

Formação de professores em tempos de retrocesso: o que dizem os documentos oficiais?

Teacher training in times of setback: what do the official documents say?

DOI:10.34117/bjdv7n1-012

Recebimento dos originais: 05/12/2020

Aceitação para publicação: 05/01/2021

Sonia Maria Soares de Oliveira

Mestre em Educação pelo Programa de pós- graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE
E-mail: soniasoares_bb@hotmail.com

Carlos Diogo Mendonça da Silva

Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará- UFC
E-mail: diomendonca@gmail.com

RESUMO

O presente artigo discute a formação de professores no contexto contemporâneo através da análise das políticas oficiais de formação docente formuladas pelo Estado a partir, sobretudo da década de 1990 com a expansão da sociedade globalizada e o avanço do ideário neoliberal. Para tanto nos baseamos nos estudos de Charlot (2013), Nóvoa (1995), Dourado (2015), De Farias (2019) e Schon (1995) dentre outros. Além de uma revisão de literatura analisamos os principais documentos norteadores da formação docente lançados nas últimas décadas notadamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Resolução CNE/CP 01/2002, as das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada Resolução CNE/CP nº 02, de julho de 2015 e ainda as Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP nº 1, de 02 de julho de 2019. Dessa forma concluímos que tais políticas materializadas nos referidos documentos legais visam a adequar a formação docente à lógica pragmatista e vinculada ao conceito de pedagogia das “competências” em voga no cenário internacional atualmente que visa à formação do cidadão – trabalhador adaptado ao mundo globalizado caracterizado pelas novas formas de organização do trabalho e da produção.

Palavras-chave: Formação de Professores, Documentos Oficiais, Retrocesso.

ABSTRACT

This article discusses teacher training in the contemporary context through the analysis of official teacher training policies formulated by the State from the 1990s onwards, especially with the expansion of globalized society and the advancement of neoliberal ideology. To do so, we base ourselves on the studies of Charlot (2013), Nóvoa (1995), Dourado (2015), De Farias (2019) and Schon (1995) among others. In addition to a

literature review we analyzed the main documents that have guided teacher education, especially the National Curricular Guidelines for Basic Education Teacher Education, at the higher level, undergraduate course, full degree, Resolution CNE/CP 01/2002, those of the National Curricular Guidelines for Basic Education at the higher level (undergraduate courses, pedagogical training courses for graduates and second degree courses) and for continuing education Resolution CNE/CP No. 02, of July 2015 and also the Curricular Guidelines for Initial Training of Basic Education Teachers that established the Common National Base for Initial Training of Basic Education Teachers, Resolution CNE/CP No. 1, of July 2, 2019. Thus, we conclude that such policies materialized in the referred legal documents aim at adjusting teacher training to pragmatic logic and linked to the concept of pedagogy of the "skills" in vogue in the international scenario currently aimed at the training of the citizen - worker adapted to the globalized world characterized by new forms of organization of work and production.

Keywords: Teacher Training, Official Documents, Backward.

1 INTRODUÇÃO

As novas e crescentes demandas impostas pela sociedade do tempo presente, em acelerado processo de mudanças, exigem que repensemos constantemente as bases teóricas da formação docente. Em consonância com a complexidade inerente ao ser e tornar-se professor, vivemos hoje os dilemas impostos pelo conturbado momento da história política de nosso país que, desde o ano de 2016, vem passando por um processo de retrocesso no que diz respeito aos avanços até então conquistados no âmbito das políticas educacionais e sociais e, em particular, no que se concebe como formação inicial e continuada dos professores.

A disputa presidencial em 2014 foi marcada por uma conjuntura política acirrada que fez emergir ideias fundamentalistas e conservadoras. Neste bojo, a proposta de lei “Escola Sem Partido” (PL n. 867/2014), a qual propõe uma postura de vigilância em escolas, professores, currículos e materiais didáticos, repercutiu de forma incisiva e ameaçadora à escola democrática e, mais particularmente, aos professores das áreas das ciências sociais e humanas.

