

***DIRETRIZES E
BNC-FORMAÇÃO
CONTINUADA:
COMENTÁRIOS A
RESPEITO DA
RESOLUÇÃO
CNE/CP
Nº 1/2020***

Outubro-2021

CADERNO 6

CONTATOS UNCME-RS

Razão Social: União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do RS - UNCME-RS

CNPJ: 11.933.619/0001-75

Endereço: Avenida Dom João Becker, 271/sala 4A, Centro – São Leopoldo/RS. CEP
93.035-030.

E-mail geral: uncmers@gmail.com

E-mail Tesouraria: tesourariauncmers@gmail.com

E-mail Cursos: cursosuncmers@gmail.com

Site: www.uncmers.com.br

Telefones: 51 98922-8945 / 51 2200-0849

CURADORIA

AUTORAS REPRESENTANDO A DIRETORIA EXECUTIVA DA UNIÃO NACIONAL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL (UNCME-RS)¹:

- FABIANE BITELLO PEDRO – Coordenadora Estadual da UNCME-RS
- ALESSANDRA PEREIRA PEDROSO – Secretária Executiva da UNCME-RS

ARTE E DIAGRAMAÇÃO:

- LEONARA PIRAN – 2ª Secretária da UNCME-RS

¹ São as Autoras do presente Caderno, representando a Diretoria Executiva da UNCME-RS, sendo que Fabiane é Mestra em Educação, Professora da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo, está Conselheira e Presidenta do CME/São Leopoldo, Coordenadora Estadual da UNCME-RS desde o ano de 2015 e compõe, desde 2019, a Diretoria Nacional de Articulação e Comunicação da UNCME. Alessandra, por sua vez, é Mestranda em Educação, Professora da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo, é Assessora Técnica do CME/São Leopoldo e Secretária Executiva da UNCME-RS.

Agradecimentos I

Agradecemos à Maria Cristina, Adriana, Catiéli, Charles, Ilse e Larissa pela confiança na escrita deste Caderno, que dialoga imensamente com a nossa atribuição normativa, mas que também abarca a nossa perspectiva de pesquisadoras.

Agradecimentos II

Agradecemos também o acompanhamento da Professora Dra. Maria Cláudia Dal'Igna na escrita que agora ganha o mundo, representando um pouquinho de cada uma de nós e do estimado grupo de pesquisa que compomos.

“Era uma vez um professor
que nasceu dessa mistura,
de terra, gente, suor
educação e cultura.
Era uma vez um país
que será bem mais feliz
e muito mais promissor
quando seu povo pensar
e enfim valorizar
a luta do professor”.

Bráulio Bessa
(Excerto do cordel “Era uma vez um professor”)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Curso de formação continuada no Brasil, por região.....	59
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Origens do Conselho Nacional de Educação.....	17
Quadro 2 - Legislação nacional e os programas de governo (1996-2018).....	22

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados do Censo Escolar 2007 e 2020.....31

Tabela 2 - Dados do terceiro monitoramento do PNE 2014-2024.....32

SUMÁRIO

APRESENTANDO O CADERNO: ORGANIZANDO AS IDEIAS.....	10
1. ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS: O CNE E A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	13
1.1 LINHAS GERAIS DA ORGANIZAÇÃO DO CNE.....	16
1.2 ENTRELACES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL.....	20
2. ENTRE LEIS E NORMAS.....	25
2.1 CONSIDERAÇÕES LEGAIS DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2020.....	27
2.2 BNCC DA EDUCAÇÃO BÁSICA X BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA.....	35
3. ENTRE O PASSADO E O FUTURO.....	41
4. ESTREITANDO RELAÇÕES.....	56
5. FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA – AD AETERNUM.....	58
6. CONCLUINDO A RESOLUÇÃO?.....	62
7. COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO: COMO ATUAR FORA DA LÓGICA DO MERCADO?.....	65
7.1 COMPETÊNCIAS.....	67
7.2 CONHECIMENTO, PRÁTICA E ENGAJAMENTO.....	70
8. REFLEXÕES DE UM POR VIR.....	73
APÊNDICE.....	76

APRESENTANDO O CADERNO: ORGANIZANDO AS IDEIAS

Antecedendo a apresentação do Caderno, entendemos que é imperioso apresentar a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul (UNCME-RS), que é a entidade representativa dos Conselhos Municipais de Educação (CME) no território gaúcho.

A UNCME-RS é uma entidade sem fins lucrativos, que tem sua base estrutural no Fórum Estadual dos Conselhos Municipais de Educação (FECME/RS), instalado na I Plenária do Fórum, realizada em outubro de 1995, na cidade de Porto Alegre, tendo como CMEs fundadores (em ordem alfabética) Alegrete, Bento Gonçalves, Canoas, Carazinho, Lajeado, Pelotas, Santa Maria, Sant'anna do Livramento, Seberi e Porto Alegre. A 1ª Presidenta eleita no FECME/RS foi a Conselheira Maria Anunciação Cichero Sieczkowski, do CME/Porto Alegre, com a 1ª Gestão de outubro de 1995 a outubro de 1996 e a 2ª Gestão de outubro de 1996 a outubro de 1998.

O FECME/RS nasceu, segundo texto da Conselheira Maria Anunciação², da necessidade de “ser uma instância organizativa, de estudos e de encaminhamentos das questões afetas aos Colegiados de Educação Municipais de todo o Estado.”, sendo que em 2009, por questões de organização nacional, foi aprovada a alteração da denominação da entidade, passando para UNCME-RS, mantendo as raízes, mas ampliando a estrutura para pessoa jurídica.

Hoje a UNCME-RS possui mais de 450 (quatrocentos e cinquenta) CMEs filiados, sua sede estadual fica no CME/São Leopoldo e conta com 26 (vinte e seis) Coordenações Regionais no território gaúcho, que coordenam e zelam pelos interesses da Entidade. Essa nova estrutura possibilitou uma maior representatividade em todos os cantos do RS e fez com que a instituição conquistasse espaços de deliberação de políticas públicas junto a diferentes órgãos e entidades.

Desde o ano de 2020, a UNCME-RS tem produzido Cadernos temáticos, ora em parceria com entidades estaduais, ora exclusivamente da Entidade. Cada Caderno nasceu dos questionamentos recebidos pela Diretoria Executiva, em sua maioria provocados pelas

² Texto disponível na Galeria dos Ex-Presidentes da UNCME-RS, em https://85531c16-92ad-4125-9e18-68689dc2d955.filesusr.com/ugd/b385a3_a386223aae3546ca976a3a369e0a8093.pdf. Acesso em 30 set. 2021.

Coordenações Regionais, que incansavelmente mobilizam os CMEs do Estado. Com isso, Conselheiras e Conselheiros Municipais de Educação, trazemos para vocês mais uma produção da UNCME-RS, a sexta, para sermos mais exatas, que tem uma perspectiva um pouco diferenciada dos demais Cadernos, mas que reflete o crescimento e a potência reflexiva que estamos construindo.

O Caderno nº 6, intitulado “Diretrizes e BNC-Formação Continuada: comentários a respeito da Resolução CNE/CP nº 1/2020”, como o próprio título deixa claro, foi organizado a partir da análise comentada da Resolução CNE/CP nº 1/2020, que “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)”. Entendendo que cabe aos CMEs uma análise reflexiva de cada ato normativo exarado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), procurou-se problematizar e entrelaçar cada artigo que compõe o corpo da já citada Resolução, articulando e mobilizando diferentes autores e autoras, nos 8 capítulos, que passamos a apresentar de forma breve.

O Capítulo 1 “Entre textos e contextos: o CNE e a Formação Continuada” apresentará em linhas gerais a organização e a trajetória histórica do CNE, seus contextos e as tramas que o fizeram como o espaço normativo para o território brasileiro. Outro ponto que traremos para o centro do debate é a formação continuada dentro do Brasil e as relações com os atos normativos, entrelaçando a atribuição de política pública que concerne ao CNE e as políticas públicas efetivas pelos diferentes gestores do governo federal. Este Capítulo tem sua matriz principal nas obras escritas pelo estimado Professor Genuíno Bordignon.

“Entre leis e normas”, Capítulo 2, trará à reflexão o que as leis e normas mobilizam cada colegiado, em especial o CNE, na elaboração e na emissão de seus atos e o quanto é necessário um processo cuidadoso e vigilante na proposição de políticas públicas e na organização da educacional nacional. Neste Capítulo iniciaremos pelas Considerações Legais que a Resolução CNE/CP nº 1/2020 traz como justificativa e apresentaremos as principais defesas que fazemos enquanto Entidade representativa dos CMEs, tendo a autonomia de cada sistema municipal de ensino como ponto central das defesas apresentadas, frente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a BNC-Formação Continuada. Outro aspecto que estará presente será a conceituação do que entendemos como formação inicial e continuada e os objetivos da normativa em análise.

Entendendo a necessidade de refletirmos a respeito da política de formação continuada das professoras, organizou-se o 3º Capítulo “Entre o passado e o futuro”, que

problematizará as macro e as micropolíticas, entendendo as contribuições que cada CME pode imprimir dentro de cada território no qual está constituído. Diferentes pesquisas que o campo acadêmico mobiliza a respeito do tema serão citadas, como um processo provocativo aos Colegiados, para a reflexão do que a formação continuada pode e deve agregar a cada sistema de ensino.

Em “Estreitando relações”, potencializaremos a necessidade de interação entre escola – universidade – CMEs, para que a formação continuada ultrapasse a ideia de ser uma meta dos Planos de Educação a ser cumprida, mas que ela componha o planejamento de cada sistema, com fundamento na superação das dificuldades dentro do fazer pedagógico e as vivências das crianças e estudantes envolvidos/as.

O Capítulo 5, “Formação ao longo da vida – *ad aeternum*” trará justamente a reflexão que cabe a cada Colegiado, principalmente no momento em que este for redigir e aprovar a sua respectiva normativa a luz da Resolução CNE/CP nº 1/2020. Problematizará também a ideia de produtividade x formação continuada e o reflexo das políticas externas na organização brasileira.

O prazo para a emissão dos atos complementares dos respectivos sistemas de ensino/educação comporá o 6º Capítulo, “Concluindo a Resolução?”, convocando os CMEs para um exercício incansável na articulação dos seus estudos e o quanto eles são significativos para as comunidades escolares envolvidas.

O Capítulo 7 “Competências na Educação: como atuar fora da lógica do mercado?” mobilizaremos os conceitos de competência, dentro da lógica da organização da formação docente e as relações com a estrutura da educação básica. Conhecimento, prática e engajamento são pontos de provocação para reflexão dos CMEs, uma vez que a Resolução traz de forma compartimentada o conhecimento, imprimindo, mais uma vez, às professoras a responsabilidade máxima do processo de ensino e aprendizagem.

No último capítulo, “Reflexões de um por vir” serão apresentadas as impressões finais a respeito do entendimento que temos frente à Resolução CNE/CP nº 1/2020 e o que ela pode de fato trazer para os sistemas de ensino/educação, mas sempre entendendo a autonomia destes e as correlações necessárias para a emissão da norma complementar.

Como o Caderno está organizado em capítulos a partir da estrutura da Resolução CNE/CP nº 1/2020, o “Apêndice” apresenta o recorte final da norma que não foi objeto de análise, mas que a compõe como documento.

Hoje o Caderno nº 6 cria asas e espera que possa mobilizar ainda mais aos CMEs na elaboração de normas que imprimam em seus atos normativos as particularidades de cada sistema de ensino/educação.

1. ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS: O CNE E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Para nós, Conselheiras³ Municipais de Educação falar do CNE parece algo muito comum, mas poucas de nós conhecem os caminhos trilhados por este Conselho para chegar até a atual composição. Este, ao nosso ver, ainda precisa representar de fato a organização da Educação brasileira.

Ao buscar diferentes fontes, encontramos em Carlos Roberto Jamil Cury⁴, no Prefácio da última obra do estimado Genuíno Bordignon, intitulada “Conselhos de Educação do Brasil (1842-2020): trajetórias nos cenários da história⁵”, uma síntese do que é o Conselho e os diferentes textos e contextos que o mobilizam

[...] o Conselho era e é um órgão público, porque pertence a uma entidade ou pessoa pública, com recorte jurídico. Do mesmo modo que uma escola pública é um órgão de uma entidade pública por estar diretamente vinculada a uma secretaria de um Município ou Estado, o Conselho é um órgão público da administração direta, pois [é] ligado ao Ministério da Educação do Estado Brasileiro. Mas ele não é um órgão propriamente estatal, nem que não tenha vontade própria. Ele é um órgão criado por lei a qual lhe atribui funções específicas [...]. Também não é um órgão da sociedade civil, pois, como dito, sua configuração promana de uma norma legal do Congresso Nacional. [...]. Pode-se dizer, pois, que o Conselho responde a um certo hibridismo. Um exemplo deste hibridismo é o instituto da homologação, competência do Ministro de Estado. (CURY. In: BORDIGNON, 2020, p. 22)⁶

³ Quando os termos apresentados neste Caderno necessitarem da flexão de gênero, utilizaremos o feminino, uma vez que “[...] a partir do Censo do Professor, realizado desde o ano de 1997 no território brasileiro. Em 1997, possuíamos 1.617.611 professoras e professores, sendo que 1.386.089 eram professoras, 227.975 eram professores e 3.547 profissionais não informaram o gênero (BRASIL, 1999). Acompanhando o recorte temporal que me provoqueei durante a pesquisa, em 2007, os dados do Censo constatarem 1.882.961 professoras e professores na Educação Básica brasileira, abrangendo todas as administrações educacionais (federal, estaduais, municipais e privadas), nas quais 1.542.925 eram professoras (2009). De acordo ainda com os dados, podemos constatar que em 2007 a cada etapa da Educação Básica há uma redução da presença das professoras de maneira mais modesta na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental - 97,9% na creche; 96,1% na pré-escola; 91,2% nos anos iniciais; 74,4% nos anos finais e 64,4% no Ensino Médio (BRASIL, 2009), mas no Ensino Superior, observamos que 46,7% dos profissionais são professoras e 53,3% professores (BRASIL, 2009). Já no Censo de 2017 (BRASIL, 2019), observamos a hegemonia das professoras, em número menor do que o apresentado em 2007, mas que confirma que o campo da Educação Básica é formado por uma grande e expressiva maioria de professoras.” (PEDRO, 2020, p. 22). Essa escolha também tem fundamento ao observarmos o percentual de Conselheiras e Conselheiros nos CMEs gaúchos, um dado que fortalece esta afirmação são os dados preliminares do processo de Filiação/Recadastro Anual da UNCME-RS – 2021, no qual constatamos que 87,33% e 88,2% dos cargos, respectivamente, de Presidente e Vice-presidente do Colegiado são ocupados por mulheres.

⁴ Utilizaremos o nome e sobrenome do/a autor/ ao ser referenciado/a pela primeira vez para dar visibilidade aos homens e às mulheres com quem dialogamos. Estas são escolhas teórico-políticas e decorrem dos estudos e das discussões que o grupo de pesquisa no qual estamos inseridas realizam.

⁵ BORDIGNON, Genuíno. **Conselhos de Educação do Brasil (1842-2020): trajetórias nos cenários da história**. Curitiba: CRV, 2020.

⁶ CURY, Carlos Roberto Jamil. Prefácio. In: BORDIGNON, Genuíno. **Conselhos de Educação do Brasil (1842-2020): trajetórias nos cenários da história**. Curitiba: CRV, 2020, p. 21-25.

Cabe destacar, que ainda hoje o CNE tem seus atos aprovados pelas Câmaras que o compõe, entretanto, a homologação destes depende do crivo da Ministério da Educação. Após a homologação é que de fato a normativa tem validade no território nacional, o que reforça e potencializa o hibridismo descrito pelo autor supramencionado, contudo, julgamos que tal atribuição acaba por enfraquecer a ação do órgão de Estado, que no caso é o CNE.

Cury nos provoca à reflexão das atribuições do CNE e, por consequência, de todos os Conselhos de Educação, sejam Estaduais e/ou Municipais, como órgãos de Estado e não a serviço de governos. Entendendo aqui que o “Estado tem o caráter da perenidade, [sendo] constituído pela estrutura jurídica que define a institucionalidade da Nação, os limites dos direitos dos cidadãos. Nos regimes republicanos democráticos, os interesses do Estado se identificam com os dos cidadãos, com a vontade nacional.” (GENUÍNO⁷, 2009, p. 62). Com isso, os Conselhos devem ter como motriz de seus atos normativos, proposições e demais deliberações o interesse da população que é e será atingida por tais ações, agindo como elo entre os governos e a sociedade, mobilizando políticas públicas que transcendam a temporalidade das administrações públicas.

A afirmativa expressa acima ainda apresenta grandes desafios a serem superados pelo próprio CNE, mas também pelos demais órgãos colegiados da Educação, que, por vezes, são entendidos como órgãos de assessoramento da administração pública ao qual possuem relação direta que é determinada pelos artigos 9º, 10 e 11 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN⁸). E somado a este entendimento, que tanto as Conselheiras lutam para alterar, temos ainda a ausência de um regramento nacional que determine uma composição e atribuições mínimas, que estabeleceria também uma estrutura física e de um corpo técnico Colegiados⁹.

Aqui caberia uma pequena pausa para contextualizar um dos termos que também

⁷ BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município**: sistema, conselho e plano. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

⁸ BRASIL. Lei Federal n 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 16 ag. 2021.

⁹ Como forma de apresentar dados reais dessa situação, de 12 a 28 de novembro de 2018 foi realizado pelo Tribunal de Contas do Rio Grande do Sul (TCE-RS), com apoio da UNCME-RS, um grande levantamento junto aos 497 municípios gaúchos a respeito da estrutura e composição dos Conselhos Municipais de Educação (CMEs), a fim de organizar o Diagnóstico dos Conselhos de Educação do Rio Grande do Sul, que foi lançado em maio de 2019. Neste Diagnóstico fica claro a composição, estrutura e organização da efetivação das atribuições e competências de cada Colegiado, apresentando as particularidades, dentre elas podemos trazer alguns dados: 71% dos CMEs não possuíam quadro de recursos efetivo; 51,1% são compostos por 6 a 10 Conselheiras/as, chegando a composição superior a 30 membros (0,6%), sendo que a carga horária de trabalho junto ao Colegiado foi de 82,2% até 10 horas semanais e somente 0,4% com mais de 40 horas semanais; quanto à composição, 87,3% apresentam representação do Executivo, 94% mais de uma professora e, somente 20% apresentam a representação de estudantes; 59% afirmaram que não possuem sede específica e, dos que possuem, 71% é compartilhada com outros órgãos e/ou setores do gestão municipal. O Diagnóstico pode ser acessado em https://cnptc.atricon.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Diagnostico-_revisado-2.pdf. Acesso em 01 set. 2021.

usamos muitas vezes em nossas reuniões e documentos, tendo pouca reflexão a partir do significado do mesmo em nossas ações: Colegiado = “*con + lego (lego/are/lex)*. *Co* significa contigüidade, companhia, partilhamento em que um sujeito não pode ser sem o outro. *Lego*, significa encarregar alguém fazer algo em virtude de lei ou pacto ou de *legação* dentro de uma dimensão transindividual (co, com, com).” (CURY. In: BORDIGNON, 2020, p. 22). A partir dessa breve pausa, podemos cada vez mais potencializar o conceito de órgão que caminha conjuntamente, com o objetivo de juntas chegar aos consensos necessários para o território de abrangência.

