura nos cega e não nos permite pensar sobre questões como: De que forma atuamos perante o que criticamos ou acreditamos estar fora de nossas ações? Não as estaríamos fortalecendo ou legitimando na prática pedagógica? Que proporções assumem na sustentação de acontecimentos maiores? Assim também nos diria que “[...] quanto mais eram vítimas da delinquência, mais dela tinham medo” (FOUCAULT, 2018, p. 218). Trazendo essa citação para a educação, é possível entender que, por trás da vitimização, está o medo, principalmente o medo da mudança. Para que a mudança aconteça, precisamos nos conhecer e refletir sobre o que pensamos e sobre como atuamos na ação pedagógica.

Embora a legislação apresentada acima traga um aspecto legal que dá significado às formações continuadas, manifestando vínculo com as necessidades do cotidiano escolar, trazendo um diferencial para as formações vistas como desvinculadas e descontextualizadas do trabalho educacional, vamos entendendo, no decorrer da aprovação da legislação, que essa política não teve sustentação necessária para que se efetivasse na prática. No texto final da LDBEN, que veremos a seguir, esse aspecto da formação continuada retorna à ideia de que aconteçam, porém sem nenhuma característica específica. Retira-se a formação continuada em serviço e para os recém-formados. Perde-se a oportunidade da reflexão coletiva e da práxis pedagógica. “Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descubrem como seus refazedores permanentes” (FREIRE, 2016, p. 101). Refazer a realidade de forma permanente pode ser perigoso. Dessa forma, convivemos com espaços de formação continuada que são organiza-

dos em momentos específicos durante o ano, de forma a atender a uma obrigatoriedade, mas esses momentos de reflexão não acompanham o cotidiano escolar, com o pensar necessário para a mudança.

Voltando à estrutura legal, o projeto apresentado por Darcy Ribeiro foi elaborado de forma articulada com o governo Collor. Porém, em 1992, com o seu *impeachment*, assume o presidente Itamar Franco, o projeto apresentado pelo senador volta à comissão de Educação e não é votado no senado.

Dessa forma, o protagonismo volta à Câmara dos Deputados e, em 1996, é aprovado o atual texto da LDBEN, com a seguinte redação para a formação docente, conforme Quadro 4:

Quadro 4: Texto da LDBEN	
<p>Sancionado em 20 de dezembro de 1996. Lei nº 9.394.</p>	<p>CAPÍTULO VI DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO</p> <p>Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:</p> <p>I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;</p> <p>II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.</p> <p>Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.</p>

<p>Sancionado em 20 de dezembro de 1996. Lei nº 9.394.</p>	<p>Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:</p> <p>I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;</p> <p>II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;</p> <p>III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pelos autores (2019), a partir de Saviani (2016, p. 183, 199).

Podemos observar que, embora o texto tenha sido aprimorado em relação à primeira redação apresentada como projeto, trazendo no decorrer dos escritos cursos de formação profissional, continuada, a publicação oficial mantém a ideia inicial da exigência para os professores atuarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da formação em nível médio modalidade normal. O único texto que apresenta a redação da formação em nível superior, para essas modalidades, foi o proposto pelo senador Darcy Ribeiro.

Podemos dizer que a LDBEN n. 9.394/96 trouxe diretrizes muito importantes para a Educação brasileira nos seus diversos aspectos, mas, no que se refere à formação de professores, acredita-se que poderia ter sido mantida a exigência de formação em nível superior para atuar em toda a Educação Básica. Não se trata de desqualificar o curso Normal-Magistério, que da forma como foi estruturado possibilita a formação inicial para professores, nos aspectos teórico e metodológico, que contemplam a faixa etária atendida – Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental –, mas com o

propósito de dar condições para que os professores deem continuidade aos estudos numa perspectiva de aproximar o Ensino Superior das necessidades do ensino da escola pública. Acredita-se que essa seria a real importância de se dar continuidade aos estudos.

Meus extensos e contínuos diálogos com professores e professoras em todo o Brasil – inclusive com docentes de cursos de pedagogia – me dão a segurança de asseverar que os melhores mestres e mestras são os/as que iniciaram sua formação no *Normal* e a aprofundaram no nível superior, inclusive na pós-graduação (MONLEVADE, 2008, p. 144).

Esse aprofundamento nos estudos permite que o professor reflita sobre sua realidade, busque qualificar cada vez mais a docência e se constitua permanentemente enquanto profissional e ser humano.

Paralelamente à aprovação da LDBEN, foi decretada, de 1997 a 2007, a Década da Educação, período em que, supostamente, esperar-se-ia que fossem criadas políticas públicas educacionais que realmente se preocupassem em dar atenção especial à educação brasileira, sendo prioridade para o Estado e para a sociedade.

Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, através da Lei n. 10.172. Esse importante documento veio fixar diretrizes e metas, além de prever os recursos necessários para que a Década da Educação fosse efetivada com sucesso.

Vive-se o momento educacional em que existe o amparo legal para qualificarmos a formação docente, cria-se um Plano para que a legislação se concretize, mas nos deparamos, no final da década, com poucos avanços para os quais a mesma se propunha.

Desenha-se, pois, como melancólico o término da década da educação, que acontecerá, conforme a definição legal, em 22 de dezembro do próximo ano. Seu principal instrumento, o Plano Nacional de Educação, apesar de contar com uma sobrevida de três anos, fornece uma imagem eloquente do fracasso da década: é letra morta; nada significa (SAVIANI, 2016, p. XXI).

Analisando a situação exposta, surgem muitos questionamentos. Por que propor uma década para a educação, dar-lhe suporte em documento norteador e não atingir boa parte dos objetivos propostos para a formação docente? De quem se está a serviço propondo a lei e de quem se está a serviço não cumprindo essa mesma lei?

Ideologias: é muito menos e muito mais do que isso. São instrumentos reais de formação e de acumulação do saber: métodos de observação, técnicas de registro, procedimentos de inquérito e de pesquisa, aparelhos de verificação (FOUCAULT, 2018, p. 288).

Poderíamos considerar a legislação uma “técnica de registro” e as políticas públicas como “aparelhos de verificação”? Nessa linha de raciocínio, atrevemo-nos a afirmar que a legislação está posta por conta de se cumprir índices para atingir metas exigidas pelo Banco Mundial, mas não passam de obrigações voltadas ao desenvolvimento econômico.

Quais “são os instrumentos reais de formação do saber” que se evidenciam nas políticas públicas para se chegar, no final de uma década de educação, sem atingir em boa parte os objetivos a que se propôs? Muitas vezes, em nome de uma neutralidade ideológica, legitimamos justamente, através deste silêncio, as técnicas e os instrumentos que sustentam os campos de controle do poder/saber de uma sociedade capitalista. Nesse processo, a

escola se torna um mecanismo para se manter essa estrutura. Assim, Foucault (2018, p. 219), visualizou que a sociedade, no século XVIII, elegeu as prisões para o período da expansão da sociedade industrial. “O problema então não era ensinar-lhes alguma coisa, mas ao contrário, não lhes ensinar nada para se estar bem seguro de que nada poderão fazer saindo da prisão”.

Parece-nos que essa mesma ideia também se passa no setor educacional. Um ensino controlado para que, ao sair da escola, não ocorram muitas mudanças, principalmente no que se refere a transformações que modifiquem estruturas de poder.