Considerando esse contexto, fazemos nessa escrita uma reflexão sobre o arcabouço da legislação brasileira nas últimas décadas, focando na temática inerente à formação de professores e buscando entender o processo de mudanças de entendimento do que é e como deve se processar a formação de professores segundo a perspectiva de documentos específicos sobre a questão, notadamente daqueles documentos oficializados no período posterior à Lei de Diretrizes e Base da Educação da Educação Nacional de

1996. Além disso, é interesse dessa reflexão se concentrar de forma mais enfática nas mudanças de caráter legal que vêm ocorrendo em termos de retrocesso a partir de 2016.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO: NOVOS PARADIGMAS E LEGISLAÇÃO NO BRASIL PÓS LDB DE 1996

O aumento da escolarização básica da população é uma exigência da nova sociedade do conhecimento, daí decorre que se configure um novo papel para o professor na sociedade globalizada. As rápidas transformações pelas quais vem passando a sociedade hodierna trouxeram novos desafios para a escola e para os professores que, segundo Charlot (2013), possuíam uma função estável até meados do século XX. Os paradoxos da globalização, portanto, repercutem na educação causando mudanças relacionadas à formação docente. Ainda na percepção do autor supramencionado, a massificação da escola, a partir das décadas de 1960/1970, fizeram surgir novas pressões sociais desestabilizando a função docente. Em razão disso, os professores passaram então a ser responsabilizados pelas contradições da escola.

Uma guinada importante ocorreu no contexto das décadas de 1980/1990 com a globalização e com a aplicação das políticas neoliberais que se caracterizam pela diminuição do papel do Estado e que acarretam fortes consequências sobre a função docente. Nesse sentido, tanto as reformas educacionais quanto a formação docente passaram a ser consideradas fatores estratégicos no processo de desenvolvimento da sociedade. A educação passou a ser objeto central no âmbito das discussões referentes ao desenvolvimento dos países no contexto de um mundo globalizado.

A concepção de globalização levava à busca da expansão de um sistema educacional mundial ancorado em políticas públicas sob a ótica do mercado globalizado. Isto ocorre porque a economia capitalista mundial impõe uma hegemonia internacional que se manifesta em todos os campos de atividades sociais e, em particular, na educação que passa a ser influenciada por meio de novos paradigmas que resultam em novas práticas e na reformulação de conteúdos. Dessa forma, programas e projetos foram levados a cabo por órgãos multilaterais de financiamento, como as agências do Banco Mundial (BID e BIRD) e órgãos voltados para a cooperação técnica como UNICEF e a UNESCO. Tais organismos financiadores passaram também a ser responsáveis pela definição das diretrizes que orientam políticas e projetos educacionais em diferentes partes do mundo.

Sobre os efeitos de tais políticas na função docente, Charlot nos alerta que estas aceleraram ainda mais a desestabilização da carreira e do ofício de professor, uma vez que:

Todas essas transformações têm consequências sobre a profissão docente, desestabilizada não apenas pelas exigências crescentes dos pais e da opinião pública, mas também na sua posição profissional, nos seus públicos de alunos, nas suas práticas. Hoje em dia, o professor já não é um funcionário que deve aplicar regras predefinidas, cuja execução é controlada pela sua hierarquia; é, sim, um profissional que deve resolver os problemas. (CHARLOT, 2013, p. 99)

As pesquisas sobre a formação docente começaram também a levar em conta a complexidade dos processos formativos em um mundo dominado pela ideologia do neoliberalismo e da globalização. Entendendo que “ninguém se forma no vazio, formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações [...]” (MOITA, 1992, p.115). A discussão sobre a formação docente, no debate acadêmico, ganhou destaque no Brasil, particularmente, a partir das décadas de 1980 e 1990 no contexto internacional de investigações educacionais. Tendo esses estudos como referência para nossa análise nesta escrita, percebemos a inegável contribuição deles para entendermos a formação e o ser professor/a em tempos de aprofundamento dos ditames de uma sociedade globalizada e tecnológica.