Com isso, precisamos pensar nos membros que compõe estes Colegiados. Como um importante ponto de reflexão, tratamos aqui de um órgão de Estado, que tem como atribuição construir consensos, composto por diferentes representações do sistema de ensino. Trazemos essa reflexão, pois hoje, em sua maioria, os Colegiados são compostos por professoras e membros do Executivo Municipal (vide dados da Nota de Rodapé 9), mas cabe apontar que estas/es não devem exercer suas funções pensando exclusivamente no segmento que representam, como Cury traz no excerto abaixo

[...] os membros do Conselho atuam neste colegiado e no exercício coletivo desta função e só assim operam como agentes públicos. Num órgão colegiado, ao contrário de uma ação unipessoal, monocrática, a atuação é conjunta e majoritária de seus membros. Aí prevalece a vontade majoritária, expressa na forma legal, regimental ou estatutária em que [as] regras formais representam um encaminhamento das decisões tomadas. A interferência da vontade de um interessado, mantenedor, por exemplo, ou da vontade individual do Ministro ou do secretário não são critérios republicanos para a devida decisão, cujo fundamento deve estar sempre debaixo da lei (CURY. In: BORDIGNON, 2020, p. 22).

Articulando:

a) o artigo 211 da Constituição Federal de 1988, que traz a possibilidade de que União, Estados e Municípios organizem, em regime de colaboração, seus respectivos sistemas de ensino,

b) os artigos 9º, 10 e 11 da LDBEN que estabelecem as competências de cada ente federado e o que caberá a cada Colegiado as condições de possibilidade de efetivar a organização da educação nos respectivos territórios,

c) a Meta 19 dos Planos Nacional e Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, traz a gestão democrática da educação.

Com isso, podemos observar que há um crescente, mas ainda pequeno, movimento do fortalecimento do papel dos Conselhos de Educação, que varia de Estado para Estado. Exemplo disso é que na Meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, traz somente a estratégia 19.5, que cita explicitamente os Conselhos de Educação

e, de forma geral, na estratégia 19.2 cita os “demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas¹⁰”. Já o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (PEERS) traz em diferentes metas a UNCME-RS como responsável pelo acompanhamento do planejamento e a execução das mesmas, sendo que na Meta 19 incide em diferentes estratégias, mas em especial na 19.6 que segue na íntegra

Estimular a constituição e fortalecer os Conselhos de Educação já existentes, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, quadro de recursos humanos disponíveis, equipamentos e meios de transporte para verificações periódicas na rede escolar, com vistas ao desempenho de suas funções; os mesmos deverão dispor de horários disponíveis para poder exercer de fato as funções de fiscalização e acompanhamento, registrando os resultados das metas propostas em relatórios apresentados com comprovação das ações de seus trabalhos, assegurando o mínimo de 20 (vinte) horas semanais de dedicação exclusiva de trabalho nos CMEs, se estes forem funcionários públicos municipais e 40 (quarenta) horas semanais se, além da Presidência, o Conselho acumular a função de Coordenador Regional da UNCME-RS ou forem membro da Diretoria, tendo em vista a efetiva aproximação entre Conselho de Educação e instituições de ensino (RIO GRANDE DO SUL, 2015¹¹).

Entre tantos textos e contextos, antecendendo os comentários a respeito da Resolução CNE/CP nº 1/2020, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada das Professoras da Educação Básica e da BNC-Formação Continuada, foco central deste Caderno, vemos como fundamental abarcar as trajetórias da constituição do CNE no cenário nacional e da Formação Continuada no contexto da Educação Básica. Traremos os principais aspectos que constituem cada um dos temas e também teremos o cuidado em apresentar a indicação de leituras para que cada leitora e leitor possam aprofundar seus respectivos estudos e reflexões.

1.1 LINHAS GERAIS DA ORGANIZAÇÃO DO CNE

Pensar na história da organização do CNE é buscar o seu início nos tempos do Império brasileiro, na Província da Bahia e essa história faz parte de um dos cursos ofertados pela UNCME-RS¹², com o objetivo de instrumentalizar as Conselheiras gaúchas a ocupar seus espaços, mas também conhecer as raízes dos CMEs.

¹⁰ Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 02 set. 2021.

¹¹ Lei Estadual nº 14.705, de 25 de junho de 2015. **Institui o Plano Estadual de Educação – PEERS.** Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.705.pdf>. Acesso em 01 set. 2021.

¹² Acompanhem as redes sociais da UNCME-RS disponíveis em www.uncmers.com.br e também, em parceria com o Tribunal de Contas do Estado (TCE-RS), indicamos o curso *on-line* <https://ead.tce.rs.gov.br/moodle/course/info.php?id=235>.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO

Antes de chegar à estrutura apresentada acima, o CNE passou por diferentes composições e atribuições, que estão dispostas de forma cronológica a seguir:

Quadro 1 - Origens do Conselho Nacional de Educação

Ano criação	Denominação	Particularidade
1842	<i>Concelho de Instrução Pública</i>	1º Conselho oficialmente criado na Província da Bahia.
1846	Conselho Geral de <i>Instrução Pública</i>	Com a atribuição de auxiliar o governo na organização, inspeção e direção da “instrução pública” em todo o Império.
1854	Conselho <i>Director</i> do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte	Não consta informações de novas atribuições.
1842 à 1911	Conselhos de Instrução Pública	Diferentes propostas de composição e atribuição destes Conselhos (algumas nem colocadas em prática).
1911	Conselho Superior de Ensino	Atribuição e composição com foco no Ensino Superior, dando continuidade a ideia reforçada no período Imperial.
1925	Conselho Nacional de Ensino	Remodelou o Conselho Superior de Ensino, ampliando seu escopo para todos os níveis de ensino.
1931	Conselho Nacional de Educação	Criado como órgão consultivo e colaborativo do Ministro da Educação e Saúde Pública, para ampliar o processo cultural, intelectual e profissional dos indivíduos brasileiros. A indicação de seus membros era competência do Presidente da República.
1936	Conselho Nacional de Educação	Reorganizado a partir da Constituição de 1934 e regulamentado pela Lei nº 176/1936, que alterou a forma de composição, com a indicação de lista tríplice elaborada pelo próprio CNE, sendo que a escolha final continuava a ser do Governo. Uma das atribuições que lhe cabia era a organização do 1º Plano Nacional de Educação (que nunca foi aprovado no âmbito nacional).
1962	Conselho Federal de Educação	CFE, como ficou conhecido dentro da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, voltando a ter seus membros nomeados livremente pelo Presidente da República. Suas atribuições abarcavam desde a política nacional, até questões individuais das instituições de ensino.
1994	Conselho Nacional de Educação	Recebeu as atribuições e competências do antigo CFE e era composto por 25 Conselheiros (metade escolhidos pelo governo e a outra parte indicada pelo Ministro de Estado, através de lista tríplice indicada pelos movimentos sociais organizados).
1995/1996	Conselho Nacional de Educação	Sua nova concepção, que vige até a atualidade, tem seu nascedouro nas discussões da Constituinte e da LDBEN 1996 que estava em debate nacional.

Fonte: Elaborado pelas autoras, baseado nos livros de BORDIGNON (2021).

Ao longo da história do CNE, vemos o cruzamento que os períodos históricos da nação brasileira também estão contidos ora com ampliação da participação das instâncias envolvidas no campo educacional, ora com os interesses dos governos desde os tempos do Império até o período atual. Mesmo tendo como entendimento legal, a composição e as atribuições do CNE acabaram representando as diferentes concepções da “coisa pública” e do significado da participação popular e democrática nos espaços da gestão democrática.

Atualmente, de acordo com a legislação vigente¹³, o CNE é composto pelas Câmaras de Educação Básica (CEB) e de Educação Superior (CES), cada uma com onze (11) membros nomeados pelo/a Presidente/a da República através da escolha dentro de lista tríplice, com mandato de quatro (04) anos permitida uma recondução por igual período, sendo que a cada dois (02) anos há renovação parcial de cada Câmara. Cada uma das Câmaras é composta ainda por um (01) membro nato, sendo eles: a/o Secretária/o de Educação Fundamental do Ministério da Educação (MEC) na CEB, e a/o Secretária/o de Educação Superior do mesmo Ministério na CES.

De acordo com a página do CNE¹⁴, que está organizada dentro do sítio do MEC, ele possui atribuição normativa, deliberativa e de assessoramento do/a Ministro/a da Educação na execução das suas funções junto ao governo federal, na formulação e avaliação da política nacional. Ao CNE e as suas duas Câmaras competem, de acordo com a Lei Federal nº 9.131/1995, no § 1º do art. 7º,

- a) subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação;
- b) manifestar-se sobre questões que abranjam mais de um nível ou modalidade de ensino;
- c) assessorar o Ministério da Educação e do Desporto no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração dos seus diferentes níveis e modalidades;
- d) emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto;
- e) manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal;
- f) analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidade de ensino;
- g) elaborar o seu regimento, a ser aprovado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

A partir dos aspectos constitutivos, tanto na legislação que o rege, quanto no seu

¹³ Regrado nos artigos 6º, 7º, 8º e 9º da Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que “Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, e, também, através da nova redação e das providências dadas na Lei Federal nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Disponíveis, respectivamente, em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm e http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm. Acesso em 02 set. 2021.

¹⁴ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>.

Regimento, o CNE apresenta suas manifestações a partir de Indicações, Pareceres e Resoluções, que tem características distintas conforme o excerto que se segue:

- I - Indicação – ato propositivo subscrito por um ou mais Conselheiros, contendo sugestão justificada de estudo sobre qualquer matéria de interesse do CNE;
 - II - Parecer – ato pelo qual o Conselho Pleno ou qualquer das Câmaras pronuncia-se sobre matéria de sua competência;
 - III - Resolução – ato decorrente de parecer, destinado a estabelecer normas a serem observadas pelos sistemas de ensino sobre matéria de competência do Conselho Pleno ou das Câmaras.
- § 1º - Aprovada uma indicação, independentemente do mérito da proposição, será designada comissão para estudo da matéria e conseqüente parecer.
- § 2º - As deliberações finais do Conselho Pleno e das Câmaras dependem de homologação do Ministro de Estado da Educação. (BRASIL, 1999, p. 6¹⁵)

E é através destes instrumentos que o CNE dialoga com a sociedade brasileira, para a organização da educação nacional, com isso, foi aprovada a

RESOLUÇÃO CNE/CP¹⁶ Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020¹⁷

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).

A Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais regulamentares, tendo em vista o disposto no § 1º do art. 9º e no art. 90 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB); no § 1º do art. 6º e no § 1º do art. 7º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995; e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 14/2020, homologado pela Portaria MEC nº 882, de 23 de outubro de 2020, publicada no DOU de 26 de outubro de 2020, Seção 1, pág. 57,

O excerto trata da ementa e da base legal que fundamenta a aprovação da Resolução CNE/CP nº 1/2020, objeto do presente Caderno. Cada um dos contextos trazidos até o presente momento são questões que devem mobilizar a cada Colegiado para a compreensão da sua constituição, composição e atribuições, para efetivar de fato suas ações.

¹⁵ BRASIL. Parecer CNE/CP nº 99, de julho de 1999. **Revisão do Regimento do CNE**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1529-regimento-interno-cne-1&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em 03 set. 2021. Cabe, destacar que os atos normativos aprovados pelo CNE necessitam da homologação do Ministro da Educação, para que tenham validade no território nacional, sendo que destacamos que esta é uma das questões que acabam por atrelar as deliberações a cargo “das vontades” da administração nacional.

¹⁶ Conselho Pleno que é composto pelas duas Câmaras e se reúne ordinariamente a cada 2 (dois) meses ou quando convocado extraordinariamente pelo/a Ministro/a da Educação.

¹⁷ BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1/2020. **BNC-Formação Continuada**. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1, pp. 103-106.

1.2 ENTRELACES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL¹⁸

Estreitando as relações do CNE e da formação continuada, podemos afirmar que a mesma aconteceu em 6 de dezembro de 1999, quando houve a regulamentação dos arts. 61, 62 e 63 da LDBEN 1996, através do Decreto nº 3.276¹⁹, incluindo no art. 2º o inciso IV que traz a importância da “[...] articulação entre os cursos da formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada”. O foco da regulamentação é trazer a formação continuada como uma das garantias da educação de qualidade, uma vez que a mesma não estava no centro da formação docente no território nacional, assim como a formação inicial que apresentava dados ainda mais preocupantes na região nordeste do país

[...] o maior desafio do Brasil no período era a formação inicial, principalmente na região nordeste, que segundo os dados do Censo 1998 (BRASIL, 1998, p. 99), contava dentro da Classe de Alfabetização com, por exemplo, 4.981 professoras com o ensino fundamental incompleto, o que dava à região tristes 70% do total das profissionais com este grau de formação no Brasil (o total era de 7.107 profissionais sem o ensino fundamental completo). Só a Bahia, a Classe de Alfabetização contava com 1.344 professoras alfabetizadoras, que provavelmente sabiam “apenas ler e escrever”, conforme expresso nos dados do Censo 1998. (PEDRO, Fabiane Bitello, 2020, p. 29-30)

Com isso, a década de 1990 e o início da primeira década dos anos 2000 foram marcados por políticas públicas e normativas com o objetivo de ampliar a formação inicial e isso também acabou refletindo nas pesquisas apresentadas nos repositórios acadêmicos. Na Dissertação de Fabiane Bitello Pedro, uma das autoras do presente Caderno, foi apresentado que entre os anos 1997 a 2007 no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foram encontradas 1.382 (mil, trezentas e oitenta e duas) pesquisas com a temática formação continuada e entre os anos 2008 e 2018 foram listadas 5.225 (cinco mil, duzentas e vinte e cinco), representando um aumento de 378% em apenas uma das plataformas.

Outro aspecto que também podemos marcar como mobilizador do debate em torno da necessidade de uma política nacional para a formação continuada, foi a aprovação do

¹⁸ O presente subtítulo está baseado no subtítulo 2.2.2 A formação continuada no Brasil e a trama invisível dos discursos de PEDRO, Fabiane Bitello. **Formação Continuada de Professoras da Educação Básica:** produção discursiva na pesquisa acadêmica (1997-2018). 2020. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9490/Fabiane%20Bitello%20Pedro_.pdf?sequence=1. Acesso em 01 set. 2021.

¹⁹ BRASIL. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. **Formação Superior de Professores da Educação Básica.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm. Acesso em 03 set. 2021.

primeiro PNE 2001-2011, estabelecido pela Lei Federal nº 10.172/2001. Este PNE trouxe a Meta 10 - Formação dos Professores e Valorização do Magistério, dentro do Capítulo IV, destinado ao Magistério da Educação Básica, tendo como uma de suas diretrizes fundamentais a implantação e implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada. O PNE 2014-2024 também apresenta meta específica (Meta 16), sendo que a mesma será ponto de reflexão no Capítulo 2, além de outros dados educacionais, apresentando um crescimento deveras tímido no percentual de professoras que tiveram acesso à formação continuada.

Sendo o CNE o órgão de assessoramento do/a Ministro/a da Educação, para que este possa elaborar políticas públicas, observamos que a partir dos anos 2000 o Colegiado debruçou-se na escrita de diferentes atos normativos, que por vezes estavam entrelaçados às propostas do Governo Federal, numa incessante busca

[...] de programas compensatórios e não propriamente de atualização em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, atrelando o propósito inicial dessa educação - posto nas discussões internacionais -, que seria o aprimoramento dos profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas. (GATTI, 2008, p. 58²⁰)

Dentro dessa perspectiva, Pedro (2020, p. 68-71) nos apresenta um quadro comparativo entre os atos normativos do CNE e a proposta de políticas públicas por parte do governo federal, sendo que trazemos o mesmo a seguir:

²⁰ GATTI, Bernardete Angelina. Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd; vol. 13, nº. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

Quadro 2 – Legislação nacional e os programas de governo (1996-2018)

Ano	Legislação e/ou ato normativo Nacional	Relação direta/indireta com a Formação continuada	Principal Programa Gov. Federal
1996	Lei nº 9.394, que estabeleceu a LDBEN	Arts. 61 a 63	
1997	Parecer CNE/CEB nº 3/97, tratando dos Parâmetros Curriculares Nacionais	É citada diretamente na página 5, na qual é citada a preocupação da “falta de preparação dos próprios docentes” e o CNE coloca como solução uma política nacional de formação inicial e continuada.	PCNs em Ação (1997)
1999	Parecer CNE/CEB nº 1/99, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível médio	É citada nas páginas 13, 15, 17, 18 e 21 relacionada como um complemento ao curso normal, como um complemento ao processo formativo, sem expressar no mérito de periodicidade ou formas de oferta.	
1999	Resolução CNE/CP nº 1/99, que dispõe a respeito dos Institutos Superiores de Educação (arts. 62 e 63 da LDBEN/96)	Está expressa de forma direta nos arts. 1º, 8º e 14, tratando do objetivo, público alvo e organização dos programas de formação continuada.	
1999	Decreto nº 3.276, que trata da formação em nível superior de professores para atuar na educação básica	Art. 2º - Os cursos de formação de professores para a educação básica serão organizados de modo a atender aos seguintes requisitos: [...] IV – articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada.	
2001	Parecer CNE/CP nº 009/2001, que fixa as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena	Trata da formação inicial, mas coloca a necessidade de um sistema de oferta de formação continuada, estruturando um processo contínuo.	Rede Nacional de Formação Continuada (2004)
2001	Lei Federal nº 10.172, que institui o Plano Nacional de Educação – 2001-2011	Que traz no anexo (que corresponde ao Plano Nacional de Educação), na Meta 10, denominada “Formação dos Professores e Valorização do Magistério”, sendo que ela é citada por oito vezes, apenas, em todo o documento. Cabe destacar que sua relação direta é vista neste PNE como uma forma de melhoria da qualidade da educação e como uma maneira de ampliar os horizontes dos profissionais da educação.	

2003	Portaria nº 1.403 – Gabinete do Ministro da Educação, que institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores	Os arts. 1º, 6º e 7º trazem a organização do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, dentro de um contexto de apoio e incentivo, em regime de colaboração, além de criar o Exame Nacional de Certificação de Professores (que até hoje não foi implementado de fato).	
2008	Parecer CNE/CP nº 8/2008, que trata das Diretrizes operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para os professores em exercício na Educação Básica	A formação continuada é citada diretamente duas vezes no corpo deste Parecer (págs. 1 e 3), entretanto julgamos que este Programa tem muita relação com a formação continuada, uma vez que o público-alvo são professoras que já possuem uma licenciatura, mas que acabam (pela demanda da própria escola/rede) atuando em componente curricular diferente da sua formação inicial.	Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) – 2009, que ofertava a formação inicial e a segunda licenciatura
2009	Decreto nº 6.775, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da CAPES, para fomentar a formação inicial e continuada	Traz a formação continuada nos arts. 1º (instituindo a mesma para todas as redes públicas da educação básica), 2º (princípios), 3º (objetivos), 5º e 8º (plano estratégico), 9º e 11 (apoio do MEC). Este Decreto foi revogado e passou a ter a nova redação dada pelo Decreto nº 8.752/2017.	Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) – 2009 Pró-Letramento (2012) GESTAR II (2013, com foco nos componentes curriculares Matemática e Língua Portuguesa)
2014	Lei Federal nº 13.005, que aprova o PNE 2014-2024	A formação continuada aparece nas estratégias 1.8, 3.1, 4.3, 4.18, 5.6, 7.4, 7.22, 7.26, 10.2, 10.7, 10.8, 10.11, 13.9, 15.4, 15.11, 16 (diretamente na Meta) e 16.1.	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (iniciou em 2012, com o objetivo de cumprir as metas que seriam estabelecidas em 2014 no PNE)
2015	Parecer CNE/CP nº 2/2015 e Resolução CNE/CP nº 2/2015, que trata e define, respectivamente, as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica	Aqui, a formação continuada ganha os <i>status</i> de valorização para as profissionais da educação, sendo que a Resolução apresenta o Capítulo VI específico “Da formação continuada dos profissionais do Magistério” e o §1º do art. 17 traz as especificidades que a envolvem.	
2016	Decreto nº 8.752, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica	Apresenta a formação continuada nos arts. 2º (princípios), 3º (objetivos), 8º, 9º, 10 e 11 (planejamento estratégico), 12 e 13 (programas e ações).	