Quadro 5: Texto integral da LDBEN incorporando mudanças até 2015

<p>Texto integral da LDBEN atualizada com a incorporação das mudanças introduzidas e aprovadas entre 1997 e 2015. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.</p>	<p style="text-align: center;">CAPÍTULO VI DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO</p> <p>Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei n. 12.014, de 2009)</p> <p>I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei n. 12.014, de 2009)</p> <p>II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei n. 12.014, de 2009)</p>
--	--

Quadro 5: Texto integral da LDBEN incorporando mudanças até 2015	
<p>Texto integral da LDBEN atualizada com a incorporação das mudanças introduzidas e aprovadas entre 1997 e 2015. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.</p>	<p>§ 1º. A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei n. 12. 056, de 2009)</p> <p>§ 2o. A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos tecnológicos de educação a distância. (Incluído pela Lei n. 12. 056, de 2009)</p> <p>§ 3º. A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei n. 12. 056, de 2009)</p> <p>§ 4º. A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei n. 12.796, de 2013)</p> <p>§ 5º. A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei n. 12.796, de 2013)</p> <p>§ 6º. O Ministério de Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes,</p>

<p>Texto integral da LDBEN atualizada com a incorporação das mudanças introduzidas e aprovadas entre 1997 e 2015. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.</p>	<p>III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei n. 12.014, de 2009)</p> <p>Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei n. 12.014, de 2009)</p> <p>I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei n. 12.014, de 2009)</p> <p>II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei n. 12.014, de 2009)</p> <p>III – o aproveitamento da formação de experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei n. 12.014, de 2009)</p> <p>Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013): ouvido o Conselho Nacional de Educação – CNE. (Incluído pela Lei n. 12.796, de 2013)</p> <p>§ 7º. (VETADO). (Incluído pela Lei n. 12.796, de 2013)</p>
--	--

Quadro 5: Texto integral da LDBEN incorporando mudanças até 2015	
<p>Texto integral da LDBEN atualizada com a incorporação das mudanças introduzidas e aprovadas entre 1997 e 2015. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.</p>	<p>Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art.61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei n. 12.796, de 2013)</p> <p>Parágrafo Único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e pós-graduação. (Incluído pela Lei n. 12.796, de 2013)</p>

Fonte: Elaborado pelos autores (2019), a partir de Saviani (2016, p. 265, 286-288).

De acordo com o quadro acima, no período de 1997 a 2015, foram implementadas políticas públicas decorrentes da LDBEN n. 9.394/96, dentre elas, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a obrigatoriedade do acesso à Educação Infantil – Pré-Escola – 4 e 5 anos, a especificação legal de quem são os profissionais de Educação, mas a exigência de formação para a atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental continuou sendo a mesma prevista desde o primeiro projeto da LDBEN apresentado em 1988.

Em meio a essa trajetória, podemos destacar que houve uma expansão do Ensino Superior, principalmente na modalidade de ensino de Educação a Distância (EaD). Porém, ao mesmo tempo em que foram implementadas políticas públicas, viabilizando oportunidades para formação docente em nível superior, a legislação não fez o mesmo movimento. No ano de 2014, o Plano Nacional

de Educação, através da Lei n. 13.004/2014, dentre as suas 20 metas, traz com mais ênfase, nas metas 14, 15, 16 e 17, a importância do aperfeiçoamento, da formação dos docentes em nível superior e da valorização dos profissionais do magistério. E, mais importante, partindo deste documento, cada estado e município passaram a organizar seus planos de educação, com o intuito de avançar nas metas e estratégias estabelecidas.

De maneira geral, destacamos, na Meta 14, a proposta de elevar gradualmente as matrículas na pós-graduação de mestres e doutores, assim como a Meta 15, que propõe, no prazo de um ano, após a vigência do plano, a garantia de que os professores da Educação Básica possuam formação específica em nível superior. Na Meta 16, a proposta é elevar o percentual de profissionais formados em nível de pós-graduação, bem como na formação continuada, de acordo com as demandas e os contextos dos sistemas de ensino e, na Meta 17, busca-se a valorização profissional equiparando o salário dos professores com profissionais de outras áreas com a mesma formação.

Iniciando pela última meta, sabemos que a mesma pode ter sido pauta de discussão nos municípios e estados, mas dificilmente foi incorporada nos Planos de Carreira do Magistério, porque entendemos que, da forma como as verbas e os investimentos em educação estão sendo cortados e congelados, os entes federados ficam inviabilizados de equiparar os salários da educação com os da saúde, ou do jurídico, por exemplo.

Nas Metas 14, 15 e 16, que trazem propostas de aumentar o percentual de formação profissional em nível superior e de pós-graduação *lato e stricto sensu*, se contra-põem ao atual contexto, marcado pela retirada de bolsas de estudo e de pesquisa das universidades, bem como pelo

congelamento das verbas da educação por vinte anos, que tornaram as metas inviáveis. Isso não quer dizer que não se tenha avançado, mas se está longe de alcançar os índices propostos pelo Plano Nacional de Educação, deixando-o numa posição de fracasso. Avaliações mais pontuais encontram-se no Caderno de Avaliação das Metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024, do ano de 2018 (OLIVEIRA; GOUVEIA; ARAÚJO, 2018).

Paralelamente à autonomia dos estados e municípios de organizar o seu orçamento para atingir as metas de qualidade na educação, passamos a conviver com índices cada vez maiores de diminuição de verbas para os municípios e estados, assim como da arrecadação de impostos. Além dos cortes de verbas para as universidades federais, passa-se a conviver com o antagonismo de um Plano de Educação que prioriza a formação docente e de um momento de crise econômica e política, que desestabiliza o orçamento da educação nos municípios e estados. Salários dos professores passam a ser parcelados e congelados, condições de trabalho ficam prejudicadas, momentos turvos e incertos se apresentam no cenário econômico, educacional e social brasileiro, de modo que os reflexos estão recaindo consideravelmente sobre cortes na Educação, o que vem afetando esse direito da população.

Em 2017, com a promulgação do Documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que apresenta seus marcos legais amparados, a partir da Constituição de 1988, em seu art. 205; na LDBEN de 1996, no seu art. 9 e 26, se tratando das competências, diretrizes e base curricular nacional comum para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, além do Plano Nacional de Educação aprovado em 2014, que estabelece diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base comum dos currículos para o Ensino Fundamental e Mé-

dio, podemos constatar, a partir dessas referências, que a BNCC vem se estruturando há algum tempo e, embora o documento tenha como fundamento pedagógico o desenvolvimento de habilidades e competências conforme nos traz a citação abaixo, o que nos inquieta neste alinhamento é a intencionalidade a que se preconiza a proposta de ensino e de aprendizagem.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13).

Em meio aos documentos aprovados, PNE e BNCC, vivemos definições de prazos e de estudos para serem feitos em nível municipal e estadual na corrida contra o tempo, de elaborar os documentos de acordo com a esfera a que a escola pertencesse. Embora municípios e estados tenham recebido orientações de órgãos responsáveis para essa elaboração local, sabemos que as discussões não aconteceram no cotidiano escolar, muitos dos documentos são cópias dos nacionais e fazem parte das normativas das escolas, mas sem reflexão e entendimento do que estaria sendo modificado, quais os propósitos das mudanças e o que estaria auxiliando de fato o pleno desenvolvimento da cidadania, que, ao nosso entender, não pode ser visto com equivalência ao mundo do trabalho.

Em outubro de 2020, o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020, p. 1), através da Resolução n. 01, “dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)”. Essa Resolução traz normativas legais amparadas na Constituição de 1988, na LDBEN de 1996 e nos PNE de 2015, que propõem a Base Nacional Comum à formação continuada de professores. Destacamos o art. 7º dessa Resolução, que nos diz:

Art. 7º. A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica (BRASIL, 2020, p. 4).

Um primeiro ponto a ser salientado é que, em nenhum momento, o documento trata de Educação Permanente. Podemos dizer que apresenta algumas práticas entendidas como permanentes, no caso do “trabalho colaborativo entre os pares”, mas inferido numa dimensão de educação continuada e determinada em melhorar a prática docente, com foco no conhecimento pedagógico. Assim também, no art. 13, nos apresenta:

Art. 13. A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB (BRASIL, 2020, p. 6).