Dentre os motivos que contribuíram para a emergência do debate sobre formação de professores estão o movimento de profissionalização do ensino e também suas consequências para a questão do conhecimento dos professores, já que se busca nesse âmbito um repertório de conhecimentos, que visa a garantir a legitimidade da profissão, havendo, a partir daí, uma ampliação tanto quantitativa quanto qualitativa desse campo.

As novas abordagens sobre a formação docente estimularam um pensamento diferente sobre os modos e estratégias de formação de professores, porém é preciso uma mudança nos programas formativos. Como ressalta Nóvoa (1995):

[...] é preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceitual dos programas atuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores. (NÓVOA, 1995, p. 23)

Nesse sentido, é preciso entender a formação como um processo interativo, dinâmico, permanente e que tenha como prioridade a autonomia dos professores, logo é

necessária a diversificação dos modelos e das práticas de formação vigentes atualmente em nossa sociedade.

As concepções de formação baseadas na racionalidade técnica não são mais viáveis no atual contexto histórico, logo a produção do conhecimento científico, que tem como base uma divisão do trabalho, há algum tempo vem sendo posta em questão e as pesquisas na área da educação concluem cada vez mais que são “anacrônicos e insatisfatórios” (GÓMEZ, 1995, p.96) nossos sistemas de formação de professores.

A metáfora do professor como técnico mergulha as suas raízes na concepção tecnológica da atividade profissional, que pretende ser eficaz e rigorosa, no quadro da racionalidade técnica. Trata-se de uma concepção epistemológica herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais e dos docentes em particular. (SCHON, 1995, p. 81).

A formação de professores baseada no paradigma da racionalidade técnica apresenta uma série de limitações, sendo por isso necessário se repensarem os programas de formação docente. Tal concepção apresenta-se de forma linear e simplista não dando conta, portanto, da complexidade dos processos formativos. Logo, ao se pensar em “modelos” de formação de professor, deve-se levar em conta o contexto no qual se constroem os saberes docentes, isto é, as condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão. Condições que servem de base para a prática docente, pois o professor possui, em virtude da sua experiência de vida pessoal, saberes próprios que são marcados por questões culturais e pessoais.

Entendemos que o projeto de formação docente é na realidade um projeto político como afirmam Simonini e Nunes (2008), os quais esclarecem que, a cada época histórica, existem mudanças propostas pelo Estado que, utilizando-se do poder público somado às pressões sociais e políticas internas e externas, acabam por propor e consolidar diretrizes para atender aos diversos interesses em questão.

A década de 1990 foi marcada por uma série de mudanças para a educação brasileira. Tais mudanças são reflexo do contexto internacional. A Conferência Mundial de Educação para Todos, por exemplo, representou essa tendência internacional de se rever o fracasso escolar do modelo de educação vigente até então no mundo.

Em 1990, em Jomtien, na Tailândia, realizou-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pelo Banco Mundial, pelo Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), pelo Pnud (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Os países participantes se comprometeram a

assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista[...], a conferência deparou com a seguinte estatística:” 100 milhões de crianças fora da escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos no mundo”, revelando o fracasso da educação escolar. (FONSECA; COUTO, 2008, p. 105)

Foi exatamente no bojo desse processo de mudanças e reformas educacionais iniciadas a partir do fim do século XX e início do século XXI que foi elaborada uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação brasileira, a lei 9.394/96, que surgiu como reflexo desse contexto internacional. Elaborada durante o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, a nova LDB está em consonância com as propostas dos organismos internacionais para a educação mundial. No que se refere à formação docente, duas exigências centrais se fazem presentes: o saber-fazer e a profissionalização. O professor precisa então possuir as “competências e habilidades” necessárias para formar o novo cidadão exigido pela sociedade globalizada.