2017	Parecer CNE/CP nº 15/2017 e Resolução CNE/CP nº 2/2017, que dispõe e institui e orienta a implantação, respectivamente, da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental	Num documento com 58 páginas (com a compilação do Parecer e a minuta da Resolução), a formação continuada é tratada de forma conjunta com a inicial por quatro vezes, relacionando-as à readequação dos professores a nova BNCC.	
2018	Resolução CNE/CP nº 4/2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio	O art. 14 da Resolução expressa de forma clara a formação continuada numa perspectiva de valorização dos professores, trazendo a necessidade de revisão dos programas formativos, num prazo de dois anos.	

Fonte: PEDRO, 2020, p. 68-71.

Além da valorosa análise, o quadro traz a seguinte nota de rodapé

Mesmo que o recorte da presente pesquisa seja entre 1997 à 2018, é importante demarcar que nos anos de 2019 e 2020 foram emitidos quatro atos normativos, Parecer CNE/CP nº 22/2019 e, por consequência, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais e instituem a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC-Formação), e o Parecer CNE/CP nº 14/2020 e, por consequência, a Resolução CNE/CP nº 1/2020 (que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e instituem a Base Nacional para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica - BNC-Formação Continuada), que precisam ser foco de grande debate no mundo acadêmico, em articulação com a Educação Básica, para que de fato a articulação entre universidade e escolas proporcionem políticas efetivas junto à formação das professoras. (PEDRO, 2020, p. 70)

Deixando demarcado o que ora faremos: a análise do teor da Resolução CNE/CP nº 1/2020, suas intenções e o impacto da implementação para a educação nacional. A formação continuada e a legislação nacional será retomada, de forma complementar, no subtítulo 2.1 Considerações legais da Resolução CNE/CP nº 1/2020, do presente Caderno.

2. ENTRE LEIS E NORMAS

Este Capítulo trata da legislação vigente educacional, assim compreendemos que este compilado é composto por leis e normativas. Estas regem a educação brasileira com o intuito de organizar e estruturar as questões educacionais, tanto na parte física quanto em relação aos sujeitos, bem como os direitos e deveres de todas as pessoas envolvidas. Neste viés, a Resolução CNE/CP nº 1/2020 está embasada em atos legais vigentes em âmbito nacional, dispondo sobre a formação continuada de professoras da Educação Básica, ação que consideramos potente para a qualificação da docência.

Para tanto, acreditamos no processo democrático e na qualificação da educação com justiça social, ou seja, direito aos bens culturais, econômicos e sociais, mediante o desenvolvimento sustentável, pois acreditamos que esta “seja a forma mais viável para deixarmos a rota da miséria, da exclusão social e econômica, do consumismo, do desperdício e da degradação ambiental na qual a sociedade humana se encontra” (Genebaldo Freire DIAS, 2004, p. 31)²¹. Sendo assim, urge os CMEs emitirem seus atos normativos acerca da Educação Ambiental ou Socioambiental e sobre a Educação em Direitos Humanos.

Como Dias traz, o cosmo tem mais de 15.000.000.000 anos e a constituição do meio natural precisa de muito tempo para se formar ou reconstituir, caso seja degradada. Como a nossa realidade é de consumirmos mais bens naturais do que a capacidade do planeta se regenerar, toda a sociedade sofrerá as consequências da escassez se a justiça social não for alcançada, pois sem ela não há preservação do planeta.

Apoiadas em Luiz Fernandes Dourado²² e João Ferreira de Oliveira (2009)²³, trazemos a compreensão do conceito de qualidade da e na educação, a partir de ações que não geram uma padronização, mas sim que atuam com as dimensões envolvidas frente às especificidades das regiões brasileiras, bem como de cada sistema de ensino. Sendo assim, os autores nos alertam que existem fatores extra e intraescolares, nos quais o

²¹ DIAS, Genebaldo Freire. **Ecopercepção**: um resumo didático dos desafios socioambientais. São Paulo: Gaia, 2004.

²² Utilizaremos o nome e sobrenome do/a autor/ ao ser referenciado/a pela primeira vez para dar visibilidade aos homens e às mulheres com quem dialogamos. Estas são escolhas teórico-políticas e decorrem dos estudos e das discussões que o grupo de pesquisa no qual as autoras deste Caderno estão inseridas.

²³ DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 04 ago. 2021.

primeiro (o extraescolar) está ligado ao espaço social e as obrigações do Estado. Assim as questões socioeconômicas, culturais, a parte organizacional das escolas e a existência e execução de políticas públicas estão imbricadas com os direitos dos/as cidadãos/ãs e a obrigação dos entes federados para garantir o acesso, a permanência e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, faz-se necessário programas suplementares de acordo com as especificidades e as atribuições de cada ente e localidade.

Os estudos de Dourado e Oliviera trazem ainda as questões intraescolares, que são:

a) “condições de oferta do ensino” acerca da organização do ambiente escolar a partir de definições do sistema nacional de educação;

b) “gestão e organização do trabalho escolar” para estabelecer as questões administrativas, financeiras e pedagógicas das escolas;

c) “formação, profissionalização e ação pedagógica” que trata da titulação da professora ligada a sua área de atuação, tempo de estudos e planejamento, a valorização do magistério e o trabalho colaborativo para o atendimento às crianças e aos/as estudantes;

d) “acesso, permanência e desempenho escolar” como direito da criança e do/a estudante, considerando e buscando a superação das diversidades socioeconômicas, sem desconsiderar as especificidades de cada nível da educação, assim como suas modalidades em um processo de ensino e aprendizagem significativo para docentes e discentes.

Os autores trazem ainda que a educação é dever do Estado, da família, da comunidade escolar, da professora, ao desenvolver o Projeto Político-pedagógico, e do/a estudante acerca do seu engajamento nos estudos. Assim, percebemos o quanto as políticas nos atravessam, bem como o nosso cotidiano. “Ainda que, nas políticas contemporâneas, as ações neoliberais e neoconservadoras tenham sido mobilizadas de forma articulada, de uma perspectiva analítica e didática, torna-se importante distinguir essas ações para compreender seus efeitos” (Maria Cláudia DAL’IGNA, Renata Porcher SCHERER, Miriã da Silva ZIMMERMANN, 2020, p. 1)²⁴. Dessa forma, refletindo as políticas contemporâneas e a pluralidade cultural, iremos

²⁴ DAL’IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; ZIMMERMANN Miriã da Silva. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015336, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15336/209209213383> Acesso em: 29 mai. 2021.

problematizar as políticas (em sentido lato) como linguagem, como artefato cultural e como tecnologia de poder, por entender[mos] que elas têm se tornado um instrumento central de organização das sociedades contemporâneas. E, como instrumento de organização da sociedade, elas tanto incidem sobre “os modos pelos quais os indivíduos constroem a si mesmos como sujeitos”, modificando mais ou menos suas condições de vida [...]. (Dagmar Estermann MEYER, 2014, p. 52-53)²⁵

Para além de problematizar os atos legais, apresentaremos os dados do Censo Escolar em dois recortes temporais, 2007 e 2020, assim como do monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) acerca das Metas 15 e 16, a primeira que trata da formação inicial e a segunda da continuada, sendo esta o foco dessa análise. Esse movimento é para que possamos compreender que uma lei ou normativa por si só não traz transformações ou reflexões acerca da temática, mas a partir das ações de cada pessoa e órgão envolvido para com a educação.

2.1 CONSIDERAÇÕES LEGAIS DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2020

Iniciamos com a parte das considerações que embasaram o teor da escrita da Resolução CNE/CP nº 1/2020, complementando os aspectos trazidos no subtítulo 1.2 do presente Caderno e convidando as Conselheiras à reflexão do contexto da normativa em análise

CONSIDERANDO que:

O art. 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define as incumbências dos docentes, com destaque para o Inciso III, com a incumbência de “zelar pela aprendizagem dos alunos”;

O § 1º do art. 62 da LDB define que “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”;

O inciso III do art. 63 da LDB define que “os Institutos Superiores de Educação manterão (...) programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”;

A LDBEN nº 9.394/1996 foi aprovada onze (11) anos após o Brasil voltar a ser um país democrático. Com esta nova lei, a LDB de 1971 foi totalmente revogada e parte da LDB de 1961, pois estão em vigência os artigos que vão do 6º ao 9º, já apresentados de forma mais detalhada no Capítulo 1 deste Caderno. A atualização da LDBEN vem a partir da Constituição Federal de 1988, que tratou acerca da educação no seu Capítulo III

²⁵ MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marculy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 49-63.

(Alessandra Pereira PEDROSO, 2021)²⁶.

A partir da década de 1990, o Brasil, assim como outros países, buscou recurso financeiro externamente para as ações governamentais, dentre elas, a educação. Para tanto, metas foram estabelecidas junto a organizações internacionais e assim ocorreu o compromisso de qualificar a educação, a ação docente e a aprendizagem dos/as estudantes, bem como a mensuração dessa aprendizagem por meio de provas em larga escala, padronizadas para todo o país (Álvaro Moreira HYPOLITO, 2019²⁷; Paulo MARINHO, Carlinda LEITE, Preciosa FERNANDES, 2019²⁸).

Os estudos dos/as autores/as demonstram a responsabilização individualizada das professoras pela aprendizagem dos/as estudantes e não pelo processo de ensino. E corroborando com esta reflexão, Manuella de Aragão Pires e Livia de Rezende Cardoso (2020²⁹) nos trazem sua análise da Base Comum Nacional, que regulamenta a formação inicial de docentes, contudo, suas reflexões também cabem na análise da normativa acerca da formação continuada, uma vez que expressam que

O discurso de responsabilização docente quanto ao melhor desempenho dos alunos é presente em todo este documento e frequente na política educacional brasileira há décadas, configurando-se como uma tecnologia de governo neoliberal. Percebe-se que, a partir do argumento fundamentado em estudos e pesquisas internacionais, intenta-se dar legitimidade ao discurso, de forma que essa verdade é produzida e repetida para justificar a necessidade de reformas no currículo de formação. Esses estudos de especialistas atuam “tanto para construir os problemas sociais para os quais a ação governamental é dirigida quanto para ativamente regular, controlar, coordenar os alvos ali estabelecidos” (ROSE, 1998, p. 38), que, nesse caso, são os sujeitos docentes. Isso faz mobilizar o desejo desses em se envolverem e acatarem o discurso, pois “é através da ativação de ideias, esperanças e temores das pessoas que as suas condutas são reguladas (BAMPI, 2000, p. 15).”. (PIRES; CARDOSO, 2020, p.78)

Além dessa responsabilização, o art. 13 da LDBEN, expresso no excerto da Resolução em análise, traz também o firmamento do Regime de Colaboração entre os

²⁶ PEDROSO, Alessandra Pereira. **Formação continuada de docentes para a implementação da BNCC: análise dos percursos da Rede Municipal de Ensino de Morro Reuter/RS (2019-2021)**. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021. No prelo.

²⁷ HYPOLITO Moreira. BNCC, Agenda Global E Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995/pdf> Acesso em: 11 jun. 2020.

²⁸ MARINHO, Paulo; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. “GERM INFECCIOSO” NAS CULTURAS ESCOLARES – possibilidades e limites da política de autonomia e flexibilização curricular em Portugal. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 923-943, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/marinho-leite-fernandes.pdf> Acesso em: 14 out. 2020.

²⁹ PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Livia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/1463-Texto%20do%20artigo-4329-1-10-20201230.pdf> Acesso em: 21 ago.2021.

entes federados para a formação inicial e continuada, acrescido da definição de que os institutos de ensino superior manterão programas de formação continuada para as professoras de todos os níveis da educação.

Diante do exposto e de outros estudos realizados por nós, compreendemos que a professora é um dos agentes que envolvem a aprendizagem dos/as estudantes, mas como nos apresenta Pasi Sahlberg (2018)³⁰ no livro *Lições Finlandesas 2.0*, o processo de aprender está envolto com a baixa desigualdade socioeconômica e cultural da população, bem como há a preocupação do Estado com o bem estar e a qualidade de vida em geral. A partir do seu relato, observamos que na Finlândia ocorre a inclusão de fato dos/as estudantes, além de possuir uma baixa taxa de evasão escolar, sendo que os/as estudantes sentem segurança relacionada a escola e com prazer em aprender e, para complementar, há liberdade para as professoras organizarem o currículo da escola, a formação em serviço, entre outros aspectos educacionais, mesmo o país tendo uma base comum de concepções e princípios.

Sahlberg também acrescenta que as professoras são valorizadas para além das questões salariais, pois os/as finlandeses/as possuem uma identidade nacional e preservação da sua cultura, mesmo com as constantes inovações tecnológicas e sociais. A Finlândia é considerada um dos países com a melhor taxa educacional, contudo, conforme o autor, esta não é o foco das ações educacionais, e sim as ações relacionadas à igualdade e à equidade. Ele destaca que o resultado é uma consequência de anos de trabalho colaborativo em todo o país e não o objetivo da educação nacional, valorando a sua cultura.

Vemos que nosso país busca referências internacionais para construir sua legislação, entretanto, nossa realidade socioeconômica e cultural deve ser considerada na elaboração do arcabouço legal. Pensamos nisso ao compreendermos que o regime de colaboração entre os entes federados está garantido em lei, mas ficam os questionamentos: como isso ocorre na prática e a quem cabe a organização deste regime? A quem cabe gestar os recursos financeiros?

Complementando os questionamentos, também buscamos respostas frente à relação entre a oferta de ensino que as instituições de ensino superior realizam e o que consta na LDBEN. Trazemos isso, uma vez que a oferta de formação continuada é realizada, tanto em cursos de extensão como a nível de titulação, mas todas as professoras tem condições de financiar estes cursos? E as que possuem condições financeiras ou são

³⁰ SAHLBERG, Pasi. **Lições finlandesas 2.0**: o que a mudança educacional na Finlândia pode ensinar ao mundo? São Paulo: SESI editora, 2018.

bolsistas, conseguem liberação da mantenedora para cursar durante seu horário de trabalho, como está expresso na LDBEN 1996?

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...]

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

[...]

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

[...]

Aqui trazemos o exerto da Lei que expressa garantias acerca de espaço e de tempos à formação continuada. Assim percebemos que não é por falta de legislação que a qualificação da formação docente está aquém, mesmo com um significativo aumento, como mostra o monitoramento do PNE 2014-2024, especificamente mediante as metas 15 e 16 estabelecidas para tal finalidade, que veremos a seguir.

A Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014;

A Meta 16 do PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, define que, nos termos do art. 7º dessa Lei, “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração” para “formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”;

Antes de apresentarmos o monitoramento do PNE 2014-2024, vamos acompanhar os números que o Censo Escolar nos apresenta em relação à formação docente e o respectivo nível de atuação. Esta ação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep) iniciou em 1964³¹ e até hoje é realizada para mapear a educação no território nacional. Outra ação do Censo Escolar é mensurar os índices das políticas e dos programas lançados aos entes federados, com a ideia de potencializar o que está dando certo e corrigir as lacunas existentes na educação, como um todo.

Durante muitos anos, o Censo Escolar era um questionário impresso a ser preenchido e repassado ao Inep para a tabulação. A pesquisa foi progredindo e em 2007

³¹ “O ano marca o início do Regime Militar e o afastamento de Anísio Teixeira do Inep. O médico e educador paulista Carlos Pasquale é nomeado diretor. Em sua gestão, é realizado o primeiro Censo Escolar e lançado o Anuário Brasileiro de Educação. Este era uma fonte de recomendações e iniciativas para a reconstrução educacional do país, de acordo com os princípios da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada em 1961.” Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia> Acesso em: 24 ago.2021.

passou a ser *on line*, via ferramenta Educacenso. Assim a radiografia da educação brasileira começou a ser divulgada com maior agilidade e neste Caderno apresentaremos o recorte dos dados dos anos de 2007 e de 2020, juntamente com os dados do monitoramento da implementação do PNE 2014-2024, considerando a formação inicial e continuada das professoras.

Tabela 1 – Dados do Censo 2007 e 2020.

Formação Inicial das Professoras da Educação Básica por Etapa de Ensino							
Censo	Etapas de Ensino	Total	Nível Fundamental	Nível Médio		Nível Superior	
				Médio	Normal ou Magistério	Com licenciatura	Sem licenciatura
2007	Educação Básica	1.882.961	15.982	103.341	474.950	1.160.811	127.877
	Creche	95.643	3,0%	9,9%	45,0%	37,2%	4,9%
	Pré-escola	240.543	1,3%	6,2%	41,3%	45,5%	5,6%
	Ensino Fundamental (anos iniciais)	685.025	0,8%	5,6%	32,3%	54,9%	6,3%
	Ensino Fundamental (anos finais)	736.502	0,5%	4,4%	16,4%	73,4%	5,3%
	Ensino Médio	414.555	0,1%	2,9%	3,6%	87,0%	6,4%
2020	Educação Básica	2.189.005	x	x	x	x	X
	Educação Infantil	593.087	6,6%		14,3%	7,6%	2,6%
	Ensino Fundamental (anos iniciais)	748.051	4,7%		10,0%	81,8%	3,5%
	Ensino Fundamental (anos finais)	753.431	8,2%			87,9%	3,9%
	Ensino Médio	505.782	2,9%			89,6%	7,4%

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados do site do INEP (2021)³².

A cada Censo Escolar realizado, observamos que o nível de escolarização das docentes vem aumentando ano a ano, contudo, ainda temos muitas que não possuem a formação exigida em lei para lecionar. Outra situação que os dados do Censo demonstram, é que a maioria das docentes possui formação adequada para sua área de atuação, porém, é preciso atentar-se para a realidade de termos ainda uma parcela considerável de docentes que precisam cursar sua primeira graduação e outras que necessitam da segunda para adequar a formação com a área na qual exercem sua função.

Estes dados balizam as ações e as políticas públicas a respeito da formação docente. Articulado a estes, a Tabela 2 que segue, possibilita o acompanhamento dos

³² BRASIL.**Censo Escolar**: um retrato da educação Básica no Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar> Acesso em: 27 ago. 2021.

dados relativos ao terceiro monitoramento do PNE 2014-2024, realizado em 2019, aqui, especificamente, tratando das Metas 15 e 16, respectivamente, formação inicial e continuada das docentes.

Tabela 2 – Dados do terceiro monitoramento do PNE 2014-2024

Dados de 2019 do terceiro monitoramento do PNE 2014-2024			
Metas	Descrição	Monitoramento 2019	Meta 2024
15	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	59,3%	100%
	Indicador 15A: Proporção de docências da educação infantil com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.	54,8%	100%
	Indicador 15B: Proporção de docências dos anos iniciais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.	66,1%	100%
	Indicador 15C: Proporção de docências dos anos finais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.	53,2%	100%
	Indicador 15D: Proporção de docências do ensino médio com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.	63,3%	100%
16	Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.	Por indicador	Por indicador
	Indicador 16A: Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu .	41,3%	50,0%
	Indicador 16B: Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada .	38,3%	100,0%

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados do INEP (2021).³³

Nas Tabelas nºs 01 e 02 demonstramos os dados da formação inicial e continuada das professoras da Educação Básica a nível nacional. Ao analisarmos os índices apresentados no terceiro monitoramento do PNE 2014-2024, vimos que as ações realizadas até o momento ainda não fortaleceram a formação docente para que as metas estabelecidas para 2024 sejam alcançadas, pois observamos uma distância considerável

³³ BRASIL. **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento as Metas do Plano Nacional de Educação 2020**. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6974122 Acesso em: 29 mai. 2021

entre as metas e a realidade nacional. Como o nosso foco neste Caderno é a análise da formação continuada, destacamos que a meta 16 do PNE 2014-2024

[...] foi dividida em dois indicadores para mensurar o alcance do que foi almejado. Um dos indicadores dessa Meta é o “16B: Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada.” que tem como objetivo atingir a “Meta: 100% dos profissionais da educação básica com cursos de formação continuada até 2024.” (BRASIL, 2020e, p. 72). Contudo, pelo monitoramento realizado o Brasil está aquém do estabelecido e muito longe de atingir o objetivo definido em 2014. Neste Relatório o INEP apurou os dados desde 2013 até 2019 e observou que somente 38,3% das/os professoras/es da Educação Básica realizaram cursos de formação continuada neste período. Contudo, a Rede Pública é a qual se viu o maior aumento da participação de professoras/es em formações, tanto em pós-graduação como em formação continuada (BRASIL, 2020e). (PEDROSO, 2021, p. 95)³⁴

As Metas 15 e 16 do PNE, em vigência, determinaram que as normativas sobre a formação docente fossem exaradas após um (01) ano da aprovação do Plano, ou seja, até junho de 2015. O prazo foi cumprido, uma vez que em junho o CNE aprovou o Parecer CNE/CP nº 2/2015, que trata das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica”, assim como aprovou a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”.