Entendemos que a formação em serviço é a educação continuada, porém a legislação ressalta que o suporte precisa ser dado por pessoas experientes, ou seja, não apresenta a possibilidade de fortalecer os agentes formadores do cotidiano escolar, em outros termos, os profissionais em exercício. A verdadeira formação em serviço acontece quando o refletir sobre as práticas pedagógicas se torna exercício permanente entre todos os agentes escolares e, através das construções feitas em cada realidade, a educação continuada torna-se um suporte muito importante para auxiliar nos estudos que cada cotidiano escolar está desenvolvendo.

Compreendemos que o impacto positivo na educação acontecerá quando os sujeitos do cotidiano escolar puderem refletir sobre a prática pedagógica por meio da educação permanente, e a mesma estiver fortalecida pela educação continuada com o apoio das universidades. Não é concebível uma base para formação continuada em um Brasil onde convivemos com inúmeras realidades, culturas, etnias e singularidades históricas. As Políticas de Educação Permanente e Continuada precisam fortalecer o potencial reflexivo dos sujeitos em cada cotidiano escolar, para que, a partir dos desafios de cada realidade, busquem parcerias que venham solidificar práticas que, no seu exercício, desenvolvam, de fato, o protagonismo na educação.

Parece-nos que uma normativa dessas, em meio à pandemia, não trouxe um olhar para o professor no momento vivido, não possibilitou que os pares compartilhassem saberes, se fortalecessem nos desafios, e partilhassem práticas, que deram certo, e que poderiam ajudar na caminhada educativa. A normativa traz a responsabilidade de o professor entender como a criança aprende, dominar o conteúdo trabalhado, apresentar

coerência sistêmica, mas traça a caminhada solitária voltada às competências e às habilidades. Novamente, deixa-se de aproveitar o potencial do trabalho coletivo de construção de saberes no exercício da docência. Mas, no movimento que estamos construindo neste estudo, perguntamo-nos: Será que fomentar essa proposta não seria perigoso? Existe a possibilidade de surgirem problemas com os objetivos da formação profissional para a qual o capitalismo neoliberal projeta que a escola esteja a serviço? Ao mesmo tempo em que entendemos como o pensar modifica estratégias de controle, perguntamo-nos como esse controle pode afastar a prática pedagógica de uma educação mais humana.

Que cidadania estaremos desenvolvendo nos nossos alunos, tomando como referência a concepção de mundo do trabalho que faz parte do nosso cotidiano? Se nos propomos a trabalhar por uma educação mais humana, podemos entender o pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho em uma mesma dimensão?

Se valorizarmos os saberes dos profissionais da educação no exercício da docência, estamos possibilitando que cada cotidiano escolar construa sua identidade, seja protagonista e atuante na sociedade, tendo a clareza de que discurso e a prática não são antagônicos, mas estão em sintonia para uma educação voltada ao ser humano.

Precisamos ter o cuidado para não aceitar tudo o que nos apresentam como justificativa de mudança, em nome de um momento de crise que estamos vivendo, ou em justificar que será o único caminho para mudanças significativas na educação, elevando índices de escolarização e de correção do fluxo de idade/série. Não podemos nos fechar e abandonar a prática reflexiva. “Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é

quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiados certos de nossas certezas” (FREIRE, 2015, p. 29). Pensar nossas certezas desfazendo-as é o caminho para nos entendermos como parte do “*nó*” pedagógico. Essa postura nos assusta e nos desestabiliza, mas é necessária, se acreditamos que a educação pode ser mudança e transformação. Embora Foucault (2018, p. 205), em seus estudos, não faça menção à transformação, nos convida a questionar sobre quem somos no mundo em que vivemos. “O que é nossa atualidade? O que está ocorrendo em torno de nós? O que é o nosso presente?”

Ter o discernimento sobre quem somos é o primeiro passo para nos movimentarmos para a mudança, conforme nos propõe Freire. Quando entendemos os saberes construídos de acordo com a historicidade, passamos a perceber as aproximações entre os estudos de Foucault e Freire, pois não estão presos ao tempo em que foram escritos, se presentificam em cada contexto em que as lutas são marcadas pelo poder.

Poderíamos nos perguntar: Como saber se estamos pensando no caminho certo? Quando contestamos nossas certezas, não seria a favor de outra certeza? Então, novamente Freire nos apresenta um caminho. Direcionar nossas reflexões e ações a favor do humano. “Freire adverte-nos para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização” (OLIVEIRA, 2015, p. 13). Este é o grande desafio das formações continuadas: refletir sobre a prática e a ação pedagógica tendo como princípio a humanização.

Acredita-se na prática docente que compreende o aluno como um ser humano, imerso em determinado contexto social, cultural e econômico, que tem sentimentos,

que convive com problemas, e o cotidiano escolar passa a ser um espaço para que compreenda sua realidade e se sinta sujeito reconhecido com a capacidade de participar de sua história, em uma perspectiva de dignidade humana.

2.2 Educação permanente e continuada: interfaces e legitimação no contexto educacional

Na verdade, uma das tarefas políticas que devemos assumir é viabilizar os sonhos que parecem impossíveis. Em outras palavras, é diminuir a distância entre o sonho e sua materialização (FREIRE, 2001, p. 126).

Analisando brevemente o papel do professor ao longo da História, visualizamos o professor ligado ao clero, em uma perspectiva missionária em que, basicamente, o trabalho educativo era desempenhado pelos sacerdotes e voltado à elite. Diferentemente, com a reforma política de Estado Novo, o papel do professor é visto como profissão docente, passando a ser desenvolvida por pessoas recrutadas pelo Estado, com a devida formação por ele exigida.

Na primeira metade do século XIX implementaram-se mecanismos progressivamente mais rigorosos de *seleção e de recrutamento* do professorado. Mas, quando foi preciso lançar as bases do sistema educativo actual, a *formação de professores* passou a ocupar um lugar de primeiro plano: desde meados do século XIX que o ensino normal constitui um dos lugares privilegiados de configuração da profissão docente. Em torno da produção de um *saber* socialmente legitimado relativo as questões do ensino e da delimitação de um *poder* regulador sobre o professorado confrontam-se visões distintas da profissão docente nas décadas de viragem do século XIX para o século XX (NÓVOA, 1992, p. 16).

A apresentação da transição do papel do professor-clero para o professor-Estado foi justamente para entendermos que, no momento em que novas bases econômicas e comerciais tomavam proporção com o advento do Estado Novo, as bases educacionais também precisavam passar pelas mudanças necessárias com o propósito de atender ao novo perfil de cidadão que o processo de industrialização idealizasse. Entende-se que “os professores são a voz dos novos dispositivos de escolarização e, por isso, o Estado não hesitou em criar as condições para a sua profissionalização” (NÓVOA, 1992, p. 16).

Dessa forma, fica evidente que a legislação, de maneira geral, foi pensada e implementada para atender a demandas econômicas com políticas educacionais arquitetadas para se desenvolver um saber específico, em que se assumisse o poder através do controle das ações individuais e coletivas, para que se materializasse o projeto de Estado idealizado em cada momento histórico.

Pensando na trajetória da legislação brasileira sobre formação docente, é importante refletirmos sobre a prática das formações continuadas e sobre como sua atuação nas escolas se materializa em autonomia ou em dispositivos de controle num cenário da biopolítica, na contemporaneidade:

Todo o saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas. De fato, nas sociedades atuais, assim que atingem um certo grau de desenvolvimento e de sistematização, os saberes são geralmente integrados a processos de formação

institucionalizados coordenados por agentes educacionais (TARDIF, 2012, p. 35).