Sobre os documentos normatizadores da formação de professores, produzidos pelo Estado brasileiro no início do século XXI, são estes ressonância das políticas educacionais dos anos 1990, advindos com a implantação da LDB de nº. 9.393/96. Tais documentos são as Diretrizes Nacionais para Formação de Professores para a Educação Básica (DCN's) e expressavam a política educacional adotada até aquele momento. Assim, os cursos de graduação também passaram por mudanças nesse contexto de reorganização do sistema educacional brasileiro.

A partir do ano 2000, o Estado brasileiro deu um passo importante para a reorganização dos cursos superiores de graduação. As licenciaturas de todo o País tiveram que, a partir de então, encaminhar para o

Conselho Nacional de Educação –CNE- proposta para elaboração de diretrizes para formação de professores da educação básica em curso de nível superior. Assim foram produzidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Parecer/CNE/CP 09/2001, Resolução CNE/CP 01/2002, que se constituíam em um conjunto de princípios, fundamentos e métodos que orientavam as mudanças consideradas necessárias nos cursos de formação de professores, apontavam as competências, conhecimentos e eixos norteadores da formação dos docentes que atuavam na educação básica em nosso país.

A principal crítica às DCN's centrou-se na noção de “competência” expressa pelo documento, uma vez que “a ênfase era na formação de um professor qualificado,

competente, que dominasse os conteúdos e metodologias. A noção de competência está em consonância com o modelo de trabalhador que se pretende para o mundo contemporâneo [...]” (FONSECA; COUTO, 2008, p. 116). Tal concepção privilegia um modelo de formação baseado na racionalidade técnica, é, portanto, um modelo aplicacionista que se baseia na instrumentalização da função docente.

Tal modelo de formação prescrito nas DCN’s tinha como objetivo a inserção do sujeito no atual mundo do trabalho, baseado, portanto, na meritocracia e no consumismo próprios do momento histórico vivenciado. Logo, os documentos legais pretendem que a escola se adapte aos interesses do mercado globalizado.

Tal documento normatizador esteve em vigência até 2015 quando entraram em vigor novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, tendo por base o Parecer CNE/CP 02/2015, aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, e homologado pelo Ministério da Educação – MEC- em de junho de 2015.

A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada assinala um momento de transição para as políticas de formação dos profissionais do magistério da educação básica. Esse documento revogou a Resolução CNE/CP 01/2002, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e a Resolução CNE/CP 02/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Dourado (2015, p.304) ressalta que “a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos”. E esses embates se intensificam nos momentos em que se discute a elaboração de documentos orientadores e normatizadores da política nacional de educação.

As DCN’s de 2015 para o Magistério da Educação Básica atendem parte das demandas históricas das entidades acadêmicas do campo educacional, envolvidas com o debate sobre a formação dos profissionais da Educação. Diferentemente das DCN’s de 2002, a formação dos profissionais da educação não enfatizava o desenvolvimento de competências no processo formativo dos professores. As formações inicial e continuada foram concebidas a partir da compreensão ampla e contextualizada da educação com o

intuito de assegurar a produção e difusão do conhecimento e a participação na elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico da instituição, de modo a garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem.

Para Dourado (2015), em linhas gerais, no que diz respeito aos cursos de licenciatura plena, a resolução de 2015 conserva o essencial das diretrizes curriculares anteriores. Porém, ela aumenta a carga horária desses cursos de, no mínimo, 2.800 horas para, no mínimo, 3.200 horas. Além disso, em meio a polêmicas no campo, ela regulamenta algumas vias alternativas de formação de professores no país como, por exemplo, os cursos de formação pedagógica para graduados não-licenciados e os chamados “cursos de segunda licenciatura”. A resolução de 2015 apresenta ainda, em um único documento, as diretrizes para a formação inicial e para a formação continuada de professores com a intenção de articular esses dois momentos do desenvolvimento profissional dos docentes da educação básica.