Podemos dizer que uma parte das metas foram cumpridas, mas de fato essas normativas não foram implementadas, uma vez que em 2017 e posteriormente em 2018, seu prazo para implementação foi prorrogado, até para os anos de 2019 e 2020, respectivamente. Novas normativas foram exaradas a luz da BNCC, para a formação docente inicial em 2019 e continuada em 2020, pois conforme está explícito no Parecer CNE/CP nº 14/2020³⁵

[...] é pressuposto da formação docente o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais da BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes nos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional, para o seu desenvolvimento pleno, na concepção de uma educação integral, conforme explicitado no artigo 2º da Resolução CNE/CP nº 2/2019.

A definição das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum, para

³⁴ PEDROSO, Alessandra Pereira. **Formação continuada de docentes para a implementação da BNCC: análise dos percursos da Rede Municipal de Ensino de Morro Reuter/RS (2019-2021)**. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021. No prelo.

³⁵ BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 14/2020**, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-pcp014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 27 ago. 2021.

a formação continuada de professores, se configura como eixo norteador para todas as políticas e programas educacionais voltados ao efetivo aprimoramento e fortalecimento da profissão docente no país. Pretende-se estabelecer o que se espera do exercício profissional do professor, ou seja, quais conhecimentos e saberes práticos o integram. (BRASIL, 2020, p. 1)

As normativas, além estabelecerem os critérios para a formação, colocam que todas as políticas e os programas devem seguir os pressupostos nelas estabelecidas. Na próxima seção debateremos essa indicação a nível macro, sem considerar as especificidades de cada região e localidade, mas antes veremos a terceira e última parte da legislação que embasou a Resolução em análise.

O § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, entre outras disposições, estabelece que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores;
A BNCC prevê aprendizagens essenciais, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, as quais requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores;
O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos destinados à formação de docentes para a Educação Básica terão por referência a BNCC;
A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 11, estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC, para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente;

A legislação supramencionada vem articulando, desde a aprovação da BNCC para a Educação Básica, que a formação docente, inicial e continuada, deve ser executada a partir do que foi estabelecido para as crianças e os/as estudantes. Aqui já temos um ponto para discussão, pois primeiramente foi estabelecido o que as professoras precisam desenvolver com as crianças e com os/as estudantes, para depois se debater, no âmbito nacional, como seria a formação docente. Acreditamos que é necessário organizar a formação docente, para posteriormente exarar normativas para o pleno desenvolvimento das crianças e dos/as estudantes, a partir de princípios e concepções que garantam as especificidades de cada localidade e os saberes docentes. Assim compreendemos que ocorreu uma inversão de ações, tempos, bem como de pressupostos teóricos e práticos.

Esse estranhamento movimenta as discussões quanto as concepções da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professoras da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) a partir da BNCC. Apoiadas nos estudos e reflexões de Luiz

Fernandes Dourado (2015)³⁶ e deste autor com Romilson Martins Siqueira (2019)³⁷, vimos processos aligeirados e controversos em relação a normativa exarada pelo CNE em 2015, que estruturou na época a formação docente. Uma vez que para as normativas aprovadas e homologadas em 2015, o CNE precisou de uma década para estudar e elaborar as Diretrizes para a formação inicial e continuada. Além de seus estudos, o CNE considerou, conforme aponta o autor, as determinações das Conferências Nacionais de Educação (CONAEs) de 2010 e 2014. Assim, na próxima seção retomaremos o estranhamento de uma normativa que desconsidera a regionalidade, os debates de docentes da Educação Básica e do Ensino Superior, mas traz três (03) princípios para a formação docente, que precisam de estudos críticos e teóricos, para que cada sistema de ensino possa exarar normas significativas e exequíveis.

2.2 BNCC DA EDUCAÇÃO BÁSICA X BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA

CAPÍTULO I

DO OBJETO

Art. 1º A presente Resolução dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores, que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), constante do Anexo desta Resolução, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação continuada de Professores da Educação Básica.

Art. 2º As presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, articuladamente com a BNC-Formação Continuada, têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

O Capítulo I da Resolução em análise traz em três (03) artigos qual é o objetivo da normativa e retoma que a formação docente deve estar embasa na BNCC da Educação Básica. Aqui já trazemos uma ponderação que nos causa grande preocupação: que os debates da formação docente devem estar estruturados a partir de uma Base que não considera os currículos locais, a perspectiva das professoras e dos próprios sistemas de

³⁶. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/L9qW5jc6b5qrFgxDbyxt/?lang=pt> Acesso em: 04 ago. 2021.

³⁷ DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 2, p. 291 - 306, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407> Acessor em: 04 ago. 2021.

ensino, bem como, as muitas pesquisas acadêmicas que dialogam a respeito da formação, sendo ela inicial ou continuada. Para tanto, abordamos as ponderações de Eneida Oto Shiroma, Roselane Fátima Campos e Rosalba Maria Cardoso Garcia (2005³⁸), que apresentam em seus estudos o quanto é caro para a sociedade compreender as políticas públicas por meio dos discursos visíveis e ocultos que trazem, assim como os programas de governo. Esse alerta fica evidente quando discorrem que palavras importam e geram conceitos e ações. E mais,

Partindo do suposto da política como processo, uma contribuição interessante para a análise desses documentos parece decorrer da exploração das contradições internas às formulações, posto que os textos evidenciam vozes discordantes, em disputa. É nesse campo de disputas que a “hegemonia discursiva” se produz. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 431)

Vemos que para ultrapassar a hegemonia discursiva que chega às práticas, temos que continuar levando para os debates a diversidade da população, as especificidades de outros grupos que muitas vezes estão à margem das políticas públicas, bem como as especificidades locais debatidas nos sistemas de ensino. Essa reflexão está pautada na compreensão de que as políticas e programas serão executados em cada território municipal, em cada instituição de ensino superior e em cada escola. Assim, acreditamos que as discussões realizadas em cada espaço devam ser consideradas na estruturação das formações, inicial e continuada, em cada território do nosso imenso Brasil. Porque aqui mobilizamos mais um questionamento: como que uma normativa a nível nacional abrangerá as peculiaridades de cada local e o cotidiano escolar? Lembrando que as normativas para o Ensino Superior competem exclusivamente ao CNE.

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional.

Parágrafo único. Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes.

³⁸ SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995/pdf> Acesso em: 29 set. 2020.

Para refletirmos acerca deste artigo da Resolução em análise, nos apoiamos em autores e autoras que pesquisam em seus grupos de práticas de pós-graduação a formação docente e a docência, uma vez que podem ser ações convergentes ou divergentes para a qualificação da atividade pedagógica. Para tanto, as autoras Dal'Igna, Scherer e Silva (2020, p. 5)³⁹ nos provocam a pensar sobre as dimensões que norteiam a BNC-Formação Continuada, a partir de seus estudos críticos sobre a BNC-Formação determinada pelas mesmas dimensões, sendo elas: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. As autoras expressam, e corroboramos com a mesma ideia, que

[...] não questionamos a importância de nenhuma dessas dimensões para a qualidade da formação de professores. O foco de nossas análises está na articulação contemporânea entre neoliberalismo e trabalho docente na BNCFP. Interrogamos de que modos essa articulação pode tornar-se produtiva e perversa para o fortalecimento de uma agenda educacional voltada de forma cada vez mais expressiva para a constituição de uma docência padronizada, generalista e polivalente. Ao mesmo tempo, procuramos multiplicar os sentidos produzidos pela BNCFP, para criar alternativas pedagógicas a partir de novas formas de interpretar a docência no século XXI, definindo-a como um exercício de amor pedagógico.

E ainda, as autoras discorrem que seu foco de análise é o engajamento profissional, pois a normativa traz o envolvimento e o comprometimento da professora, tanto com as aprendizagens dos/as estudantes, quanto com a relação junto às famílias e à comunidade. Comprometer-se com que todos/as os/as estudantes tenham sucesso no seu processo de aprendizagem, para que possam responder adequadamente as provas em larga escala e assim chegar aos índices educacionais impostos por instituições internacionais, é uma promessa inalcançável. Uma vez que o nosso compromisso pedagógico enquanto uma nação de direito democrático, conforme a Constituição de 1988, é com a educação para o desenvolvimento da cidadania e da qualificação para o trabalho. Ainda é preciso considerar o escasso investimento na estrutura das escolas, na formação inicial e continuada de professoras atuantes, bem como na valorização profissional e social que, historicamente, vem decaindo. Assim

Interrogamos se a ênfase na constituição do engajamento como um dos eixos centrais para a composição dos currículos nos cursos de Licenciatura poderia objetivar uma espécie de governo lacaniano dos docentes brasileiros, o que produziria, além de intensificação do trabalho docente, também novas formas de precarização e alienação. Tratar-se-ia, pois, de investir na constituição de docentes engajados tanto em sua formação profissional, quanto na aprendizagem de seus alunos e da comunidade escolar como um todo, lançando mão de novas técnicas

³⁹ DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; ZIMMERMANN Miriã da Silva. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015336, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15336/209209213383> Acesso em: 29 mai. 2021.

de gestão e buscando maior eficácia e desempenho, com baixos investimentos? Dessa perspectiva analítica, torna-se necessário questionar as implicações da associação instituída pela BNCFP entre trabalho docente e resultados obtidos (desempenho de alunos e alunas em avaliações de larga escala). (DAL'IGNA; SCHERER; SILVA, 2020, p. 6)

Para tanto, é preciso ultrapassar a responsabilização individualizada que a BNC-Formação e a BNC-Formação Continuada trazem à docência, uma vez que estão relacionadas ao desempenho dos/as estudantes perante as avaliações em larga escala, que engessam o currículo e a ação docente. Reafirmamos que acreditamos nessas dimensões, mas articuladas à educação de qualidade debatida no início deste Capítulo.

As CONAEs 2010 e 2014 já apontavam para a necessidade de políticas de formação inicial e continuada de professoras para garantir uma unicidade sem padronizar as formações. As Conferências trazem o respeito a diversidade, as especificidades por meio do estabelecimento de princípios e concepções e não o engessamento do currículo atrelado as questões de mercado econômico e das competências para o mercado do trabalho.

Estabelecer que a política nacional de formação de docentes esteja focada apenas à BNCC é ir na contramão das CONAEs, das particularidades dos sistemas de ensino e das defesas de grupos de pesquisa acerca de formação de professoras, como o GT08 - Formações de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entre outros.

Precisamos registrar que organizar a estrutura da formação inicial e continuada somente a partir da BNCC da Educação Básica gera um movimento de padronização da docência, alinhada aos materiais didáticos, às avaliações em larga escala e à outras políticas curriculares que buscam uma hegemonia (Márcia Angela da S. AGUIAR; DOURADO, 2019)⁴⁰. Defendemos as micropolíticas da educação, pautadas nas especificidades de cada localidade e essas “requer[em] discussões e lutas em prol da defesa dos marcos constitucionais, visando garantir o Estado Democrático de Direito e a defesa histórica da educação básica, pública, laica, gratuita, democrática e de qualidade social para todos e todas”(AGUIAR; DOURADO, 2019, p. 37), bem como, a aplicabilidade das normativas de cada sistema de ensino e do Projeto Político-pedagógico das escolas, que foram construídos com a comunidade escolar.

⁴⁰ AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./maí. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990> Acesso em: 04 ago. 2021.

Christian Laval (2004)⁴¹, filósofo e sociólogo, que tem suas pesquisas focadas na história do utilitarismo, na história da sociologia clássica, bem como na evolução dos sistemas de ensino, nos mostra que de forma aligeirada e impulsionada por políticas externas, a educação e o mercado estão cada vez mais estreitando as ações. A finalidade é de que a escola supra as necessidades do mercado econômico e do trabalho, como: mão de obra qualificada, formação de consumidores/as do que é produzido e a mudança cultural da escola, findando a formação humana e a educação permanente, que visam a obtenção de melhores resultados para atingir a performance máxima. Assim, o autor discorre sobre a organização da educação e o quanto a escola vem engendrando seu trabalho com o mercado econômico a partir de políticas públicas orientadas por instituições internacionais, como a OCDE e o GERM⁴² em vários países. Ele expressa que a escola não é uma empresa que produz em massa e que a escola pública deve ser preservada.

Contudo, vem ocorrendo ao contrário, a privatização perpassa o Estado, mesmo que com outra denominação, que repassa suas atribuições ao setor privado através de parcerias público-privadas. Essas parcerias dão ao setor privado a competência de organizar as escolas com material didático, formação docente, transporte e alimentação escolar, por vezes até a contratação das profissionais, ou seja, toda a organização e estrutura.

Este mesmo Estado que tem a função de coordenar a sociedade para cumprir seu papel junto ao setor privado precisa estar sujeito às regras de eficiência deste, numa condição de servir aos interesses privados ante os interesses sociais, numa forma de controle externo, no qual “[...] a ação pública [...] leva a ver o Estado como uma empresa que se situa no mesmo plano das entidades privadas, um “Estado-empresa” que tem uma função reduzida em matéria de produção do “interesse geral”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 274). (PEDRO, 2020, p. 105)

Com isso, a formação continuada acaba sendo envolvida neste “empresariamento” das docentes e colocando em risco a construção das aprendizagens.

A reformulação das políticas públicas e das escolas influenciam a formação de docentes, sua (des)constituição, sua identidade. Isso ocorre pela imposição do mercado ao

⁴¹ LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Maria Luíza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Palma, 2004.

⁴² Para saber mais sobre a influência das instituições internacionais, sugerimos a leitura dos artigos:

a) HYPOLITO Moreira. BNCC, Agenda Global E Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995/pdf> Acesso em: 11 jun. 2020.

b) MARINHO, Paulo; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. “GERM INFECIOSO” NAS CULTURAS ESCOLARES – possibilidades e limites da política de autonomia e flexibilização curricular em Portugal. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 923-943, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/marinho-leite-fernandes.pdf> Acesso em: 14 out. 2020.

espaço escolar, por meio das provas em larga escala, pela educação bancária, pela responsabilização, única e exclusivamente, do fracasso escolar, entre outros fatores negativos que interferem na valorização social das professoras.

Vera Maria Ferrão Candau (2014)⁴³ nos provoca a pensar quem é a professora hoje, sua formação inicial e continuada, ao expressar o que tem vivenciado, pois a

[...] autoridade intelectual e preparação profissional são frequentemente questionadas. Ser professor hoje se vem transformando em uma atividade que desafia sua resistência, saúde e equilíbrio emocional, capacidade de enfrentar conflitos e construir diariamente experiências pedagógicas significativas” (p. 34)

Ao trazer esta reflexão, a autora coloca que a crise que a educação vivencia hoje é debatida muito superficialmente, pois a hegemonia cultural e pedagógica continua ganhando espaço nos quadros escolares, assim como ocorria na escola moderna, bem como, a cultura eurocêntrica e ocidental imperam no fazer pedagógico. Quando isso ocorre, a nossa cultura continua a excluir os grupos que estão à margem da sociedade, invisíveis e, por vezes, falsamente inclusos. Estamos num momento de pós-modernidade com ações universalistas, hegemônicas e padronizantes. Não podemos

[...] desvincular as questões relativas ao trabalho docente e à formação de professores do contexto sociocultural em que estamos imersos e da própria problemática da escola hoje. Em uma época de crise generalizada, em que emergem novos paradigmas, tanto do ponto de vista político-social, como científico, cultural e ético, o sentido da educação precisa ser ressignificado. Em tempos em que novos desafios nos interpelam, as respostas já definidas e experimentadas não dão conta de oferecer referentes mobilizadores de saberes, valores e práticas educativas que estimulem a construção de subjetividades e identidades capazes de assumir a complexidade das sociedades multiculturais e desiguais em que vivemos. (CANDAU, 2014, p. 34)

A autora traz que a classe docente reconhece a diversidade cultural, mas sua formação ainda está aquém da interculturalidade tão necessária, pois esta forma de perceber o mundo e atuar “responde melhor à construção de uma sociedade e de práticas educativas democráticas, que articulem igualdade e diferença” (CANDAU, 2014, p. 41). Dessa forma, acreditamos, apoiadas na autora, que as diferenças culturais existem e não serão, ao menos não devem, ser homogeneizadas nas escolas e na sociedade. A igualdade que defendemos está relacionada com as oportunidades socioeconômicas, com os direitos e os deveres legais de todos e todas, para um mundo digno e sustentável.

⁴³ CANDAU. Vera Maria Candau. Ser professor/a hoje: novos confrontos entresaberes, culturas e práticas. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15003> Acesso em: 09 mar. 2021.

3. ENTRE O PASSADO E O FUTURO

Acreditamos na profissionalização de cada professora, pois passam anos dentro da academia dedicando-se ao estudo e à pesquisa para tornarem-se docentes qualificadas mediante a teoria e a prática. Ponderamos que a formação inicial, assim como ocorre com outras profissionais de qualquer área, é complementada com outras formações, pós-graduação e práticas cotidianas. Sabemos também que o compromisso é com o desenvolvimento integral de cada criança e estudante, contudo, não corroboramos que a professora seja a única responsável pela aprendizagem, em seu sucesso ou fracasso, mas sim responsável pelo processo pedagógico de ensinar, de experimentar, de vivenciar o conhecimento, de instigar a dúvida e a reflexão crítica de cada temática, bem como de cada situação que a sociedade vive.

Vera Candau (2014), a partir de suas pesquisas, nos instiga a ir além da formação das professoras para que a educação tenha a qualificação social e a justiça que almejamos, pois apresenta que

[...] nos últimos anos tem sido intensa entre nós a discussão sobre a construção da identidade profissional dos professores e os componentes do trabalho docente, assim como as questões relativas à formação tanto inicial como continuada dos educadores. Multiplicam-se congressos, seminários, mesas-redondas, fóruns, e publicações sobre esses temas. Talvez possamos afirmar que nunca houve tanta inquietude em relação a esta problemática. Exaltados, às vezes romanticamente, ou negados e acusados de serem os principais responsáveis pelo baixo desempenho dos alunos nos testes nacionais e internacionais, os professores estão em evidência e no centro das controvérsias sobre a problemática atual educação brasileira. (p. 34)

A pesquisadora aponta que a discussão sobre a crise da educação tem sido discutida superficialmente, pois coloca toda a problemática, assim como toda a solução dos problemas do sistema educacional, na formação das docentes, na utilização das tecnologias digitais, nos métodos de ensino, bem como na lógica de estruturar a educação a partir do mercado econômico.

A pauta de modernização da educação traz na verdade um viés hegemônico, excluindo da discussão e das ações a responsabilidade do Estado com todo o sistema educacional. Entendemos aqui o Estado como gestor público, seja em âmbito federal, estadual, municipal ou distrital, que deveria efetivar suas ações em prol deste público e não de interesses particulares, como tratado no Capítulo 1 deste Caderno.

É importante destacar que nos sistemas de ensino perpassam as situações acima elencadas, mas é fundamental a garantia de espaços físicos e materiais didáticos adequados a partir das realidades locais para ampliar o conhecimento, efetivar o transporte e a alimentação escolar, a valorização social e trabalhista das trabalhadoras da educação e respeitar a diversidade cultural, sabendo que somos uma nação formada por vários povos e com distintas realidades e necessidades.