Se pensarmos no recorte da LDBEN trazido neste contexto, situamos sua existência em um período marcado pelo desenvolvimento da Revolução Industrial e de um período pós-ditadura civil-militar. É nessa perspectiva, de um sujeito marcado pela repressão e perseguição, que se abrem pequenas brechas que vão aumentando com o passar dos anos, para atender às sociedades atuais. Já não cabe mais aquele sujeito reprimido, calado e sem iniciativa nenhuma, busca-se um indivíduo que domine os conhecimentos básicos, que tenha iniciativa e que se adeque ao trabalho caracterizado como linha de produção. “Durante os ANOS 50/60 celebra-se o *hic et nunc* da formação: o que se passa na sala de aula é mais importante do que as aprendizagens que aí se fazem” (NÓVOA, 1999, p. 19). Necessidade de um sujeito livre, porém sob vigilância.

Como nos diz Tardif, os saberes constituídos nas sociedades atuais, geralmente, são institucionalizados e coordenados por agentes educacionais. Compreende-se que a legislação também acompanha esse processo. De um período histórico para o outro, observam-se projetos caracterizando o acesso cada vez maior à educação, aliado a projetos de formação docente, porém, ainda hoje a legislação maior traz a exigência da formação na modalidade normal para a atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ampliam-se as possibilidades de formação docente, mas com limites e cuidados para não avançar do permitido. Em cada momento histórico e econômico, criam-se diferentes dispositivos de saber, para que o controle do poder seja mantido.

Os ANOS 60/70 vão assumir a emergência da pedagogia institucional, da educação permanente e da desescolarização da sociedade, movimentos distintos, mas onde é possível destrinçar denominadores comuns: a crítica às instituições escolares existe, a projeção da pedagogia para fora dos muros da escola, a diversificação dos papéis dos professores, etc. (NÓVOA, 1999, p. 19).

Porém, nossa sociedade vem sendo marcada pelo advento tecnológico, em que a economia e a expansão comercial passaram e estão passando por muitas transformações, de tal maneira que instrução mínima nas escolas não é mais suficiente.

Nos ANOS 80/90, a renovação da investigação tem-se feito a partir de um esforço de construção de uma pedagogia centrada na escola. A valorização da escola-organização implica na elaboração de uma nova teoria curricular e o investimento dos estabelecimentos de ensino como lugares dotados de margens de autonomia, com espaços de formação e de auto-formação participada, como centros de investigação e de experimentação, enfim, como núcleos de interação social e de intervenção comunitária (NÓVOA, 1999, p. 19).

Nesse contexto, a educação brasileira implanta projetos educacionais voltados à autonomia e à formação docente desde os anos 80. Acompanhamos a crescente oferta de Ensino Superior, a expansão da EaD e, embora a década da educação não tenha atingido os objetivos aos quais se propôs, serviu para continuar impulsionando políticas de formação profissional e continuada. Assim também o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, que traz vinte metas e dentre elas a formação docente em nível superior, para atuar em todas as modalidades de ensino, apresenta avanços para a pesquisa e o ensino *lato*

e *stricto sensu*. Essa consistência apresenta-se teoricamente, na sua estrutura, porém, no atual contexto, devido à redução de investimentos e a políticas que vêm sendo estabelecidas, que se contrapõem ao cumprimento das metas, presencia-se a decadência ou certo esvaziamento do mesmo.

Podemos dizer que não foi diferente o movimento de implantação da BNCC nas escolas. Intensificou-se o ensino conteudista, para justificar o desenvolvimento de habilidades e competências, e não aconteceu uma reflexão do currículo que a escola já vinha desenvolvendo, com o que estaria sendo apresentado pelo documento. Faltaram discussões acerca dos princípios básicos da educação, da realidade educacional e das intenções pedagógicas, que não podem estar escritas apenas, precisam ser práticas docentes. E só conseguimos ter esse entendimento, quando estudamos e pensamos o cotidiano escolar, quando nos sentimos pertencentes ao espaço educativo, quando as mudanças são alicerçadas em princípios humanos e cidadãos, se acreditamos no protagonismo docente e discente, numa educação mais humana e com compromisso social. Essa concepção passa muito longe do exercício pleno para o mundo do trabalho.

Todo esse movimento se intensifica porque não basta ter um sujeito dotado de capacidades e habilidades; ele precisa, a partir de todo seu conhecimento, inovar. Mas que inovação é essa?

As escolas constituem uma *territorialidade* espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a ação educativa a pers-

pectivas técnicas, de gestão ou de eficácia *stricto sensu* (NÓVOA, 1999, p. 16).

É justamente este o aspecto crucial da formação docente. A escola, enquanto território espacial e cultural, atua em um jogo de atores internos e externos na ação educativa. Quando somos questionados sobre nossas dimensões pessoais, simbólicas e políticas, que atuam nesse jogo que compõe a ação educativa, o que defendemos? Temos consciência do jogo de que participamos e dos resultados que alcançamos nessas dimensões? Entendemos que autonomia nos é dada e que poder exercemos nesse território escolar? “A subjetividade é concebida como o que se constitui e se transforma na relação que ela tem com sua própria verdade. Não há teoria do sujeito independente da relação com a verdade” (FOUCAULT, 2016, p. 13).

É importante termos consciência de que esses questionamentos não colocam a validade da formação docente em xeque, mas pressupõem o entendimento de que a mesma pode fazer a diferença na vida profissional de cada docente e, principalmente, na vida dos alunos que convivem com esse professor que faz parte de uma organização educativa que compreende a formação numa perspectiva voltada à reflexão constante e num projeto educativo que contemple a formação humana. Nessa dimensão entre sujeito e verdade, estabelecemos relações com os saberes e poderes que se constituem no cotidiano escolar.

Dessa forma, o presente estudo, por meio da proposta de educação permanente e continuada desenvolvida na modalidade a distância com encontros síncronos e atividades assíncronas, como parte empírica da pesquisa, tem o objetivo de fazer com que o professor reflita sobre sua condição de ser humano, de professor e de agente social, entendendo como suas ações, ligadas aos demais atores da escola, podem estar contribuindo para a autonomia

do sujeito ou para um controle biopolítico. O objetivo é refletir coletivamente, fortalecendo a formação docente no grupo de trabalho, sem repressões de certo ou errado, mas de construções e investigações sobre o momento de cada sujeito, da compreensão de suas ações no processo educativo. “A análise das instituições escolares só tem sentido se for capaz de abrir o pensamento a outros possíveis. E só tem utilidade se tiver a inteligência de perceber os seus limites” (NÓVOA, 1999, p. 42).

Sabemos que as análises partem dos sujeitos do campo profissional da escola, mas a profundidade das reflexões envolve toda a instituição escolar. É justamente com o propósito de identificar possibilidades e limites no campo educativo que as reflexões se direcionam. Entender como os conceitos estudados se materializam no cotidiano escolar e como cada sujeito é responsável por legitimá-los nesse espaço é uma grande trama no “*nó*” pedagógico.

2.3 Políticas públicas de educação permanente e continuada para professores de Educação Infantil e dos Anos Iniciais

Sem esta reformulação curricular não poderemos ter a escola pública municipal que queremos: séria, competente, justa, alegre, curiosa. Escola que vá virando o espaço em que a criança, popular ou não, tenha condições de aprender e de criar, de arriscar-se, de perguntar, de crescer (FREIRE, 2001, p. 42).

Caminhando pela trilha que se vem construindo, retomamos a ideia de que a formação continuada passa a ter maior visibilidade, após a LDBEN de 1996, uma vez que, a partir dela, políticas públicas se desenvolveram em

todo o território brasileiro, com o propósito de cumprir esse aspecto da legislação.