Mesmo com pontos polêmicos e considerando que a implementação das DCN's para a formação do magistério por meio da adequação dos cursos de formação inicial e continuada se constituíram em um desafio para as políticas educacionais direcionadas aos professores, uma vez que muitas ações precisaram ser desenvolvidas pelas instituições formativas, tanto no Ensino Superior, como na Educação Básica, para que, de fato, as orientações e normatizações ali contidas ganhassem materialidade, as DCNs de 2015 foram, sem dúvida, resultado de amplo e democrático debate nacional e expressaram a concepção e os princípios da ideia de base comum nacional para a formação de professores edificada pelo movimento dos educadores. Delimitadas as questões desse contexto já apresentado, importa adentrarmos em um novo contexto histórico, sobretudo a partir de 2016, com o processo de impeachment da então presidente eleita Dilma Rousseff. Trata-se de um contexto que irá reverberar no que se refere às políticas de formação de professores.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Em dezembro de 2018, o Ministério da Educação divulgou a versão preliminar da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. Tal proposta, apresentada no governo do então Presidente Michel Temer, retoma, em grande medida, princípios e medidas contidas na Resolução nº 1, de 2002 do Conselho Pleno do CNE, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da

Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, Graduação Plena, aprovada ainda no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, que teve vigência até 2015. O documento reafirma a formação docente por competência, a necessidade da intensificação dos vínculos entre as instituições formadoras e a realidade escolar desde o início dos cursos de formação e a implementação de um sistema de avaliação de curso e de certificação por competências dos docentes.

No início do Governo do presidente Jair Bolsonaro, eleito em 2018, o Ministério da Educação decidiu conhecer a versão preliminar da Base Nacional Comum da Formação para Professores. O Ministério informou a necessidade de ter ciência e participar ativamente do processo de formulação da Base e declarou que, após a análise do documento, decidiria se faria modificações. O texto foi recolhido pelo MEC e, depois de alguns meses, com as devidas mudanças, foi aprovado.

Assim, em novembro de 2019, foi aprovada no Conselho Nacional de Educação a resolução que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. O documento reformula a Resolução CNE/CP nº 2/2015 como já mencionado, e se propõe a nortear a formação no País, reunindo pontos apresentados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da formação docente.

A “novidade” já era aguardada, pois, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dezembro de 2017, houve também a aprovação de uma resolução que orientava a implementação da Base Nacional Docente. Entre as diretrizes trazidas pelo documento para os professores está a adequação de normas, currículos de cursos de graduação e outros programas de formação docente inicial e continuada para atender às novas demandas trazidas pela BNCC. A proposta se baseia na ideia de que a qualificação dos professores é um dos principais fatores que influenciam na qualidade da Educação Básica. O motivo que puxa a proposta, nesse momento, é a necessidade de que todos os professores garantam as aprendizagens essenciais previstas pela BNCC.

Para Albino e Silva (2019), para compreender a retomada do projeto de formação por competência, de avaliação e de certificação dos docentes, é preciso referir-se ao Golpe, que levou ao *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em 2016. Entre os partidos que realizaram e apoiaram o golpe, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) teve grande participação. Como resultado dessa atuação, o PSDB ocupou cargos importantes no Governo de Michel Temer, entre eles, no Ministério da Educação. Tal

situação conduziu novamente ao MEC profissionais que tinham atuado na definição das políticas de formação do Governo de FHC.

Tratando ainda com essa abordagem, Albino e Silva (2019) afirmam que, mesmo tendo tido 14 anos de vigência, durante quase todo o período do Partido do Trabalhadores na Presidência da República, as Diretrizes para a Formação de Professores para a Educação Básica, definidas na Resolução nº 1/2002, não foram amplamente incorporadas aos projetos pedagógicos dos cursos de formação dos docentes, sobretudo, nos cursos de Pedagogia, devido às críticas apontadas a essa proposta. A proposta da Base Nacional Comum, apresentada em dezembro de 2018, no final do Governo Temer, consiste, em grande medida, na reafirmação e na atualização de princípios e estratégias constantes da Resolução nº 1/2002, relativas a instrumentos de avaliação e processos de certificação e admissão de cursos de professores.