O Estado, quando compreende a importância da educação, realiza um trabalho conjunto entre todos os Ministérios/Secretarias a fim de desenvolver e estruturar a sociedade para que crianças e estudantes tenham acesso, permanência e aprendizagem significativa. Para tanto, vemos como urgente o trabalho conjunto de todas as pastas da gestão pública, para que a sociedade tenha desenvolvimento social, econômico, acesso a saúde, esporte, lazer e cultura e não somente acesso a escola. Cada ponto dessa rede é imperioso para que a educação seja libertadora e significativa.

Se a gestão pública conseguir articular seus mecanismos, a educação terá sentido e os/as estudantes poderão dar continuidade aos seus estudos, terão condições de fazer suas escolhas pessoais e profissionais, entrando assim no tempo certo no mundo do trabalho. Caso contrário, de forma prematura, as escolas retornaram ao seu esvaziamento, para que os/as estudantes auxiliem suas famílias no sustento cotidiano.

A diversidade e pluralidade de oferta é defendida na legislação vigente e traz ainda que todas as pessoas possuem os mesmos direitos e deveres e isso não significa que deva ocorrer a padronização das formações e ações pedagógicas das professoras, pois lutamos pelo respeito à diversidade e não pelo esmaecimento das diferenças culturais da nossa sociedade composta pela pluralidade cultural, de gênero, de etnias e de religiões. Assim buscamos o respeito a cada pessoa, aos seus percursos individuais e coletivos, e ao meio ambiente (o natural, o construído sustentavelmente e o cultural), para a nossa própria preservação e evolução.

CAPÍTULO II

DA POLÍTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho.

A formação das docentes é um tema inesgotável nas pesquisas acadêmicas. Acredita-se que é em função das mudanças da sociedade que trazem novos desafios à educação e a formação das docentes (PEDROSO, 2021). Ao se pensar nos desafios e nas

mudanças que vão ocorrendo ao longo do tempo, Antônio Nóvoa (2017)⁴⁴ nos provoca a transformar a formação docente, mas alerta que deve se fugir da lógica do mercado e sim firmar a escola pública e a profissão docente com “as dimensões social, cultural e político” (p. 1110), pois urge partir de

[...] um diagnóstico crítico do campo da formação de professores não para o desmantelar, mas para nele buscar as forças de transformação. Estamos perante um momento crucial da história dos professores e da escola pública. Precisamos repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas. Se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de desregulação e privatização. A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional. (p. 1111)

Diante dessa convocação para a transformação, é que os Conselhos de Educação, a partir da incumbência repassada pelo CNE, farão normativa(s) sobre a formação continuada das docentes para qualificar o processo de ensino e aprendizagem, mediante as dimensões supracitadas para além das competências e do mundo do trabalho. Poderão ainda, ampliar o debate e as ações para todas trabalhadoras em educação, uma vez que toda a escola, com todas que ali estão, fazem parte do processo educacional e a humanidade do ser humano é o foco do desenvolvimento integral, justo e democrático para a equidade de fato.

Art. 5º As Políticas da Formação Continuada de Professores para a Educação Básica, de competência dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em consonância com os marcos regulatórios definidos pela LDB e, em especial, pela BNCC e pela BNC-Formação, tem como princípios norteadores:

I- Respeito aos fundamentos e objetivos da Constituição Federal (artigos 1º e 3º) em sua atuação profissional, honrando os princípios de soberania nacional, cidadania e dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, além do pluralismo político, de forma a contribuir para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que garanta o desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e da marginalização, reduzindo desigualdades sociais e regionais, para promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;

II- Reconhecimento e valorização, no âmbito da Educação Básica, das instituições de ensino - com seu arcabouço próprio de gestão, e condicionada às autoridades pertinentes - como estrutura preferencial para o compartilhamento e a transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas - para assimilá-lo, transformá-lo e fazê-lo progredir - e a aquisição de competências sociais e emocionais- para fruí-lo plenamente;

III- Colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da política nacional de formação continuada de professores para a Educação Básica;

IV- Reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional;

⁴⁴ NÓVOA. Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**.v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf> Acesso em: 16 mai.2021

V- Reconhecimento e valorização da materialização objetiva do direito à educação dos alunos como principal função social da instituição escolar, da atuação profissional e da responsabilidade moral dos docentes, gestores e demais funcionários, de acordo com:

a) o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, visando à plena expansão da personalidade humana, o reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais, favorecendo a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos e uma cultura de paz; e

b) o Estatuto da Criança e do Adolescente, em particular os artigos 5º, 6º, 15, 16, 17, 18 e 18-A, respeitando explicitamente quanto ao acolhimento, atenção, responsabilidade na valorização da dignidade individual e coletiva dos alunos, respeito às limitações, peculiaridades e diferenças, além das formas adequadas de relacionamento, estímulo ao desenvolvimento integral dos alunos com atenção para seus direitos, deveres e formação ética;

c) as diretrizes do Plano Nacional de Educação; e

d) a Base Nacional Comum Curricular em vigência.

VI- Submissão, em sua atuação profissional, a sólidos valores de ética e integridade profissional, explicitados em ações concretas do cotidiano escolar que materializem os princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência na gestão de recursos materiais e na interação interpessoal, além de comportamentos condizentes com a importância social dos profissionais de educação como modelos de comportamento.

VII- Reconhecimento e valorização das contribuições dos membros das famílias dos alunos, de suas comunidades de origem e da sociedade como importantes coadjuvantes no sucesso escolar deles, conforme o artigo 205 da Constituição Federal, por meio de:

a) promoção de um ambiente educacional saudável e propício ao empenho acadêmico; e

b) entendimento, respeito e colaboração mútuos, com vista ao pleno desenvolvimento de cada aluno, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

VIII- Reconhecimento e valorização das contribuições de todos os profissionais, assessores, colaboradores e voluntários que participam das atividades e processos conduzidos nas instituições escolares como de fundamental importância para a consecução de seus objetivos institucionais e sociais, por meio da materialização de uma sólida ética profissional, que explicita, em ações concretas no cotidiano escolar, os princípios de cordialidade, assiduidade, pontualidade e apresentação pessoal.

Reconhecemos que existe um marco regulatório a nível nacional que trata da formação docente e o *caput* do presente artigo em análise referencia de forma clara a LDBEN, a BNCC e a BNC-Formação Continuada. Contudo, é imperioso acrescentar as normativas dos sistemas de ensino, bem com para nós do Rio Grande do Sul, o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e, principalmente, os Documentos Orientadores de Territórios (DOT) que a grande maioria dos municípios gaúchos⁴⁵ elaborou em regime de colaboração com todas as redes de ensino (públicas e privadas) para implementar a BNCC.

As macropolíticas estão referenciadas nos incisos deste artigo, como o PNE, constituído a partir das CONAEs 2010 e 2014, com ampla participação da gestão pública, da comunidade escolar e universitária, assim como da sociedade civil. Esta lei é cara à educação, mas vem ano a ano sofrendo perdas imensas, principalmente com a aprovação

⁴⁵ Em fins de setembro de 2021, 468 municípios estavam com seu respectivo DOT aprovado pelo CME e disponibilizado para o MEC.

da Emenda Constitucional nº 95, que congelou os investimentos em educação, praticamente inviabilizando o cumprimento das 20 Metas e suas respectivas estratégias. Os Planos Estaduais e Municipais também marcam importantes políticas a serem consideradas na elaboração das normativas, em seus respectivos âmbitos territoriais e de abrangência.

Potencializamos este debate porque entendemos que a UNCME-RS precisa mobilizar os CMEs no estudo e elaboração de normativa específica para a formação continuada, em função de sua importância para a ação docente e para os potentes debates nos sistemas, nas redes de ensino, bem como nas escolas, ainda mais dentro da atual perspectiva de retorno presencial, após um longo período de atividades não presenciais⁴⁶.

É nas micropolíticas que as definições estão mais próximas às realidades educacionais. Apoiamo-nos em Nóvoa (2013)⁴⁷ quando ele traz que “os próprios professores devem ter maior peso na capacitação de seus pares, colocando o conhecimento profissional no centro da formação e construindo um espaço que junte a realidade das escolas da rede com o conhecimento acadêmico” (s/p). Com isso, refletimos sobre a importância de ações articuladas das universidades com as escolas de educação básica numa ideia de movimento colaborativo, contínuo e de duas vias, para as devidas reflexões, novas proposições e tomada de decisões. Esse é um dos meios que a qualificação da formação inicial e continuada pode ter a partir da teoria e da prática, através das trocas de experiências e do compartilhamento de pesquisas acadêmicas, bem como as escolas e seu cotidiano serem o foco das pesquisas, a fim de receberem o retorno dos estudos/pesquisas para ponderações.

Em vários incisos deste artigo está explícita a responsabilização individualizada das professoras de toda ordem, desde as questões pedagógicas, que fazem parte do seu arcabouço profissional, até as situações que lhe fogem a gerência, como exemplo trazemos os seguintes excertos:

a) “responsáveis **prioritários** pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos” (grifo nosso);

b) “Reconhecimento e valorização da materialização objetiva do direito à educação dos alunos como principal função social da instituição escolar, da atuação profissional e da responsabilidade moral dos docentes”;

⁴⁶ Sugerimos a leitura dos Cadernos 1, 2, 3 e 4 da UNCME-RS, que tratam do atual período e das relações frente à pandemia da COVID-19 e as atribuições dos CMEs. Disponível em: www.uncmers.com.br.

⁴⁷ NÓVOA, António. Três bases para um novo modelo de formação. **Nova Escola**. 01 de setembro de 2013. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/182/tres-bases-para-um-novo-modelo-de-formacao>. Acesso em: 01 ago. 2021.

c) “promoção de um ambiente educacional saudável e propício ao empenho acadêmico”.

Diante do exposto questionamos, ou melhor, suspeitamos dos motivos dessa responsabilização individualizada, que numa análise mais crítica, demonstra como na verdade a falta de responsabilização do Estado perante a educação, perpassando todas as dimensões que acarretam a aprendizagem das crianças e dos/as estudantes para uma formação humanizadora. Dessa forma, as professoras e a escola devem, perante a normativa em análise, realizarem ações que não estão sob sua gerência e a responsabilização mediante uma formação continuada padronizada atrelada às provas em larga escala, visto que, tanto no Brasil como em alguns outros países,

As mudanças na área educacional têm a intenção de melhorar os índices da educação nacional firmados com instituições internacionais mesmo diante da redução de investimento na área. Estudos recentes sobre a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP), que foi elaborada e aprovada pelo CNE após a BNCC para educação básica, revelam que as novas orientações do CNE para formação de docentes focam ainda mais no trabalho engajado profissionalmente para garantir a aprendizagem dos/as estudantes (DAL'IGNA; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Miriã Zimmermann da, 2020). O intuito é buscar a melhoria dos resultados de desempenho dos/as estudantes em função das provas em larga escala para chegar aos índices acordados com as instituições internacionais. As autoras apontam a situação da responsabilidade do sucesso ou do fracasso dos/as estudantes que a BNCFP traz à docência. (PEDROSO, 2021, p. 44)

E mais, a responsabilização total repassada às professoras traz a ideia da professora heroína como apontam os estudos de Pedroso (2021) sobre a tese elaborada por Elí Terezinha Henn Fabris (2010)⁴⁸ sobre a “pedagogia do herói”, que tudo pode para desenvolver plenamente os/as estudantes independente das condições da escola, da vida pessoal e social destes/as. Essa tese parte da análise de filmes hollywoodianos que objetivam fixar a ideia do heroísmo na sociedade, por meios das produções culturais. Observamos que a atual normativa sobre a formação de docentes assume esta máxima, o que traz prejuízo à docência e o descompromisso do Estado para com a educação.

É preciso avançar com ações permanentes para além da escola e da classe docente, a fim de termos a qualificação da Educação com justiça social. E este avanço educacional também requer a atuação de outros setores da sociedade, como a saúde pública, o desenvolvimento social e econômico, o esporte, o lazer e a cultura, com garantia de acesso à escola e desenvolvimento do conhecimento juntos aos/as estudantes. Sem um trabalho conjunto entre as secretarias de governo, não há certezas dessa qualificação, pois a Educação não é salvacionista de forma isolada com ações uniformes, sem considerar as especificidades das

⁴⁸ FABRIS, ELÍ Terezinha Henn. A Pedagogia do Herói nos filmes hollywoodianos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, nº 1, Jan/Jun: 2010, p. 232-245. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org Acesso em 17 set. 2021.

comunidades, assim não há a garantia de justiça e da igualdade social. (SAHLBERG, Pasi, 2018). É inesgotável a necessidade de “[...] estudar, analisar, escrever e falar sobre a docência ou, melhor dizendo, sobre os modos de exercer a docência [...]” (DAL’IGNA; SCHERER; SILVA; 2020, p. 11) a fim de evitar a fixação de modelos ideais ao desconsiderar as diferenças e as questões culturais de cada localidade e comunidade escolar. (PEDROSO, 2021, p. 45-46)

Ainda, na ideia de problematizar a visão de mercado tão presente na gestão nacional da educação e na perspectiva das docentes como “heroínas” do processo de ensino e aprendizagem, podemos ainda agregar a necessidade de constante e intensa cobrança da formação continuada, que por vezes está deslocada do respectivo campo de ação pedagógico. Como uma intensa necessidade de estar em formação, interminável, deslocando as professoras cada vez mais para o campo de mercado, por vezes sendo interpretadas como

[...] “empresárias de portfólios” [que] estariam reguladas pela necessidade de *ad aeternum* construir/investir sua produção intelectual, na perspectiva de valoração do seu capital humano e também como empresárias que buscam ampliar seus portfólios a partir da luta pela valorização profissional. Entendendo os modos como a docência é percebida ao longo destas duas décadas, temos muitos deslocamentos e desafios a enfrentar para organizar o contexto formativo das professoras, como uma forma de (re)construir condições de possibilidade para o exercício da docência, de forma complexa e não esvaziada pela pressão das relações estabelecidas pelo neoliberalismo. (PEDRO, 2020, p. 122)

Além do já exposto, consideramos um prejuízo à docência a normativa estar estruturada nas três dimensões, por isso suspeitamos da necessidade da formação estar atrela ao conhecimento, à prática e ao engajamento profissional com as amarrações descritas no Anexo por habilidades e competências, pois estas não trazem a função social, cultural e política à docência como Nóvoa (2017) mobiliza como essencial. O pesquisador e autor ainda traz que as formações não podem ser aligeiradas e, apesar de ser um defensor da formação em serviço, alerta a desqualificação da formação quando ocorre “por caminhos alternativos”, que se definem, quase sempre, por modelos rápidos de formação de professores (“*fast-track teacher preparation*”), através de seminários intensivos de poucas semanas ou de processos de formação unicamente em serviço (no “chão da escola”, dir-se-ia no Brasil)” (p. 1110), visto que este não é o único espaço de formação a ser considerado, porém potente, como trazem Alessandra Pereira Pedroso, Pâmela Franciele Nunes Cuty e Maria Cláudia Dal’Igna (2021)⁴⁹ por meio de suas pesquisas acadêmicas e produção científica.

⁴⁹ PEDROSO, Alessandra Pereira; CUTY, Pâmela Franciele Nunes; DAL’IGNA, Maria Cláudia. Educação permanente e docência na educação infantil: Leitura crítica da bnc-formação. No prelo e estará disponível no site do Instituto Ivoti.

O inciso II do artigo em análise traz a seguinte afirmação: “o compartilhamento e a transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas [...] e a aquisição de competências sociais e emocionais - para fruí-lo plenamente”, a qual questionamos: como compartilhar e transmitir conhecimento gerará tal desenvolvimento?

Mobilizadas por essa inquietação, nos apoiamos em Gert Biesta (2020)⁵⁰, filósofo em educação, que traz seus estudos sobre o processo de ensinar e aprender. O autor aponta que a política educacional contemporânea perdeu o sentido de ser professora e do ensino com o mundo e no mundo (natural e social). Além disso, trouxe a aprendizagem debatida por outras profissionais afastadas das produções acadêmicas e do cotidiano das escolas. Por isso, traz em sua escrita a libertação do ensinar e do aprender para uma educação emancipatória, na qual todas aprendem e ensinam, pois demonstra a simbiose ente docente e discente, por meio da corresponsabilização no e do processo de ensino e aprendizagem.

Nóvoa alerta que para emancipar alguém e mesmo se emancipar, é preciso conhecer como o poder funciona e age sobre nós, pois “para conseguirmos a emancipação, alguém, cujo consciência não está sujeita ao funcionamento do poder, precisa [...] [provocar] nossa condição objetiva [...] está posição é considera[da] como sendo ocupada ou pela ciência ou pela filosofia” (BIESTA, 2020, p. 128). Dessa forma, compreendemos a potência da formação docente a partir das peculiaridades do cotidiano escolar, pois nessa há a relação docente e discente com dissenso, ou seja, que permite o diálogo.

No inciso VI está expresso que as professoras “além de comportamentos condizentes com a importância social dos profissionais de educação como modelos de comportamento”, devem ter valores sólidos, éticas e outras ações consideradas adequadas às professoras como agentes sociais. Acreditamos que a partir desse excerto é fundamental debater nos sistemas municipais cada ação para que não seja interpretado como submissão ao poder ou uma obediência desmedida. É preciso questionar o papel social da professora no sistema e nas redes de ensino, bem como nas escolas mediante a sociedade contemporânea para haver o respeito e a preservação da diversidade, sem distinção ou celebração. A partir desse debate, o sistema traça na sua realidade as potencialidades e os limites.

Precisamos destacar que é importante uma sólida formação docente, tanto inicial como continuada, pelas questões de empoderamento do papel da professora, mas também

⁵⁰ BIESTA, Gert. **A (re)descoberta do ensino**. Tradução: Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro. São Carlos: Pedro & João Editores. 2020.

como forma de ir contra as atuais políticas públicas, que trazem o voluntariado e/ou o notório saber como possíveis ações e requisitos para atuar dentro das escolas. Vemos isso como uma forma de desprestigiar a função das professoras (NÓVOA, 2017), ao mesmo tempo que se afirma que é preciso profissionalizar professoras. Assim abrem-se brechas para a desprofissionalização docente pela entrada de pessoas sem a devida formação. Isto é controverso e requer que os sistemas de ensino normatizem quem de fato pode exercer a docência, ou seja, professoras formadas conforme expressa a LDBEN, no mínimo.