A ideia de formação continuada surge no projeto de lei apresentado pelo senador Darcy Ribeiro, que considera necessário que os educadores recém-formados tenham uma formação em serviço: “b) programas de formação em serviço para educadores, sobretudo recém-formados; c) programas de educação continuada para os docentes dos diversos níveis” (SAVIANI, 2016, p. 160). Esse projeto foi alterado, antes de ser sancionado, sendo que permaneceu a formação continuada para os profissionais de educação em todos os níveis, porém retira-se a formação para os recém-formados, conforme segue: “III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (SAVIANI, 2016, p. 199).

A partir da LDBEN aprovada 1996, a redação passou a ser conforme apresenta o inciso terceiro. Podemos destacar que, nos primeiros anos, alinhou-se uma política em nível nacional, de alcançar índices consistentes através da década da educação, 1997 a 2007, de professores em exercício com formação em nível superior. No entanto, conforme já mencionado, os resultados não foram tão positivos quanto os esperados.

Sendo assim, com o passar dos anos, buscam-se novas estratégias com o interesse de que esse aspecto legal seja contemplado. Em 2009, a LDBEN sofre uma alteração, passando a ser da seguinte forma a redação sobre formação continuada: “§ 2º. A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos tecnológicos de educação a distância” (Incluído pela Lei n. 12. 056, de 2009). Podemos dizer que o advento da EaD trouxe paulatinamente um espaço privilegiado para a formação continuada. O grande

problema que verificamos ao longo desse processo é a intencionalidade dessas formações.

Muito se discute sobre qualidade na educação e, embora nessas discussões se estabeleça certa comparação entre ensino presencial e a distância, não podemos nos limitar a atribuir a uma ou a outra modalidade do ensino o fracasso escolar; precisamos compreender esses fenômenos no contexto da educação brasileira.

Pouco adianta haver programas isolados de formação continuada se não apresentarem a possibilidade de, além da formação do conhecimento científico, fazerem com que o sujeito pense e repense o cotidiano escolar, no qual se insere como ator educacional.

Com o advento da implantação da BNCC, compreende-se que a formação docente não deixou de se organizar em programas e estudos isolados, mas aliou-se a projeção de, além de apresentar um currículo comum a ser trabalhado com os alunos, entende-se que a formação docente também precisa seguir a mesma linha, para que de fato as competências, as habilidades e direitos da aprendizagem sejam garantidos a todos os alunos. Visualiza-se que as políticas públicas de formação precisam, a partir de uma linguagem comum, aliar-se a “formadores” que possam garantir esse propósito. Nesse contexto, novamente o refletir nos coloca em uma posição de saber selecionar o que de fato vai agregar ao processo de ensino e de aprendizagem ou o que será mais um mecanismo de nos desviar do verdadeiro sentido da educação.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir na pessoa* e dar um es-

tatuto ao *saber da experiência* (NÓVOA, 1992, p. 25).

Este é o grande sentido da educação permanente e continuada: ser permanente, reflexiva, investindo na pessoa, nas experiências através do conhecimento construído. Mas, para ter essa clareza, precisamos de intencionalidade. Para que serve uma formação continuada? Sobre o que se reflete nela? Investimos na formação pessoal? Como nossas experiências são valorizadas? Analisando os termos apresentados na legislação vigente, dá-se o tratamento de formação continuada, em nenhum momento há menção à educação permanente. É neste momento que os movimentos do “*nó*” pedagógico assumem intencionalidade. Através da legislação temos a garantia de horas atividades na nossa carga horária de trabalho docente, a escola tem a possibilidade de realizar momentos de educação permanente e, a partir das reflexões realizadas de forma individual e coletiva, identificar quais os estudos necessários para serem realizados na educação continuada.

De acordo com os estudos apresentados, a educação permanente e continuada pode direcionar sua intencionalidade para a autonomia do sujeito ou para o controle biopolítico. O desafio está em refletir justamente sobre quais indícios se acentuam para legitimar um ou outro domínio sobre o saber/poder na educação. E mais, o quanto cada sujeito é responsável por perpetuar o saber que sustenta o poder, direcionando as ações, muitas vezes de forma inconsciente. “Na realidade, a impressão de que o poder vacila é falsa, porque ele pode recuar, se deslocar, investir em outros lugares... e a batalha continua” (FOUCAULT, 2018, p. 235).

O exercício de reflexão no e sobre o cotidiano escolar acontece no movimento da educação permanente, num

momento de formação entre os pares, de conversa e partilha dos problemas que cada profissional da educação enfrenta no seu trabalho, na dinâmica de compartilhar projetos e ações que deram certo, enfim, dar o apoio necessário uns aos outros, para que a educação continuada se concretize no espaço de trabalho docente e, a partir dela, se definam momentos de educação permanente, trazendo o estudo de conceitos necessários e indispensáveis para auxiliar na prática pedagógica. Este é o verdadeiro sentido de uma educação continuada: partir da educação permanente, que sirva para transformar espaços educativos cada vez mais voltados para o protagonismo, a autonomia e a uma educação a serviço da sociedade; estar a serviço da sociedade com compromisso social, não tendo como princípio para a formação de professores um viés tecnicista.

São estas ideias que pouco se exploram e se analisam na formação de professores. Muitas vezes, temos muitos cursos, conhecemos muito bem nossas atribuições, os objetos de conhecimento e as habilidades que precisam ser desenvolvidas com os alunos, mas não conseguimos perceber a importância que o cotidiano escolar apresenta, quando se fala de formação humana.

Parece-nos que a formação até se apropria de um discurso de vida, de valor humano, mas as práticas ainda se concretizam de forma que suas ações se desvinculam do sujeito que interage no cotidiano escolar e que faz parte de um contexto maior, entendendo que “a prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro” (FOUCAULT, 2018, p. 130). Derrubar e atravessar muros, para superar o discurso que é muito comum: “*Na*

teoria é uma coisa, mas a prática é totalmente diferente”. De acordo com Foucault, nossa prática é o reflexo da teoria, e muitas vezes nem temos consciência do tanto que a defendemos e a legitimamos na prática.

Freire (2015, p. 67) nos diria que, “[...] como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho”.

O trabalho de compreender o sujeito como ele é e como pode transformar-se pela educação é uma das importantes tarefas da educação permanente e continuada nas escolas. Nesse processo, a universidade precisa ser uma forte aliada.

Finalmente, os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados (TARDIF, 2012, p. 38-39).

Quando isso encontrar legitimação nos espaços escolares, não haverá mais o discurso de que a teoria e a prática estão distantes, pois a teoria e prática serão a sustentação do trabalho pedagógico.

2.4 Movimentos no “nó” pedagógico: educação permanente e continuada no contexto do cotidiano escolar

É preciso que falem a nós de como vêm a escola, de como gostariam que ela fosse; que nos digam algo sobre o que se ensina ou não se ensina na escola, de como se ensina. Ninguém democratiza a escola sozinho, a partir do gabinete do secretário (FREIRE, 2001, p. 43).

De acordo com o exposto até o momento, é possível dizer que existe uma legislação que ampara a formação continuada em todos os níveis de ensino. Que essa formação é realizada nas escolas também podemos afirmar. O que ainda é um aspecto que nos intriga e nos põe a pensar é a forma como é organizada e direcionada no cotidiano escolar.

Na maioria das vezes, convivemos com formações isoladas do contexto educacional vivido, momentos de formação que trabalham com a autoestima, mas que não passam de brios momentâneos que contagiam professores por determinado momento, que não tem permanência. Então nos perguntamos: De que deve tratar uma educação permanente e continuada?