De acordo com De Farias (2019), a Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, produzida no governo Michel Temer e, posteriormente reformulada e implementada no governo Bolsonaro, assume o paradigma de desenvolvimento por competência como referencial básico. Tal proposta, segundo ainda a autora, foi feita a 'toque de caixa' e insere-se num quadro de ações da contrarreforma da educação básica que vem se processando desde o Golpe de 2016, contexto em que o País vive um tempo de graves retrocessos de conquistas democráticas e imposição de políticas sem debate com a sociedade civil.

Diversas são as tensões que circundam a formação de professores, sobretudo a partir da implantação da BNCC, marco a partir do qual as disputas vêm demonstrando a desconstituição de processos de participação na formação e implantação de políticas, bem como o aumento da presença dos representantes do setor empresarial e industrial no campo educacional, que, por sua vez, representam a hegemonia dos parâmetros globalizantes e mercadológicos. Assim, as políticas do MEC se caracterizam por práticas verticalizadas e autoritárias, pela ausência de diálogos e pela centralização.

O discurso que predomina nas Novas Diretrizes para Formação de Professores é o de que o conhecimento é o novo capital do desenvolvimento social e econômico, além disso, a avaliação da aprendizagem é reduzida à noção de desempenho e atrelada às avaliações externas, possui também um viés privatista atendendo aos interesses do mercado, sobretudo, por meio da noção de competência profissional baseada em uma concepção operacional que retoma aspectos do tecnicismo e possui uma lógica homogeneizante e focada nos resultados. Tais paradigmas atribuem ao professor o papel

de um mero executor de tarefas pedagógicas, principalmente de forma que esse profissional apenas reproduza os conteúdos da BNCC. Nesse contexto, a formação dos professores se configura como um elemento estratégico para materializar a pretendida reforma da educação básica, atendendo aos reclamos do mercado, que preza pela formação do sujeito produtivo e disciplinado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos momentos de incertezas quanto ao futuro próximo da educação brasileira. Entretanto, já podemos vislumbrar um caminho que nos conduz ao retorno de velhos e ultrapassados paradigmas. Além da visão tecnicista de formação docente, as versões preliminares das DCNs para a Formação Continuada não levam em consideração as necessidades formativas dos sujeitos, apontando para uma cisão das dinâmicas formativas que devem se constituir processo contínuo e interligado às fases da própria constituição do ser professor(a), ou seja: formação inicial, formação continuada e valorização profissional. O que podemos vislumbrar para o momento é que, nesta escalada rumo ao retrocesso no que concerne aos direitos garantidos pela Constituição de 1988 e a LDB de 1996, muitos desafios se apresentam como bandeira de luta e resistência para os professores e professoras brasileiros.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan /mai, 2019.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

DE FARIAS, Isabel Maria Sabino. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 155-168, jan/mai, 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr/jun, 2015.

FONSECA, Selva Guimarães; COUTO, Regina Célia do. A formação de professores de história no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: ZAMBONI Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Espaços de formação do professor de história**. Campinas: Papirus, 2008. p. 101 -130.

GÓMEZ, Angel Pérez. O Pensamento Prático do Professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). **Os Professores e sua Formação**. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e Transformação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 111-140.

SCHON, Donald A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os Professores e sua Formação**. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

SIMONINI, Gizelda Costa da.;NUNUES, Silma do Carmo. A Formação de Futuros Docentes para o Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental nos Cursos de Licenciatura Normal e Superior. In: FONSECA, Selva Guimarães; ZAMBONI, Ernesta. (Org.). **Espaços de Formação do Professor de História**. Campinas: Papirus, 2008. p. 163-184.