Art. 6º Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial de Professores da Educação Básica, são fundamentos pedagógicos da formação continuada de docentes da Educação Básica:

I- Reconhecimento das instituições de ensino que atendem à Educação Básica como contexto preferencial para a formação de docentes, da sua prática e da sua pesquisa;

II- Desenvolvimento permanente das competências e habilidades de compreensão, interpretação e produção de textos de complexidade crescente, pelo menos em língua portuguesa, tendo como base o domínio da norma culta;

III- Desenvolvimento permanente das competências e habilidades de raciocínio lógico-matemático, ou seja, conhecimento sobre números e operações, álgebra; geometria, grandezas e medidas, e probabilidade e estatística;

IV- Desenvolvimento permanente tanto do conhecimento dos conceitos, premissas e conteúdos de sua área de ensino, quanto do conhecimento sobre a lógica curricular da área do conhecimento em que atua e das questões didático-pedagógicas (como planejar o ensino, criar ambientes favoráveis ao aprendizado, empregar linguagens digitais e monitorar o processo de aprendizagem por meio do alcance de cada um dos objetivos propostos), mantendo o alinhamento com as normativas vigentes e aplicáveis quanto às expectativas de aprendizagem;

V- Atualização permanente quanto à produção científica sobre como os alunos aprendem, sobre os contextos e características dos alunos e sobre as metodologias pedagógicas adequadas às áreas de conhecimento e etapas nas quais atua, de forma que as decisões pedagógicas estejam sempre embasadas em evidências científicas que tenham sido produzidas, levando em conta o impacto de cada tipo de determinante nos resultados de aprendizagem dos alunos e das equipes pedagógicas;

VI- Desenvolvimento permanente da capacidade de monitoramento do aprendizado próprio e dos alunos, como parte indissociável do processo de instrução, a qual, consideradas as expectativas de aprendizagem, possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição de resultado, além das necessárias correções de percurso;

VII- Desenvolvimento de capacidade gestora (gestão inclusiva e democrática) de equipes, instituições e redes de ensino, de forma a construir e consolidar uma cultura institucionalizada de sucesso e eficácia escolar para todos os alunos e membros das equipes, levando em consideração as características institucionais, as normativas, os costumes, o contexto sociocultural das instituições e das redes de ensino, bem como a sua clientela e o seu entorno;

VIII- Desenvolvimento pessoal e profissional integral dos docentes e das equipes pedagógicas, por meio da capacidade de autoconhecimento, da aquisição de cultura geral ampla e plural, da manutenção da saúde física e mental, visando a constituição e integração de conhecimentos, experiências relevantes e pertinentes, competências, habilidades, valores e formas de conduta que respeitam e valorizam a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; e

IX- Fortalecimento permanente da interdependência entre ensino e pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, no desenvolvimento integral de docentes, equipes pedagógicas e alunos, na interação com famílias e comunidades do contexto de ensino e no desenho, implementação, monitoramento e aprimoramento de políticas

educacionais de sucesso e eficácia escolar.

Parágrafo único. No referente ao regime de colaboração, como estratégia e prática formativa, devem ser estimulados o intercâmbio e a cooperação horizontal entre diferentes escolas, redes escolares, instituições e sistemas de ensino, promovendo o fortalecimento do regime de colaboração, inclusive mediante, entre outros, o modelo de Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE), em conformidade com o § 7º do artigo 7º da Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE).

Neste excerto temos vários pontos para suspeitar das orientações mediante nossos estudos. Primeiramente, como já mencionamos anteriormente, a formação continuada na escola é de suma importância, contudo apontá-la como “preferencial” fere o Plano Nacional de Educação e, por consequência, os Estaduais e os Municipais no que tange à Meta 16, quando coloca que até o ano de 2024, no mínimo, a metade das professoras do Brasil devem ter concluído a pós-graduação.

Outro ponto é sobre o currículo da formação docente, pautada nas competências da língua portuguesa, matemática e na área de atuação. Então perguntamos: Como uma professora participará do desenvolvimento integral da criança e do/a estudante se sua própria formação é parcial? Uma vez que a normativa em análise não aponta a imperiosidade do conhecimento político, cultural, do processo da pesquisa científica, das ciências naturais e humanas, bem como do ensino religioso a partir de uma cosmovisão. Compreendemos que a BNCC, por organizar os componentes curriculares por área do conhecimento, já traz a ideia da educação mais holística, ou seja, menos fragmentada, o que requer também planejamentos mais coletivos e colaborativos. Sendo assim, o conhecimento das professoras precisa ser amplo no que tange todas as áreas do conhecimento e aprofundamento na sua área de atuação.

A questão das metodologias e da avaliação estão amplamente amparadas na LDBEN. Estas são debatidas na (re)elaboração do Projeto Político-pedagógico e são de autonomia de cada escola, contudo, a avaliação é um processo contínuo defendido na legislação para que a professora e a escola possam acompanhar tanto o desenvolvimento do/a estudante, como permitir a reflexão da docente acerca do seu trabalho. Na LDBEN fica clara esta situação e não a mensuração e/ou padronização da educação no território nacional, em função das provas em larga escala que são uniformizadas independente da região do país. O resultado das provas, mesmo sendo uma avaliação padronizada, deve trazer o resultado do trabalho realizado nas políticas efetivas do microterritório ao qual as escolas estão e não o foco da ação docente.

O inciso VII do presente artigo traz “os alunos como clientela”. A escola não é uma empresa, sendo assim possui estudantes e não clientes, mesmo as escolas da rede privada

de ensino.

Mais uma vez a normativa traz uma situação que responsabiliza a professora por algo que, sem o suporte de diversas secretarias do município, pode fugir do seu controle, quando afirma que cabe à professora a “manutenção da sua saúde física e mental”. Sim, essa situação cabe a cada pessoa ser responsável, contudo, a partir do trabalho e da oferta de serviços especializados realizados pelas secretarias de saúde, esporte, lazer e cultura, por exemplo. Caso contrário, pode ser que nem mesmo a professora, nem a comunidade em geral, tenham os serviços necessários para que mantenham sua saúde física e mental adequadamente.

O artigo é finalizado ao tratar do aprimoramento da legislação educacional. Acreditamos que quando os sistemas de ensino debatem as normativas nacionais, exercitando sua atribuição de norma complementar, já podem ocorrer a lapidação a luz das especificidades locais. Um exemplo de aprimoramento ocorreu após a aprovação da BNCC para a Educação Básica, quando cada sistema municipal construiu o Documento Orientador do Território, elaborado por meio do regime de colaboração entre todas as redes de ensino do município.

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:

I- Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo - pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos de como os estudantes aprendem, no uso de estratégias diferentes para garantir o aprendizado de todos e na ampliação do repertório do professor que lhe permita compreender o processo de aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes;

II- Uso de metodologias ativas de aprendizagem - as formações efetivas consideram o formador como facilitador do processo de construção de aprendizados que ocorre entre e/ou com os próprios participantes, sendo que entre as diferentes atividades de uso de metodologias ativas estão: a pesquisa-ação, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores;

III- Trabalho colaborativo entre pares - a formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática, mediados por um com maior senioridade, sendo que comunidades de prática com tutoria ou facilitação apropriada podem ser bons espaços para trabalho colaborativo, principalmente para professores de escolas menores, que não possuem colegas da mesma área de atuação para diálogo.

IV- Duração prolongada da formação – adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela qual formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores, sendo, assim, a formação em serviço na escola a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor; e

V- Coerência sistêmica - a formação de professores é mais efetiva quando articulada e coerente com as demais políticas das redes escolares e com as demandas formativas dos

professores, os projetos pedagógicos, os currículos, os materiais de suporte pedagógico, o sistema de avaliação, o plano de carreira e a progressão salarial, sendo importante considerar sempre as evidências e pesquisas mais recentes relacionadas com a formação de professores, bem como as orientações do governo federal, de associações especializadas e as inovações do meio educacional, valendo atentar que, quando se trata da formação de professores, a coerência sistêmica alcança também a preparação dos formadores ou dos docentes das licenciaturas, cuja titulação se situa em nível de pós-graduação por exigência legal, uma vez que a docência nesse nível, pautada nos presentes critérios, pode propiciar, aos futuros professores, experiências de aprendizagem análogas àquela que se espera que o professor da Educação Básica propicie a seus alunos.

Neste artigo são expressas as situações já previstas nos artigos anteriores, apenas com uma nova redação. No entanto, também vamos retomar que a formação ampla e aprofundada das professoras culmina para o desenvolvimento integral de cada uma, bem como da criança e do/a estudante com os/as quais as docentes atuarão. Sendo assim, a formação não pode focar somente em conteúdos e em metodologias, mesmo que seja de forma colaborativa e de longa duração. É preciso que contemple, com colaboração e em tempo adequado, a ação crítica e reflexiva para desenvolver também o seu papel social, político e cultural. Pedroso (2021, p. 44) expõe que seus estudos mostram que

Estudar formação continuada, currículo e BNCC é perceber que a docência é atravessada por políticas públicas em nível nacional e pelas rápidas transformações que a sociedade vivencia em âmbito mundial, em função de ações de órgãos internacionais que agem globalmente. Esta realidade perpassa várias produções estudadas no estado da arte apontando que tal atravessamento gera mudanças na concepção de docência e na forma de ser professor/a. As normativas que buscam regulamentar o currículo da formação inicial e continuada dos/as professores/as no Brasil ficam atreladas a essas mudanças e, atualmente, é possível afirmar que se alteram em função do mercado econômico e de trabalho.

Ratificamos que a formação em serviço é potente, pois debate as potencialidades e limites da comunidade, embora não possa ser a única forma de formação que a professora participará. Vamos lembrar do PNE 2014-2024 traz metas para a formação docente amplamente debatidas nas CONAEs 2010 e 2014, já apresentadas anteriormente neste Caderno.

A normativa traz os espaços escolares como “contexto preferencial” e realmente são espaços e contextos potentes, mas Pedroso (2021, p. 51) aponta, a partir da sua pesquisa de referencial teórico, que

[...] para Tardif (2002), os/as docentes se reciclam e realizam sua formação por meio de estudos e em diferentes espaços. O conhecimento profissional, científico e técnico são suscetíveis de renovação e aprimoramento. A sociedade se transforma, o mundo está em constante evolução e os/as professores/as não estão à margem desse processo, “tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada” (TARDIF, 2002, p. 249).

A autora, com o intuito de complementar a visão sobre a formação continuada de docentes, traz a proposta do filósofo e doutor em Ciências em Educação, Francisco Imbernón para suspeitar da proposta da BNC-Formação Continuada.

Imbernón (2010, 2011) compreende que a formação continuada deve partir de situações-problema, da análise individual e coletiva dos/as professores/as e possibilitar o desenvolvimento da colaboração docente. Para o autor, os eixos necessários para a qualificação docente de forma permanente iniciam com a reflexão dos/as professores/as sobre a própria prática, pela troca de experiências, faz-se necessária a articulação da formação com situações reais da escola, bem como unir as práticas pedagógicas às sociais e à formação coletiva. (PEDROSO, 2021, p. 52)

O inciso IV traz que “adultos aprendem melhor quando tem a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática”, fazendo clara menção à duração das formações, deixando subentendido que as mesmas não podem ser curtas. Incluímos aqui as experiências das crianças e dos/as estudantes que também devem estar refletidas na organização das formações, ou melhor, cursos de transformações críticas e reflexivas que as professoras participam. Todas as pessoas aprendem melhor quando praticam e tem o tempo da reflexão, para o diálogo e novas experiências para transformar o aprendizado em conhecimento. Assim vemos que é caro

(De)formar para transformar, para transpor o que é dado como certo, verdade universal e intransponível. Roberto da Silva (2020, s/p) demonstra que é preciso, além de outros fazeres nas formações docentes, uma docência realizada com outro tempo. Há uma defesa que urge um outro tempo, sem aceleração, sem atropelos, mas também sem lentidão, pois a “escola contemporânea tornou-se competitiva e meritocrática. Quer a pressa, a pressão permanente. Não suporta a dúvida, nem a singularidade. Contra esta máquina domesticadora, surgem as pedagogias lentas, reflexivas e pós-capitalistas”. (PEDROSO, 2021, p. 47)

Elí Terezinha Henn Fabris e Marta Cristina Cezar Pozzobon (2020, p. 235)⁵¹, a partir de suas pesquisas trazem um desenho da formação continuada de docentes em

⁵¹ FABRIS, Elí Terezinha Henn; POZZOBON, Marta Cristina Cezar. Os desafios da docência em tempos de pandemia de Covid-19: um “soco” na formação de professores. **Revista Mais Educação**, v. 4, n. 2, p. 233-236, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/usuario/Downloads/Os_desafios_da_docencia_em_tempos_de_pandemia_de_c.pdf. Acesso

tempo de pandemia e pós-pandemia em um movimento que traga sentido para cada ação. O conceito que ancora esse desenho, a artesanaria, nos remete ao trabalho que vai sendo elaborado a cada passo com planejamento e momentos de contemplação, reflexão e atitude, pois as autoras dizem que

[...] mesmo que possa parecer precipitado, vamos tentar anunciar um pensamento inicial para pensar o que seria uma docência intervalada, uma escola intervalada e uma formação de professores intervalada. Não dizemos lenta, porque não precisamos de lentidão, mas de uma escola competente, qualificada, inteligente, que se adéque aos novos tempos e espaços, por isso, intervalada. Uma escola que terá mais tempo para viver o que é importante para a comunidade e sociedade, mas que não vai fazer de conta que ensina, nem os alunos farão de conta que aprendem. Uma formação de professores intervalada terá momentos de aula, de oficina, de pausa, de conversa, de trabalho, de ócio criativo, de prazer e esforço intelectual, mas terá momentos de estudos, junto com a oficina, com o trabalho, com a aula, podendo viver a artesanaria na formação [...] Essa formação de professores para o nosso tempo pode ser desenvolvida pela artesanaria, que não é apenas fazer mais lento, mas fazer com qualidade, envolver-se como que se faz, engajar-se com o trabalho e com a formação.

Ao final do artigo é citado que é preciso pensar em cada etapa para organizar as formações. Acreditamos neste foco, porém sentimos falta da indicação que as normativas dos sistemas de ensino sejam consideradas também para a formação continuada das docentes da educação básica. Às docentes das instituições de ensino superior, formadoras das acadêmicas, cabe conhecer os sistemas de ensino nos quais possivelmente as professoras da educação básica atuarão. Aproximar a educação superior do cotidiano da educação básica é algo que pode qualificar a ação docente a partir de cada realidade. Dessa forma, não acreditamos num currículo e ações padronizadas para este enorme país repleto de diversidade, pois

Em 2020, fomos acometidos pela pandemia da Covid-19 e isso significou outro fazer docente ainda mais atrelado com responsabilidades por parte das escolas e das famílias, para que, juntas, pudessem dar conta da educação escolar em tempos de pandemia e pós-pandemia. A docência já vinha sofrendo tentativas de intervenções de padronização e controle pelas provas em larga escala e, neste momento, pelo seu fazer por meios digitais. (FABRIS; POZZOBON, Marta, 2020). Diante do que estamos vivenciando e das possíveis perspectivas pós-pandemia, as autoras discorrem sobre um outro tempo, uma outra possibilidade de formação de professores/as para transpor a padronização e o controle. Fabris e Pozzobon (2020, p. 235) afirmam que “[...] uma maneira de manter a qualidade da produção acadêmica no ensino superior e na pós-graduação é manter o tripé *ensino, pesquisa, extensão*. Com isso, vamos poder manter a pesquisa atrelada à sociedade, produzindo efeitos de formação nas comunidades”. (PEDROSO, 2021, p.46-47)

A formação continuada é constante, ou seja, permanente em função das lutas e

disputas políticas que envolvem a educação como um todo. Assim precisamos, principalmente enquanto professoras, mas também como sistemas de ensino, continuar questionando, suspeitando para fazermos perguntas ainda não respondidas e assim mover o mundo, mas tratando a formação não como um campo de competição, mas como um espaço de potencialização dos saberes de cada comunidade escolar.

Art. 8º A Formação Continuada para docentes que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas, deve ser organizada atendendo as respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução.

Neste artigo incluímos as normativas dos sistemas de ensino, por trazerem situações que as normativas a nível nacional não contemplam, uma vez que temos a LDBEN, nos artigos 11, 12, 13, 14 e 15 a autonomia aos sistemas de ensino e às escolas com responsabilidade. Assim o trabalho docente é potente para transformar a educação em uma ação libertadora, emancipatória, pois a educação é para o desenvolvimento social com justiça, a partir da humanidade que nos povoa, nos move e provoca a compreender que

É imperativo tratar dessa liberdade, da nossa liberdade enquanto docentes para, a partir disto, tratar de lacunas que observei ao focar minha pesquisa em “formação continuada”, “currículo” e “Base Nacional Comum Curricular”. Em cinco das produções selecionadas, a formação continuada está no mote central ou interligada a ela. Sobre este tema, há lacunas sobre a atualização das leis e normativas vigentes diante do histórico e conceitos imbricados a partir do já expresso em algumas produções acadêmicas. Outro ponto é que a formação continuada pode construir um novo currículo, perpetuar o já existente ou empoderar o/a docente enquanto integrante de um grupo que elabora e executa o PPP, isto é, o currículo em ação. (PEDROSO, 2021 p. 50)

Consideramos encerrar com um questionamento esta seção, mas não concluir a análise e as discussões, mas sim para dar continuidade nos sistemas de ensino e nas escolas: Qual a intencionalidade da formação continuada que queremos nas escolas com as quais atuamos? Formule outra pergunta ainda não respondida ao responder esta.

4. ESTREITANDO RELAÇÕES

CAPÍTULO III DOS CURSOS E PROGRAMAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Art. 9º Cursos e programas flexíveis, entre outras ações, mediante atividades formativas diversas, presenciais, a distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais, sempre que o processo de ensino assim o recomendar, visando ao desenvolvimento profissional docente, podem ser oferecidos por IES, por organizações especializadas ou pelos órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino, como:

I- Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas;

II- Cursos e programas de Extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos;

III- Cursos de Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas;

IV- Cursos de pós-graduação lato sensu de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, de acordo com as normas do CNE;

V- Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado, respeitadas as normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Parágrafo único. Os cursos e programas referidos neste artigo devem atender os critérios de qualidade expressos no artigo 7º desta Resolução, bem como a sua adequação às necessidades formativas das unidades e redes escolares, considerando seus diversos contextos.

Art. 10 Para garantir a articulação entre os diferentes cursos e programas destinados à Formação Continuada de Professores, e para superar a fragmentação e ausência de articulação dos diferentes saberes, é recomendada às IES a criação de institutos/unidades integradas para a formação de professores, que tenham no seu corpo docente, além daqueles que compõem a instituição formadora, professores experientes das redes escolares de ensino, criando, assim, uma ponte orgânica e contextualizada entre a Educação Superior e a Educação Básica.

Estes artigos estruturam a formação continuada a ser ofertada, tanto pelas instituições de ensino superior como por outras organizações competentes. As modalidades elencadas na presente Resolução abrem um leque de oportunidades para que as especificidades de cada localidade possam ser atendidas. É importante destacar que outros modos de formação continuada também são imprescindíveis, como a formação em serviço, podendo ser as reuniões pedagógicas e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), entre outras ações.

Essas atividades são potentes para a formação docente, tanto para quem está ingressando na carreira, para as professoras mais experientes, quanto para as bolsistas do Pibid. A troca de experiências entre os pares produz um *ethos de formação*, conforme

elaborado pelas Profas. Dras. Maria Cláudia Dal'Igna e Eli Henns Fabris (2015⁵²), a partir de suas pesquisas junto a estudantes de licenciatura que pertencem ao Pibid da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). As autoras refletem como o Programa subjetiva as professoras em formação e que isso reflete na comunidade docente, pois “é possível identificar uma tentativa inicial do Pibid em se constituir como um espaço de transformação de si e do outro” (DAL'IGNA; FABRIS, 2015, p. 85).

Outro ponto estabelecido pelo presente trecho da Resolução é a interrelação da educação básica com o ensino superior. Compreendemos que o objetivo do CNE é contextualizar os currículos dos cursos e dos programas, numa tentativa de atender as especificidades locais. Para tanto, precisamos estar atentas que a normativa ora em análise prima por privilegiar a BNCC e a BNC-Formação Continuada como base para as formações. Contudo, temos ciência da potência que são as singularidades de cada local ou comunidade escolar para as formações qualificadas, bem como, para a tomada de decisões em relação as ações administrativas e pedagógicas.

Dessa forma, acreditamos na interação das instituições, para que ambas, educação básica e superior, realizem reciprocamente contribuições por meio de pesquisas, problematizações e troca de experiências. Para tanto, os Conselhos Municipais de Educação e a UNCME-RS podem potencializar essa ligação por meio de organização de formações às docentes do Sistema Municipal de Ensino/Educação, em conjunto com as instituições de ensino superior, além de propor políticas públicas de formação continuada junto à gestão municipal.

⁵² DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Eli Henns. Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. Educação Unisinos. Volume 19, número 1, janeiro • abril 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.07> Acesso em: 20 mai.2020.

5. FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA - *AD AETERNUM*

Como já afirmado anteriormente, a ideia potencializada através das políticas públicas e também às de governo para o território brasileiro é de que a formação continuada nunca tem fim, numa incessante construção das professoras. Essa ideia é corroborada no Capítulo IV da Resolução CNE/CP nº 1/2020, que trata “Da formação ao longo da vida”, conforme segue abaixo

CAPÍTULO IV DA FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA

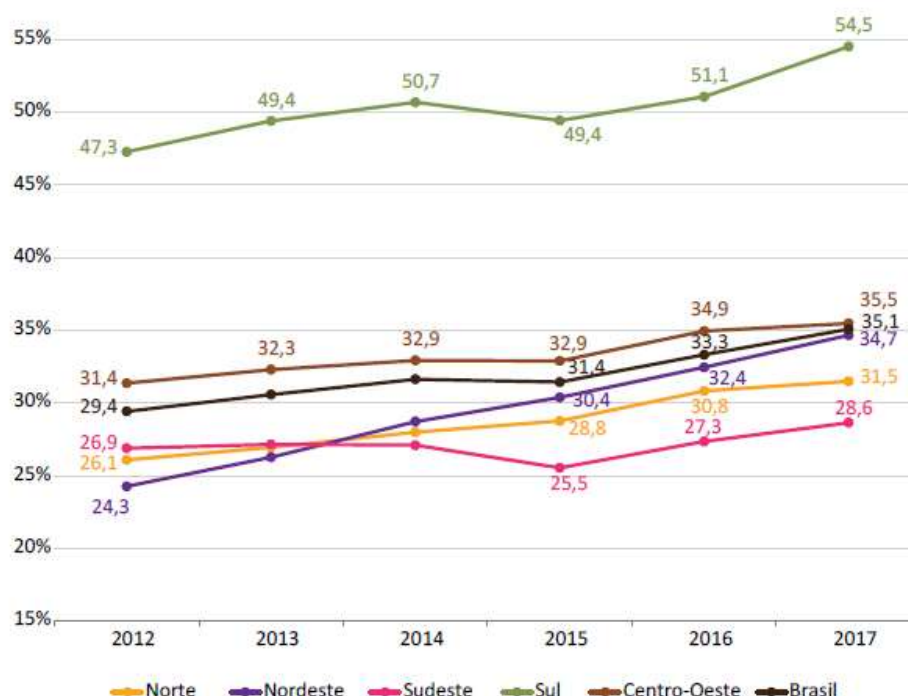
Art. 11 As políticas para a Formação ao Longo da Vida, em Serviço, implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores.

Art. 12 A Formação Continuada em Serviço deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas.

Enquanto Conselheiras precisamos elaborar normativas que tenham como foco agir nas lacunas do processo de ensino e aprendizagem das crianças e dos/as estudantes, tendo a máxima de que a educação se faz a partir das aprendizagens significativas e não como forma de cumprir metas dissociadas do sistema de ensino.

A Tabela 2 deste Caderno, traz um recorte do indicador 16B da Meta 16 do PNE 2014-2024, tratando da formação continuada e o pequeno percentual atingido até o ano de 2019 (38,3% de acesso a algum tipo de formação), no qual tivemos um crescimento tímido se comparado à uma série histórica apresentada pelo INEP em 2018, tratando dos anos 2012-2017, uma vez que “apenas 35,1% do total das professoras brasileiras da educação básica participaram de algum “curso de formação continuada”. Isso nos dá 787.042 professoras dentre 2.244.128, que declararam ter acesso a algum processo de formação continuada.” (PEDRO, 2020, p. 100). São dados que nos remetem a uma grande preocupação, que pode ficar ainda mais acentuada se analisarmos o crescimento de cada Estado da federação, nos quais observamos

Figura 1 – Curso de formação continuada no Brasil, por região



Fonte: PEDRO, 2020, p. 101.

Conforme a Figura 1 expressa, a região sul foi a que apresentou melhor desempenho na série histórica (2012-2017), entretanto observamos que a região norte obteve maior crescimento percentual, mas estamos distantes demais da Meta 16B de chegarmos aos 100% das professoras com acesso há, pelo menos, um curso de formação continuada. Entretanto, não possuímos dados específicos do quanto estas formações ofertadas foram significativas de fato para o processo de ensino e aprendizagem, ainda mais em tempos da pandemia da COVID-19.

O ponto central da formação continuada é o que significa tratá-la como ao longo da vida, precisa estar relacionado ao respectivo DOT, às construções que cada comunidade escolar organizou ao longo do debate a respeito da adequação dos Projeto Político-pedagógicos e dos Regimentos Escolares, problematizando as áreas do conhecimento e os campos de experiência. Nós, Conselheiras precisamos provocar uma grande reflexão do significado da formação continuada e como ela se relaciona com o dia-a-dia de cada comunidade, para nos distanciarmos de uma formação focada na eficiência, na conquista de melhores índices nas avaliações em larga escala ou mesmo como forma de cumprir uma agenda organizada pelas mantenedoras.

Para compreender essa afirmação, Pierre Dardot e Christian Laval (2016) nos provocam numa reflexão intensa a respeito da função que as instituições vêm assumindo, dentre elas as escolas - neste ponto as públicas -, que são julgadas por sua eficácia, numa agenda neoliberal, que vem cobrando do Estado “[...] a sua *falta global de eficácia e produtividade*” (2016, p. 273, grifos dos autores), numa estratégia que pretende, desde 1930, o desmonte do ente Estado, não para destruí-lo, mas sim, de acordo com a égide neoliberal, para “[...] a ampliação dos domínios da acumulação do capital quanto a *transformação da ação pública*, tornando o Estado uma esfera que também é regida por regras de concorrência e submetida a exigências de eficácia semelhantes àquelas a que se sujeitam as empresas privadas.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 272, grifos dos autores). (PEDRO, 2020, p. 105)

A ideia de produtividade é que precisa ser colocada em xeque, pois a formação continuada adequada é aquela que se relaciona aos interesses da comunidade, das dificuldades debatidas e emanadas pelos diferentes segmentos desta (pais/mães, funcionários/as, crianças/estudantes, equipe diretiva e professoras). Fugindo da ideia de “empresariamento educacional”, mas sim construindo o conceito de que “Ninguém pode cuidar de si sem se conhecer.” (FOUCAULT, 2010, p. 42⁵³), por isso conhecer a comunidade e os seus interesses provocaria um novo e potente significado para o processo da formação continuada, que deixaria de ser entendida como *ad aeternum* (etimologicamente = para sempre), para construir-se como fundamental para estruturar novos e significativos caminhos para o processo ensino e aprendizagem.

Os artigos 13 e 14 da Resolução em análise, procuram, de forma breve, trazer que os espaços escolares são espaços potentes para o processo de formação continuada, conforme se apresentam:

Art. 13 A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes 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.

Art. 14 A programação da Formação Continuada em Serviço deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional.

Mesmo aproximando a formação para o interior dos espaços escolares, o foco é uma “mentoria ou tutoria” e também “complementação, atualização ou aperfeiçoamento”, potencializando a ideia do “formar-se para sempre”, sendo que nossas normativas precisam trazer que a formação continuada deve relacionar-se ao contexto de cada

⁵³ FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. Cabe destacar que Foucault entendia como “cuidado de si”, como forma descrever as “técnicas”, historicamente situadas, pelas quais um sujeito constrói uma relação determinada consigo, dá forma à sua existência, estabelece de maneira regrada sua relação com o mundo e com os outros.”. (2010, p. 343).

comunidade. Tendo o compromisso da gestão municipal, mas, acima de tudo, a participação coletiva para organização e efetivação desta.

Antes da emissão dos nossos atos normativos a respeito da BNC-Formação Continuada, precisaremos realizar um amplo e profundo processo de escuta das nossas redes (municipal e privada de Educação Infantil), tratando de questões como:

-Quais processos de formação continuada você teve acesso nos últimos dois anos?

-Qual a carga horária dessa formação e como ela se deu: dentro da sua carga horária de planejamento ou fora do seu horário contratual/concurso público?

-A formação teve alguma relação com os interesses do processo ensino e aprendizagem da sua turma de atuação?

-Levando em conta o percurso da turma em que atua, quais seriam os principais temas a serem abordados dentro do processo formativo?

-Foi feito levantamento, por parte dos/as gestores/as, dos principais aspectos a serem considerados na organização do processo para a formação continuada?

-Defina em três palavras o processo de formação continuada que teve acesso nos últimos dois anos:

As perguntas em questão, poderão dar ao CME uma maior clareza do que se faz necessário propor e potencializar dentro do ato normativo que será exarado, mas também dará condições de possibilidade de estruturar um processo de significação da formação continuada dentro de cada sistema municipal de ensino e também potencializar

[...] a escolha de metodologias de pesquisa participativas e formativas para a realização de pesquisas com professores – que sejam pesquisas com professores mais do que sobre professores, pesquisas que realizam a formação de professores enquanto produzem o material de pesquisa. Para isso, temos desenvolvido, em nossos grupos, a pesquisa (de)formação (FABRIS, 2018). (FABRIS; POZZOBON, 2020, p. 235)

6. CONCLUINDO A RESOLUÇÃO?

[...] “insurreição dos saberes dominados” (2017b, p. 266) para a possibilidade do “[...] retorno do retorno do saber (2017b, p. 265) que, na verdade, daria condições de possibilidade para que as professoras assumissem novos papéis e, dentre eles, o da autoria nos/dos seus percursos formativos. (PEDRO, 2020, p. 122-123).

Na ideia de uma nova organização da formação continuada, com significado e articulação entre a teoria e as vivências práticas, assumindo “novos papéis” e, quem sabe se não, o mais importante deles: “o da autoria nos/dos seus percursos formativos” como afirma o excerto acima, ressignificando e quebrando os paradigmas do neoliberalismo tão presentes no meio educacional. Essa presença vem retirando da escola a sua autoria, a alegria dos corredores e as intencionalidades acabam por ter foco no que se pode produzir e não no que se pode construir.

O último Capítulo da Resolução em estudo traz as Disposições Finais e, como vemos abaixo, determina o prazo de dois (2) anos, após a publicação da mesma, para a implantação da Formação Continuada e da BNC-Formação Continuada.

CAPÍTULO V DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 15 Fica fixado o prazo limite de até 2 (dois) anos, a partir da publicação desta Resolução, para implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e da anexa BNC-Formação Continuada, como definidas e instituídas pela presente Resolução.

Art. 16 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

MARIA HELENA GUIMARÃES DE CASTRO

Com isso, temos até 29 de outubro de 2022 para articularmos em nossos respectivos sistemas de ensino uma grande discussão a respeito dessa política de formação continuada, movimentando os DOTs e tratando com cada comunidade escolar a importância do Projeto Político-pedagógico, dos respectivos Regimentos Escolares e demais documentos que reverberam a partir destes, entendendo a formação continuada como um processo coletivo e reflexivo. Então, ao provocar a reflexão de políticas públicas, os CMEs precisam quebrar algumas barreiras, dentre elas que

[...] frequentemente não se dá valor ao significado de política e/ou é definida superficialmente como em uma tentativa de “resolver um problema”. Geralmente, essa resolução de problema é feita por meio da produção de textos de políticas como legislações ou outras prescrições e inserções voltadas local ou

nacionalmente à prática. Esse tipo de análise política “normativa”, em geral, “assume” a política como uma “[...] preservação do aparato formal do governo de formulação de políticas” (OZGA, 2000, p. 42), ou o que Taylor *et al.* (1997, p. 5) descrevem como a “[...] única resposta plausível para [as] mudanças sociais e econômicas” do Estado. O problema é que, se a política só é vista nesses termos, então todos os outros momentos dos processos de política e atuação das políticas que acontecem dentro e em torno das escolas são marginalizados ou passam despercebidos. [...] Professores, e um elenco cada vez mais diversificado de “outros adultos” que trabalham dentro e em torno das escolas, sem mencionar os estudantes, são deixados de fora do processo da política ou tomadas simplesmente como cifras que “implementam”. Enquanto muitas políticas “feitas” nas escolas são “escritas” pelo governo, por suas agências ou investidores influentes, a formulação de políticas em todos os seus níveis e em todos os seus locais também envolve “[...] negociação, contestação ou luta entre os diferentes grupos que podem estar fora da máquina formal da elaboração de política oficial” (OZGA, 2000, p. 113). (Stephen BALL; Meg MAGUIRE; Annette BRAUN, 2016, p. 13⁵⁴)

Romper este paradigma apresentado por Ball, Maguire e Braun é fundamental na construção que a UNCME-RS vem defendendo ao longo dos anos, porque nossa ação não deve estar focada na resolução de problemas, enquanto Conselheiras, mas sim na problematização do processo de ensino e aprendizagem, nas múltiplas tramas que são necessárias para construir uma escola mais humana e emancipadora, nos quais as crianças e os/as estudantes possam ter novas e reais oportunidades de exercitar sua interação social e consigo mesmo.

Essas barreiras que necessitam ser derrubadas, romperiam com o que Pedro chama de “empresárias de portfólio⁵⁵”, na ideia de constante processo de formação, na maioria das vezes descoladas da realidade da comunidade escolar que estão inseridas. Por tanto, “[...] estariam reguladas pela necessidade de *ad aeternum* construir/investir [na] sua produção intelectual, na perspectiva de valoração do seu capital humano e também como empresárias que buscam ampliar seus portfólios a partir da luta pela valorização profissional.” (PEDRO, 2020, p. 123).

E pensando nas atribuições dos CMEs para que cumpram o que determina a Resolução em análise, apoiando-nos nas ideias apresentadas por Meyer e Marlucy Alves Paraíso (2014⁵⁶) para tratar das metodologias de pesquisa, articulando aqui nossa ação

⁵⁴ BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

⁵⁵ A autora utiliza o termo portfólio relacionado à formação continuada, tendo como suporte teórico Laura Habckost Dalla Zen (2017, p. 27), interpretando-o como “instrumento de avaliação, parto do entendimento de que a formação [continuada] de professoras pode ser lida a partir dessa grade de inteligibilidade, na medida em que as singularidades produzidas no decorrer das experiências [formativas] constituem um aparato de leitura para cada sujeito, que ser descrito como uma criação de uma coleção particular de exemplos”. DALLA ZEN, Laura Habckost. **O lugar das experiências culturais na constituição de um *ethos* docente**. 2017. 205f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/158270.pdf>. Acesso em 19 set. 2021.

⁵⁶ MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

como Conselheiras e na procura de imprimir nossos estudos e “as vontades” da sociedade que representamos, porque também entendemos que criamos métodos para falar para/com às comunidades escolares. Reforçando que estes métodos precisam ser

Construíd[o]s de modo claro e combativo porque precisamos que nossas lutas por construir outras perguntas e outros pensamentos na educação e na saúde sejam mais compreensíveis. Por isso, construímos modos de pesquisar movimentando-nos de várias maneiras: para lá e para cá, de um lado para o outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas, afastando-nos e aproximando-nos. Afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever [...]. Aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos move, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações. Movimentamo-nos para impedir a “paralisia” das informações que produzimos e que precisamos descrever-analisar. Movimentamo-nos, em síntese, para multiplicar sentidos, formas, lutas. (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 18-19)

Não é uma tarefa nada fácil, estes afastamentos, aproximações e movimentos, para elaborar nossos respectivos atos normativos, mas são situações que precisamos cada vez mais trazer para o centro dos debates do Colegiado, projetando a cada nova aprovação de um parecer, de uma resolução ou indicação mais um passo para essa autonomia, que deve transpor as leis e normativas que nos regem, que precisam vir a ser, o que tanto precisamos: a representação dos interesses das crianças e dos/as estudantes dos nossos sistemas de ensino.

7. COMPETÊNCIA NA EDUCAÇÃO: COMO ATUAR FORA DA LÓGICA DO MERCADO?

Vamos então pensar nas competências como um conceito que tenta mais uma vez unificar a educação que está fragmentada nos componentes curriculares, bem como nas áreas do conhecimento afim de levar para o interior da escola a vida lá de fora, com seus desafios, superações, medos, conquistas, alegrias, tristezas, enfim, com tudo que vivenciamos no nosso cotidiano. A escola não é uma ilha isolada das vivências da sua comunidade escolar e do mundo como um todo, mas pode ser um oásis de conhecimento ao ensinar e aprender a partir do que o planeta, natural e social, nos apresentou e continua a apresentar diariamente.

Maria do Céu Roldão (2009)⁵⁷ traz em seus estudos sobre a organização dos currículos escolares e a, não tão recente, tentativa de tornar a educação mais unificada e significativa. A autora nos provoca a refletir que

Este mundo dos saberes escolares aparece, na visão dos saberes que a escola reproduz e consolida, sobretudo como destinado a obter um passaporte para a prossecução de ano ou nível e muito pouco orientado para a efectiva apropriação de uma mais valia de conhecimento usável. Os alunos passam pelos conhecimentos que integram o currículo sem que muitas vezes eles passem por eles, ou sequer os toquem ou atravessem, incorporando-se na sua cultura. (ROLDÃO, 2009, p. 586-587)

Mediante essa provocação, consideramos que o conhecimento desenvolvido a partir das competências a serem alcançadas pelo que foi definido nos sistemas e nas escolas/instituições, promovemos a reflexão e a ação, pois articulamos o conhecimento teórico com a prática, mas como uma ação de vivenciar/experimentar o que se está aprendendo, para refletir e incorporar criticamente para além do utilitarismo. Urge dar significado ao que se ensina e ao que se aprende.

No tempo contemporâneo, as crianças e os/as estudantes da educação básica, bem como as professoras em formação, inicial e continuada, têm colocado em suspeita a ideia de que decorar teorias, fórmulas e métodos, bem como fixar imagens. Pensamos,

⁵⁷ ROLDÃO, Maria do Céu. O lugar das competências no currículo – ou o currículo enquanto lugar das competências? **Educação Matemática Pesquisa**. São Paulo, v.11, n.3, p. 585-596, 2009.

sentimos e vemos isso, pois as informações estão na ponta dos nossos dedos, mãos e olhos por meio das interações virtuais, em diferentes espaços. Entretanto, como transformar em conhecimento se não pela vivência, pela prática de ter prazer em ensinar e aprender reflexivamente? Pensando que discente e docente aprendem e ensinam por meio de trocas, de dúvidas, de experiências e de leituras individuais e coletivas?

Dessa forma, a formação docente também precisa fazer sentido, sem focar somente na prática ou na teoria, pois essas se complementam para chegar à escola que um dia, Rubem Alves, brasileiro, pedagogo, poeta, filósofo, teólogo e psicanalista, sonhou a partir da destruição das gaiolas. As gaiolas, para Rubem Alves (2011), são a grade curricular amarrada por conteúdos vazios e pelo tempo *cronos*, que são oportunizadas aos/às estudantes para aprenderem a “voar”. “Desejamos quebrar as gaiolas para que os/as aprendizes aprendam a arte do vôo. Mas, para que isso aconteça, é preciso que as escolas que preparam educadores sejam a própria experiência do vôo” (ALVES, 2011, s/p)⁵⁸. Em relação ao tempo, temos três dimensões: “cronos, kairós e aion, ou seja, o da medida, o da oportunidade e o da experiência” (PEDROSO, 2021, p. 24). Que a formação docente e, por consequência, discente, estejam articuladas a estes três tempos, com equilíbrio e sabedoria.

Refletindo sobre a pergunta inicial desta seção, nos apoiamos na pesquisa de Ball, Maguire e Braun (2016) a partir de estudos de casos em relação às reformas educacionais mediante políticas a serem “implementadas”. O autor e as autoras questionam que a atenção é dada ao modo como as políticas são realizadas na prática pelas escolas, para melhorar o desempenho dos/as estudantes. No entanto, ele e elas consideram mais adequado estudar como estes espaços enfrentam as diversas demandas políticas, ou seja, como interpretam e colocam em prática no seu contexto único, mesmo que hajam escolas em contextos semelhantes, “[q]ue as dimensões contextuais são importantes na atuação política educacional é um truísmo no governo, assim como nos currículos acadêmicos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 35). A partir dessa afirmação, o autor e as autoras trazem que o contexto escolar ainda é desconsiderado nas políticas públicas.