Quando falamos em permanente, pensamos em processo. Se pensamos em uma continuidade, não podemos tratar as formações com temáticas ou situações isoladas do cotidiano escolar. Precisamos disponibilizar momentos nas escolas, para que todos os sujeitos - atores do processo educativo - possam pensar juntos o fazer pedagógico, compreendendo-se como seres humanos que trazem conhecimentos de sua formação profissional, das experiências de vida e construídas no ambiente escolar e dos conhecimentos que estão em constante “modificabilidade”, sendo que muitas vezes se contrapõem aos trabalhados na sua formação inicial.

Se admitirmos que o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho (TARDIF, 2012, p. 21).

A partir desse entendimento e da reflexão sobre os diferentes saberes que constituem o professor, é possível pensar a escola e a educação que queremos. É recompor os “saberes no e pelo trabalho”. Neste pensar, delinea-se a intencionalidade, não no sentido de adestramento e de controle, mas de direcionamento das ações pedagógicas não apenas para o conhecimento científico, mas para a formação humana. A intencionalidade unifica o trabalho pedagógico na escola e faz com que todos se movimentem numa perspectiva de ajuda mútua e interdisciplinaridade. “[...] o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional” (SCHÖN, 1992, p. 87).

É a reflexão sobre como nos constituímos educadores, qual o papel da educação inicial, permanente e continuada para esse processo de buscar o entendimento de como conhecimento e gente se relacionam na construção do saber, do poder e das verdades legitimadas na prática pedagógica.

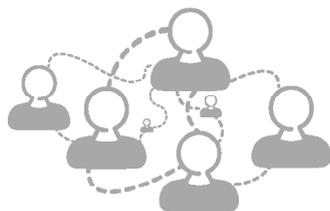
Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 2015, p. 53).

E as barreiras que encontramos na difícil tarefa de mudar o mundo nem sempre são intransponíveis, quando nosso olhar e pensar a realidade como ela é levam em consideração os princípios de uma vida humana e digna.

O que está em jogo é tentar detectar, entre outras coisas de que ainda não se falou, quais realidades apresentam, mostram, dão alguns indícios mais ou menos difusos de fragilidade em

nosso sistema de pensamento, em nosso modo de reflexão, em nossa prática (FOUCAULT, 2018, p. 211).

E, assim, quando conseguirmos identificar os indícios e as fragilidades do pensamento e das práticas que mantêm o poder, estaremos introduzindo, através da reflexão-ação-reflexão, nosso movimento de mudança.



3

Reflexões finais

Nesse processo de analisar e refletir, clarificou-se o entendimento de que atuamos em um espaço institucionalizado, regrado e responsável por concepções de saber, poder e verdades. Foucault, em seu livro a *Microfísica do poder*, questionou Basaglia sobre o quanto o poder influenciaria na verdade dita pelos médicos, ou seja, o quanto o compromisso com o poder poderia ser responsável por essa verdade ser fabricada. Nesta conversa entende que “a característica destas instituições (escola, usina, hospital) é uma separação decidida entre aqueles que têm o poder e aqueles que não o têm” (FOUCAULT, 2018, p. 206).

A nossa intencionalidade educativa vai dar a identidade do espaço escolar: ou ele será de transmissão e para reforçar que uns têm poder e outros não, ou será um espaço de transformação em que essas concepções serão refletidas de forma coletiva, ressignificando essa identidade, a partir do testemunho de cada educador.

Pensar certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros

e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos (FREIRE, 2015, p. 48-49).

Esse movimento, entre o controle e a transformação, é processual e precisa ser vigiado constantemente na prática pedagógica, a partir da construção teórica, por meio de formações de educação continuada e da reflexão da prática pedagógica, na educação permanente.

Podemos destacar alguns aspectos que trazem movimentos dinâmicos no “*nó*” pedagógico que constitui o cotidiano escolar:

- o pensar coletivo como motor no movimento do “*nó*” pedagógico do cotidiano escolar. Cada ação dinâmica favorece o movimento de transformação dos sujeitos que avançam para patamares mais elevados na construção de saberes, através das interações, mediações e relações. Primeiro movimento no “*nó*” pedagógico;
- educação permanente e continuada nos espaços escolares onde se estruturam conceitos que refletem as verdades existentes nesse espaço escolar. O movimento no “*nó*” pedagógico permite refletir sobre poderes, saberes e verdades estruturadas, bem como as que agem de forma invisível, por meio de nossa postura profissional, pelos discursos, pelas práticas e pelos controles existentes. Segundo movimento no “*nó*” pedagógico;
- o caminho reflexivo de cada sujeito no “*nó*” pedagógico no cotidiano escolar é único e processual. Ao mesmo tempo em que acontecem rupturas e avanços individuais, eles ocorrem no coletivo de forma que os sujeitos vão se modificando e se fortalecendo na constituição humana, tendo a utopia

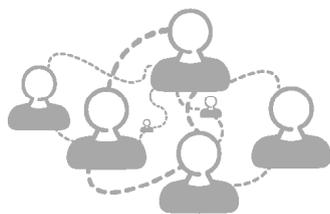
como um propósito de movimento. Terceiro movimento no “*nó*” pedagógico;

- práticas pedagógicas pensadas na educação permanente e continuada, como ferramentas para consolidar a docência com protagonismo dos sujeitos implicados na prática. Repensar metodologias ativas e a prática docente desenvolvida nos espaços escolares. Quarto movimento no “*nó*” pedagógico;
- construção da coerência conceitual, entre a teoria e a prática. Identidade do cotidiano escolar voltada a um espaço comum, no coletivo e na dimensão do cuidar. Construir a identidade da docência e do cotidiano escolar no movimento do “*nó*” pedagógico. Prática testemunhal. Quinto movimento no “*nó*” pedagógico;
- fortalecimento da nossa prática educativa por meio da educação permanente, aliando-se à dimensão espiritual, na construção de uma escola mais humana. Movimentar-se nesse “*nó*” pedagógico do cotidiano escolar, com reflexões permanentes pelo cuidado de si e do outro pela dimensão da espiritualidade, tornando-nos seres humanos melhores. Por uma educação mais humana. Sexto movimento do “*nó*” pedagógico;
- compreender que a docência é um espaço de autonomia reconhecido e construído na educação permanente e continuada no chão da escola. Ela tem potencial para transformar os espaços escolares em locais em que se compartilham estudos, constroem-se saberes por meio das relações e consolida-se uma identidade pedagógica por meio da intencionalidade educativa. Todo esse movimento

nos nutre da esperança de que é possível resgatar a importância da profissão docente, por meio dessas brechas possíveis de serem movimentadas e modificadas no cotidiano escolar. O caminho possível encontra-se na vigilância permanente entre nossas concepções e as nossas práticas, testemunhadas por meio da nossa docência. Sétimo movimento no “*nó*” pedagógico.

•
Construímos possibilidade de movimentarmos-nos no “*nó*” pedagógico do cotidiano escolar, refletindo sobre verdades, saberes e poderes que exercem força nesse espaço. Essa dinâmica se solidifica por meio do diálogo e da reflexão permanente e continuada, das práticas pedagógicas realizadas com todos os sujeitos que fazem parte da escola. Dessa forma, o pensar coletivo permite construir a identidade pedagógica, que é uma ação intencional, bem como entender a autonomia que esse espaço possibilita, no exercício da docência, construindo o protagonismo pedagógico, uma educação significativa e voltada à necessidades da realidade social e educacional, com perspectivas de uma educação coletiva, com respaldo no cuidado de si, do outro e da docência. Nossas ações têm responsabilidade por uma educação crítica e transformadora, que precisa ser testemunhada, não só proferida.

Não podemos perder a esperança de que, pela educação, teremos uma sociedade mais humana.



Posfácio

Finalizo a leitura da obra de Valdete e Geraldo com profundo sentimento de satisfação, com a sensação de que tudo se conecta, relaciona, complementa. Não faço essa afirmação pelo conteúdo do texto em si, porque esse problematiza, questiona e inquieta. A conexão a que me refiro diz respeito à coerência desses escritos e do quanto há neles de fundamental, em especial ao relacionarmos a obra à própria vivência profissional dos autores. O texto ancora-se no princípio de que não há prática sem reflexão sobre a prática, por isso a coerência da obra, escrita por profissionais oriundos de diferentes contextos relacionados que, imbricados, estruturam espaços essenciais da educação: escola de educação básica, gestão escolar, universidade – todos eles constituídos e regulamentados pela legislação sobre educação, tema que atravessa a obra.

Este volume analisa a legislação brasileira concernente à formação de professores, com olhar especial para a formação inicial e continuada. Leis podem ser compreendidas como garantias de direitos e deveres, para que o funcionamento da vida em sociedade ocorra alicerçado em valores como justiça, equidade, liberdade. No caso desta obra, a discussão recai sobre a legislação acerca da formação de professores ao longo de décadas, de 1996 a 2020, de modo especial à formação inicial e continuada de professores da educação infantil e das séries iniciais, única etapa escolar em que a legislação

permite que o professor tenha formação apenas em curso de nível médio na modalidade normal, sem a exigência de curso superior.

Sem diminuir a relevância da LDBEN n. 9.394/96 para a educação brasileira ou a qualidade do curso Normal, os autores entendem que “poderia ter sido mantida a exigência de formação em nível superior para atuar em toda a Educação Básica”, prevista em projetos anteriores ao texto aprovado pela LDBEN, “[...] com o propósito de dar condições para que os professores deem continuidade aos estudos numa perspectiva de aproximar o ensino superior das necessidades do ensino da escola pública”.

É inegável que a legislação é uma escolha, políticas públicas são escolhas. Dessa forma – e a obra questiona de modo crítico e fundamentado esse aspecto – é essencial debater sobre o que se prioriza ao abrir mão de formação de nível superior aos profissionais que trabalham com a educação inicial. O curso superior, além do conhecimento técnico acerca de teorias, conteúdos, métodos, oportuniza formação humanista, em que o acadêmico, ao longo de anos de estudo, reflexão e amadurecimento – inclusive biológico e neuronal, porque em geral inicia a graduação ainda na adolescência –, está apto a começar sua caminhada profissional. Nesse sentido, a legislação, ao abrir mão da formação em nível superior aos professores de Educação Infantil e Anos Iniciais, não prioriza experiências em projetos de extensão, na iniciação científica e tantas outras atividades inerentes ao Ensino Superior. Ressaltamos – e assim o faz também a obra de Valdete e Geraldo – que não se busca desmerecer o curso Normal, mas justamente destacar aspectos enriquecedores que a formação em nível superior oportuniza.

Como analisam os autores, “ampliam-se as possibilidades de formação docente”, uma vez que a legislação prevê a possibilidade de realização de cursos a distância, por exemplo, “mas com limites e cuidados para não avançar do permitido”. A discussão longitudinal realizada na obra permite aos autores afirmar que “em cada momento histórico e econômico, criam-se diferentes dispositivos de saber para que o controle do poder seja mantido”. Em outras palavras, ainda há muito para se avançar; cada sujeito inserido no contexto escolar precisa ter clareza a respeito dos fundamentos da educação, para que, alicerçado em tais princípios, torne-se protagonista de sua formação (inicial e continuada) e em seu meio profissional.

Ao analisar a legislação vigente sobre a formação continuada de professores, os autores defendem que “o impacto positivo na educação acontecerá quando os sujeitos do cotidiano escolar puderem refletir sobre a prática pedagógica por meio da educação permanente, e a mesma estiver fortalecida pela educação continuada com o apoio das universidades”. O volume discute com refinada propriedade, portanto, o modo como a legislação aborda a formação continuada de professores, de tal maneira que, fundamentados em autores como Foucault, Freire, Tardif, Nóvoa, traça uma análise profunda dos *nós* da legislação vigente no contexto brasileiro.

Poderia o leitor imaginar, inicialmente, que se trata de um texto pessimista, pois critica pontos negativos, discute tema complexo e envolto por interesses nem sempre explícitos. A leitura provará o contrário: este volume, alinhado à obra em seu todo, pode ser compreendido justamente como um farol que, como tal, carrega em si a esperança. Talvez nosso olhar, inicialmente, fique confuso com a luz, mas aos poucos, com o progredir da caminhada, passamos a entender melhor as nuances do caminho, e por fim cumpre-se a função do farol, que é

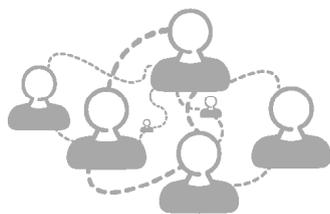
iluminar. Assim pode ser compreendido este escrito, que analisa, debate, critica; busca, no entanto, mostrar como a educação permanente e continuada dos professores deve ser concebida como espaço fundamental de construção de saberes no cotidiano escolar, uma possibilidade de (re)pensar a prática e aspectos que fundamentam a prática: “neste pensar, delinea-se a intencionalidade, não no sentido de adestramento e de controle, mas de direcionamento das ações pedagógicas não apenas para o conhecimento científico, mas para a formação humana”. Analisar a legislação, dessa forma, constitui uma etapa essencial ao processo de construção do trabalho, que vai além da crítica em si: aponta caminhos, constrói e articula fundamentos, estrutura e executa uma proposta de formação permanente e continuada com professores, gestores e pedagogos.

Escolho concluir este posfácio com as palavras de Freire (1989, p. 24, grifo nosso), que afirma: “Quanto mais conscientemente faça a sua História, tanto mais o povo perceberá, com lucidez, as dificuldades que tem a enfrentar, no domínio econômico, social e cultural, no processo permanente da sua libertação”. Analogamente, nós, educadores, gestores e demais profissionais da educação, também precisamos estar conscientes de nossa história, para que lutemos permanentemente pela valorização do que nos é caro em nossa profissão: o espaço da escola, nossa formação, valorização profissional. A obra de Valdete e Geraldo certamente cumpre sua função de descortinar elementos essenciais para essa tomada de consciência e de reflexão.

Vista Alegre do Prata, maio de 2022.

Ivanete Mileski

Secretária Municipal de Educação de Vista Alegre do Prata – RS



Referências

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto legislativo n. 6, de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar n. 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem n. 93, de 18 de março de 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/dlg6-2020.htm. Acesso em: 3 jun. 2021.

BRASIL. Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar n. 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm. Acesso em: 22 de ago. 2020.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Lei n. 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112056.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 jan. 2019.

BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regula-menta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 21 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 21 ago. 2021.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HARTOG, François. Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. Normal de nível médio: atual e prioritário, até quando? Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 133-148, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/131>. Acesso em: 25 maio 2019.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 17 nov. 2020.

NÓVOA, António. As organizações escolares em análise. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1999.

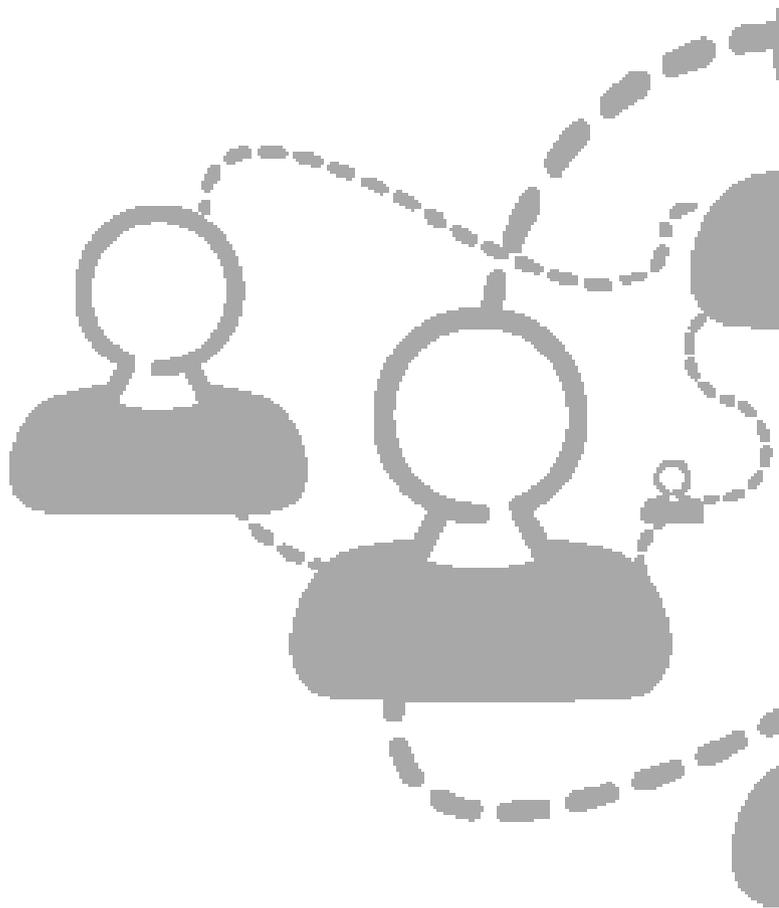
OLIVEIRA, Edna Castro. Prefácio. *In*: FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

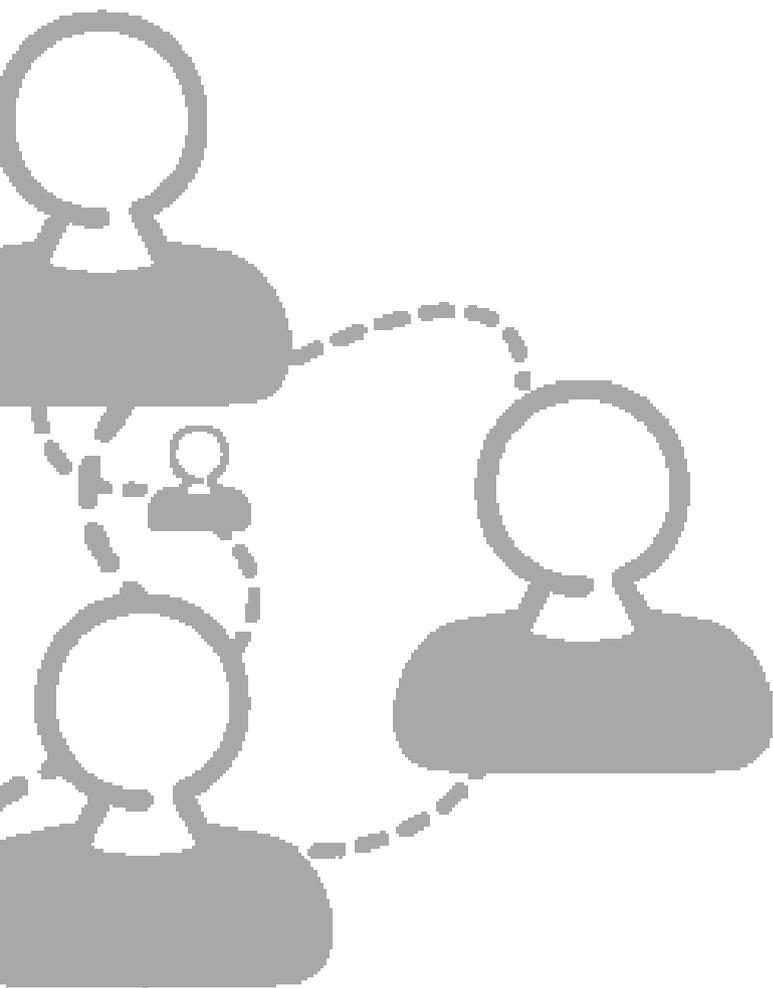
OLIVEIRA, João Ferreira de; GOUVEIA, Andrea Barbosa; ARAÚJO, Heleno (org.). Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024. Brasília: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/CadernoAnlisePNE.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

SAVIANI, Dermeval. A lei da educação: LDB – trajetória, limites e perspectivas. 13. ed. rev. atual. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2016.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António. Os professores e a sua Formação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.







A Universidade de Caxias do Sul é uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), com atuação direta na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Tem como mantenedora a Fundação Universidade de Caxias do Sul, entidade jurídica de Direito Privado. É afiliada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG; à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC; ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB; e ao Fórum das Instituições de Ensino Superior Gaúchas.

Criada em 1967, a UCS é a mais antiga Instituição de Ensino Superior da região e foi construída pelo esforço coletivo da comunidade.

Uma história de tradição

Em meio século de atividades, a UCS marcou a vida de mais de 120 mil pessoas, que contribuem com o seu conhecimento para o progresso da região e do país.

A universidade de hoje

A atuação da Universidade na atualidade também pode ser traduzida em números que ratificam uma trajetória comprometida com o desenvolvimento social.

Localizada na região nordeste do Rio Grande do Sul, a Universidade de Caxias do Sul faz parte da vida de uma região com mais de 1,2 milhão de pessoas.

Com ênfase no ensino de graduação e pós-graduação, a UCS responde pela formação de milhares de profissionais, que têm a possibilidade de aperfeiçoar sua formação nos programas de Pós-Graduação, Especializações, MBAs, Mestrados e Doutorados. Comprometida com excelência acadêmica, a UCS é uma instituição sintonizada com o seu tempo e projetada para além dele.

Como agente de promoção do desenvolvimento a UCS procura fomentar a cultura da inovação científica e tecnológica e do empreendedorismo, articulando as ações entre a academia e a sociedade.

A Editora da Universidade de Caxias do Sul

O papel da EDUCS, por tratar-se de uma editora acadêmica, é o compromisso com a produção e a difusão do conhecimento oriundo da pesquisa, do ensino e da extensão. Nos mais de 100 títulos publicados é possível verificar a qualidade do conhecimento produzido e sua relevância para o desenvolvimento regional.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code:

Os estudos apresentados sobre Educação Permanente e Continuada no espaço do cotidiano escolar, entre o movimento da autonomia e do controle biopolítico, apresentam-se em um combo (box) com três livros.

O volume 1, Educação permanente e continuada na formação docente da educação básica: desatando os “nós” da autonomia e do controle biopolítico, traz aspectos biográficos dos autores, numa perspectiva de que nos formamos ao longo da vida pessoal e profissional, imersos aos saberes e poderes que permeiam o espaço em que atuamos. Os conceitos teóricos abordados nos permitem refletir sobre esse movimento que nos constitui docentes.

O volume 2, Educação permanente e continuada na formação docente da educação básica: desatando os “nós” da legislação educacional, nos apresenta a legislação neste movimento da autonomia e do controle biopolítico.

O volume 3, Educação permanente e continuada na formação docente da educação básica: desatando os “nós” da mediação da aprendizagem, nos faz refletir sobre os critérios de mediação, de acordo com Reuven Feuerstein, no deslocamento dos conceitos da autonomia e do controle biopolítico.

Estes três volumes originam-se do estudo da tese de doutorado “A educação permanente e continuada com professores no movimento das relações de poder: entre o controle biopolítico e a autonomia”, de Valdete Gusberti Cortelini, finalizada em 2021. Encontra-se na íntegra, no repositório da Universidade de Caxias do Sul, no endereço: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/9288>.