Expressam também que as políticas educacionais negligenciam a história da escola, sua estrutura física, o perfil do corpo docente e discente, os desafios enfrentados para o desenvolvimento dos/as discentes, principalmente os/as que apresentam dificuldades de aprendizagem, comportamentais e, mesmo, com as privações, sociais e

⁵⁸ ALVES, Rubem. Formação do educador. **Ensino Superior**. 10 de setembro de 2011. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/formacao-do-educador/> Acesso em: 14 set. 2021.

econômicas. Assim, Ball, Maguire e Braun trazem a tona que o contexto importa e que a escola realiza uma tradução da política para atuar com ela, diferentemente de implementar, pura e simplesmente. A teoria da atuação da política na escola está embasada nos contextos situados nas culturas profissionais, nos materiais e nos contextos externos, uma vez que “[...] o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor atuações das políticas no âmbito institucional” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 37). O mesmo deve ocorrer junto aos sistemas de ensino ao (re)elaborarem suas normativas acerca da formação docente enquanto micropolítica. Quem melhor conhece as especificidades das escolas/instituições que compõe o sistema, se não ele próprio?

7.1 COMPETÊNCIAS

Nesta seção trataremos das competências como um conceito/termo para a organização da formação docente e que pode também servir para reflexão da estruturação da educação básica.

ANEXO I
BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
(BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA)
COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES

COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES
<i>1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.</i>
<i>2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.</i>
<i>3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.</i>
<i>4. Utilizar diferentes linguagens - verbal, corporal, visual, sonora e digital - para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.</i>
<i>5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.</i>
<i>6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</i>
<i>7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional</i>

<i>e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</i>
<i>8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com estas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.</i>
<i>9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.</i>
<i>10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.</i>

Entendemos que a competência é ter embasamento para fazer bem o que se propõe a fazer, a partir de princípios éticos, sendo que ela está para além dos conteúdos, das práticas e do engajamento docente e discente. A competência articula o conhecimento teórico com o conhecimento de vida, de verdade, do local para o global. Para trabalhar a partir do desenvolvimento de competências, a professora deixou de cumprir o papel de transmissora de conteúdos, para se entender como formadora social, cultural e política. Assim o conteúdo será uma das ferramentas e não o ponto de chegada.

Para desenvolver competências é preciso envolver os conhecimentos teórico e prático, habilidades e atitudes. Philippe Perrenoud expressou em entrevista à Camila Gentile e Roberta Bencini (2000, s/p)⁵⁹ da Revista Nova Escola, que “o objetivo da escola não deve ser passar conteúdos, mas preparar, todos, para a vida em uma sociedade moderna”. Por compreender a necessidade de reformular o ensino e a aprendizagem diante desta sociedade pós-moderna, Perrenoud esclarece que

Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Três exemplos:

- Saber orientar-se em uma cidade desconhecida mobiliza as capacidades de ler um mapa, localizar-se, pedir informações ou conselhos; e os seguintes saberes: ter noção de escala, elementos da topografia ou referências geográficas.
- Saber curar uma criança doente mobiliza as capacidades de observar sinais fisiológicos, medir a temperatura, administrar um medicamento; e os seguintes saberes: identificar patologias e sintomas, primeiros socorros, terapias, os riscos, os remédios, os serviços médicos e farmacêuticos.
- Saber votar de acordo com seus interesses mobiliza as capacidades de saber se informar, preencher a cédula; e os seguintes saberes: instituições políticas, processo de eleição, candidatos, partidos, programas políticos, políticas democráticas etc.

Esses são exemplos banais. Outras competências estão ligadas a contextos culturais, profissionais e condições sociais. Os seres humanos não vivem todos as mesmas situações. Eles desenvolvem competências adaptadas a seu mundo. A

⁵⁹ GENTILE, Paola; BENCINI, Roberta. Entrevista de Phillippe Perrenoud: Construindo competências. Nova Escola. Setembro de 2000. Disponível em: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html Acesso em: 03 set. 2021.

selva das cidades exige competências diferentes da floresta virgem. [...] Algumas competências se desenvolvem em grande parte na escola. Outras não. (GENTILE; BENCINI, 2000, s/p)

É preciso analisar cuidadosamente cada uma das competências expressas no Anexo da Resolução em estudo, como por exemplo, a

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.

Com isso, observamos a clara responsabilização da professora em relação à estrutura física, às tecnologias, aos materiais didáticos, bem como, à formação permanente, situações que estão distantes das suas atribuições no interior da escola. Se pensarmos na efetivação da Meta 16 do PNE 2014-2024, a categoria docente precisa de uma constante política de fomento e incentivo, que necessariamente abarque os recursos financeiros e a liberação para a formação em serviço, garantidos dentro de um plano de carreira efetivo. Aspectos necessários para construir caminhos para um novo significado para a formação continuada.

O magistério foi considerado durante muito tempo uma profissão valorizada socialmente, de prestígio e reconhecimento pelo seu potencial humanizador e seu compromisso com a formação para a cidadania. Em geral, esta valorização não era acompanhada de condições de trabalho adequadas. O salário dos professores era módico e os estímulos para o desenvolvimento profissional escasso. No entanto, esta realidade não impedia que o magistério fosse visto e vivido como uma profissão que valia a pena por sua importância intelectual, ética e social.

Esta não é a situação que vivemos hoje. Junto às condições de trabalho precárias que a grande maioria dos professores enfrenta, é possível detectar um crescente mal-estar entre os profissionais da educação. Insegurança, estresse, angústia parecem cada vez mais acompanhar o dia a dia dos docentes.

Partimos do ponto de vista de que não se pode desvincular as questões relativas ao trabalho docente e à formação de professores do contexto sociocultural em que estamos imersos e da própria problemática da escola hoje. Em uma época de crise generalizada, em que emergem novos paradigmas, tanto do ponto de vista político-social, como científico, cultural e ético, o sentido da educação precisa ser ressignificado. Em tempos em que novos desafios nos interpelam, as respostas já definidas e experimentadas não dão conta de oferecer referentes mobilizadores de saberes, valores e práticas educativas que estimulem a construção de subjetividades e identidades capazes de assumir a complexidade das sociedades multiculturais e desiguais em que vivemos,

Acreditamos que o mal-estar presente nas nossas escolas, entre os educadores, assim como entre os alunos, exige que nos defrontemos com a questão da crise atual da escola não de um modo superficial, que tenta reduzi-la à inadequação de métodos e técnicas, à introdução das novas tecnologias da informação e da comunicação de forma intensiva, ou ao ajuste da escola à lógica do mercado e da modernização.

É neste horizonte de preocupações que nos situamos. Temos a profunda convicção de que estamos chamados/as à “reinventar a escola”, e nesse processo, o papel do professor é central. (CANDAU, 2014, p. 34)

A partir deste excerto de Candau (2014), consideramos que os propósitos das competências gerais são importantes e condizentes com a realidade do nosso país e planeta, se acrescido a elas as dimensões culturais, políticas e sociais. Contudo, os meios são falhos, pois tiram a responsabilidade do Estado e das mantenedoras, mediante seu papel de gestor, e repassam às professoras o que não lhes compete. Precisamos focar nossa normativa em função do processo de ensino e aprendizagem e do significado que as mesmas têm junto ao contexto de cada sistema de ensino.

7.2 CONHECIMENTO, PRÁTICA E ENGAJAMENTO

A Resolução CNE/CP nº 1/2020 apresenta também o quadro que segue, último ponto que trataremos no presente Caderno, sendo que o mesmo traz cinco (05) competências e as relações com as dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS VINCULADAS ÀS DIMENSÕES DO CONHECIMENTO, DA PRÁTICA E DO ENGAJAMENTO PROFISSIONAIS E ÀS SUAS RESPECTIVAS ÁREAS

DIMENSÕES	CONHECIMENTO PROFISSIONAL	PRÁTICA PROFISSIONAL		ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
		PRÁTICA PROFISSIONAL - PEDAGÓGICA	PRÁTICA PROFISSIONAL - INSTITUCIONAL	
SÍNTESE	<i>Aquisição de conhecimentos específicos de sua área do ambiente institucional e sociocultural e de autoconhecimento</i>	<i>Prática profissional referente aos aspectos didáticos e pedagógicos</i>	<i>Prática profissional referente a cultura organizacional das instituições de ensino e do contexto sociocultural em que está inserido</i>	<i>Comprometimento com a profissão docente assumindo o pleno exercício de suas atribuições e responsabilidades</i>
COMPETÊNCIAS 1	Área do Conhecimento e de Conteúdo Curricular			
	1.1 Dominar os conteúdos das disciplinas ou áreas de conhecimento em que atua e conhecer sobre a sua lógica curricular	2a.1 Planejar e desenvolver sequências didáticas, recursos e ambientes pedagógicos, de forma a garantir aprendizagem efetiva de todos os alunos	2b.1 Planejar e otimizar a infraestrutura institucional, o currículo e os recursos de ensino-aprendizagem disponíveis	3.1 Fortalecer e comprometer-se com uma cultura de altas expectativas acadêmicas, de sucesso e de eficácia escolar para todos os alunos
COMPETÊNCIAS 2	Área Didática-Pedagógica			

	1.2 Conhecer como planejar o ensino, sabendo como selecionar estratégias, definir objetivos e aplicar avaliações	2a.2 Planejar o ensino, elaborando estratégias, objetivos e avaliações, de forma a garantir a aprendizagem efetiva dos alunos	2b.2 Incentivar a colaboração profissional e interpessoal com o objetivo de materializar objetivamente o direito à educação de todos os alunos	3.2 Demonstrar altas expectativas sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos procurando sempre se aprimorar por meio da investigação e do compartilhamento
COMPETÊNCIAS 3	Área de Ensino e Aprendizagem para todos os Alunos			
	1.3 Conhecer sobre os alunos, suas características e como elas afetam o aprendizado, valendo-se de evidências científicas	2a.3 Viabilizar estratégias de ensino que considerem as características do desenvolvimento e da idade dos alunos e assim, contribuam para uma aprendizagem eficaz	2b.3 Apoiar a avaliação e a alocação de alunos em instituições educacionais, turmas e equipes, dimensionando as necessidades e interagindo com as redes locais de proteção social	3.3 Interagir com alunos, suas famílias e comunidades, como base para construir laços de pertencimento, engajamento acadêmico e colaboração mútua
COMPETÊNCIAS 4	Área sobre o Ambiente Institucional e o Contexto Sociocultural			
	1.4 Conhecer o ambiente institucional e sociocultural do contexto de atuação profissional	2a.4 Utilizar ferramentas pedagógicas que facilitem uma adequada mediação entre os conteúdos, os alunos e as particularidades culturais e sociais dos respectivos contextos de aprendizagem	2b.4 Contribuir para o desenvolvimento da administração geral do ensino, tendo como base as necessidades dos alunos e do contexto institucional, e considerando a legislação e a política regional	3.4 Atuar profissionalmente no seu ambiente institucional, observando e respeitando normas e costumes vigentes em cada contexto e comprometendo-se com as políticas educacionais (participar dos debates antes das leis serem aprovadas)
COMPETÊNCIAS 5	Área sobre o Desenvolvimento e Responsabilidades Profissionais			
	1.5 Autoconhecer-se para estruturar o desenvolvimento pessoal e profissional	2a.5 Instituir prática de autoavaliação, à luz da aprendizagem de seus alunos, a fim de conscientizar-se de suas próprias necessidades de desenvolvimento profissional	2b.5 Planejar seu desenvolvimento pessoal e sua formação continuada, servindo-se dos sistemas de apoio ao trabalho docente	3.5 Investir no aprendizado constante, atento à sua saúde física e mental, e disposto a ampliar sua cultura geral e seus conhecimentos específicos

Como vemos, a normativa apresenta três dimensões para organizar as competências específicas, afirmando, a partir da apresentação do quadro, que o conhecimento profissional não está ligado à prática profissional e vice-versa. Vemos com grande preocupação esta organização, pois representa o “fatiamento” do processo formativo das educadoras e a ausência de outras dimensões também nos chamou a

atenção.

Ao mesmo tempo que parece que a normativa traz uma tentativa de unificar a formação, novamente a separa em caixinhas, como se fosse possível ocorrer o conhecimento integral de forma compartimentada. Cabe destacar, que faltam as dimensões culturais, políticas e sociais, uma vez que estamos tratando da formação irrestrita das docentes para chegar na educação integral das crianças e dos/as estudantes, como nos alerta Candau (2014) e Nóvoa (2017).

Nesta seção nos preocupa, além do que já foi expresso, a responsabilização das professoras em garantir a aprendizagem de todos/as os/as estudantes independentemente das especificidades sociais, culturais, econômicas, cognitivas, motoras e emocionais que estes/as possam ter. Nos parece que as especificidades foram desconsideradas e às professoras cabem encontrar os meios para superar todas essas adversidades sozinhas.

Defendemos que, talvez aqui, nesse sentido atribuído à docência, resida uma outra possibilidade de tradução para o engajamento proposto pela BNCFP. Na contramão de uma responsabilização individual das professoras e de uma docência guiada pela lógica do mercado, trata-se de assumir a sua função de apresentadora do mundo. A professora convida-nos a explorar algo do mundo, sem aplicabilidade imediata, com vistas à criação e à transformação. A professora é aquela que está a serviço das novas gerações, a serviço de alunos e alunas que não são seus, mas lhe foram confiados. Desse modo, a professora ensina porque ama sua docência, sua matéria e seus estudantes, sem pedantismo e, acima de tudo, abstando-se das formas de amor que sufocam, privam ou subestimam a capacidade de alunas e alunos. Assim, o trabalho docente, tão disputado pelos diferentes projetos de poder, luta e vive por meio do que é pedagógico, com rigor, responsabilidade e amor. (DAL'IGNA; SCHERER; SILVA, 2020, p. 18)

Assim vemos como pontente, para a liberdade, autonomia e organização dos sistemas de ensino acerca da formação continuada, o estudo minucioso desta Resolução, para de fato colocar em prática ações que valorizem a docência, a docente e o/a discente, tanto no âmbito social quanto no profissional. Além disso, a intersectorialidade é uma ação imperiosa para que cada órgão assuma sua parte, contruindo para que a educação seja transformada em emancipação e liberdade.

8. REFLEXÕES DE UM POR VIR

Consideramos, a partir de todas as reflexões já realizadas no presente Caderno, que cabe aos sistemas de ensino/educação elaborarem seus processos formativos para as professoras das suas respectivas instituições de ensino, de acordo com os princípios e as concepções amplamente debatidas, de forma democrática, nos territórios.

Anísio Teixeira, enquanto um visionário e político da educação, defendeu o funcionamento dos sistemas de ensino/educação em regime de colaboração entre os entes federados (TEIXEIRA, 1956)⁶⁰, afirmando que a

[...] educação ajustada às condições culturais brasileiras se fará autêntica e verdadeira, identificando-se com o país e ajudando a melhor descobri-lo, para cooperar, como lhe cabe, na grande tarefa de construção da cultura brasileira, flor mais alta da sua civilização.

A reconstrução educacional da nação se terá de fazer com essa liberdade a esse respeito pelas suas condições, como afirmação suprema da nossa confiança no Brasil, a cujo povo, hoje unificado e enérgico, devemos entregar, com o máximo de autonomia local, a obra de sua própria formação. (TEIXEIRA, 1956, p. 30-31)

Mais de 50 anos se passaram e ainda estamos lutando para fortalecer os sistemas, uma vez que ainda não temos o Sistema Nacional de Educação (SNE⁶¹ devidamente constituído, mesmo ele estando presente em diferentes legislações, dentre elas a Constituição Federal de 1988 e o artigo 13 da Lei Federal nº 13.005/2014 (PNE 2014-2024). Com a reflexão que estamos realizando neste Caderno, queremos e desejamos esse fortalecimento dentro da autonomia responsável, reflexiva, crítica, criativa e propositiva.

Provocamos a cada Conselheira e Conselheiro a refletir a partir de Mia Couto (2015)⁶², que nos diz

⁶⁰ TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XXVI, n. 63, p. 3-31, 1956. Disponível em: <http://inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+%28RBEP%29+-+Num+63/30b5de18-735f-44d1-bdae-dc60a668b49d?version=1.3>. Acesso em: 02 set. 2021.

⁶¹ Para aprofundamento e acompanhamento do SNE, sugerimos acessar aos seguintes sites: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2191844> (que trata da tramitação do PLP nº 25/2019) e <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/139285> (que trata do PLC nº 235/2019).

⁶² Disponível em <https://www.contioutra.com/o-livro-que-era-uma-casa-a-casa-que-era-um-pais-por-mia-couto/>. Acessado em 29 set. 2021.

Preocupa-nos que os nossos estudantes entrem para universidade com fraco desempenho acadêmico. Pois eu acho mais preocupante ainda que os nossos jovens cresçam sem referências morais. Estamos empenhados em assuntos como o empreendedorismo como se todos os nossos filhos estivessem destinados a serem empresários. Ocupamos em cursos de liderança como se a próxima geração fosse toda destinada a criar políticos e líderes. Não vejo muito interesse em preparar os nossos filhos em serem simplesmente boas pessoas, bons cidadãos do seu país, bons cidadãos do mundo.

Escrevi uma vez que a maior desgraça de um país pobre é que, em vez de produzir riqueza, vai produzindo ricos. Poderia hoje acrescentar que outro problema das nações pobres é que, em vez de produzirem conhecimento, produzem doutores (até eu agora já fui promovido...). Em vez de promover pesquisa, emitem diplomas. Outra desgraça de uma nação pobre é o modelo único de sucesso que vendem às novas gerações. E esse modelo está bem patente nos vídeo-clips que passam na nossa televisão: um jovem rico e de maus modos, rodeado de carros de luxo e de meninas fáceis, um jovem que pensa que é americano, um jovem que odeia os pobres porque eles lhes fazem lembrar a sua própria origem.

É preciso remar contra toda essa corrente. É preciso mostrar que vale a pena ser honesto. É preciso criar histórias em que o vencedor não é o mais poderoso. Histórias em que quem foi escolhido não foi o mais arrogante mas o mais tolerante, aquele que mais escuta os outros.

Articulando neste por vir, nossas reflexões a partir das vivências junto aos CMEs e, também, ao grupo de pesquisa que compomos, julgamos que os sistemas de ensino/educação podem e devem remar contra essa corrente, que vem tirando a autoria e a autonomia das instituições escolares. Com a ideia de atendermos a demanda internacional, cumprindo, com isso, todos os acordos que o Brasil se comprometeu como uma “nação em desenvolvimento”, abandonamos a nossa essência, mobilizando conceitos e experiências que, na maioria das vezes, são “importadas” de realidades que não dialogam com a brasileira.

Tendo a fala da Profa. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna no XII Encontro Estadual da UNCME-RS (2021)⁶³ como complemento às reflexões, podemos afirmar que entendemos “[...] que quando ensinamos não fazemos somente algo a alguém, mas fazemos algo conosco. A docência que defend[emos] não é uma docência facilitadora ou mediadora da aprendizagem, que transforma os processos educacionais em processos cada vez mais empresariais e comerciais.”. Com isso, a formação continuada de professoras, precisava articular de forma significativa as vivências destas, sua formação inicial, continuada, em serviço, o desenvolvimento de sua profissionalidade, atrelada às pesquisas, situações problemas, que converjam em atos normativos que além das diretrizes e da BNC-Formação Continuada, em análise.

⁶³ DAL’IGNA, Maria Cláudia. Canal TV UNCME RS. [XII Encontro Estadual da UNCME-RS - Novas perspectivas normativas: Formação Continuada e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.] São Leopoldo: Canal TV UNCME RS, 22 de setembro de 2021. Live. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8MHnvG8babk&t=1114s> Acesso em: 23 set. 2021.

Para concluir, convergimos com a afirmação da Profa. Maria Cláudia, que dialoga em diferentes pontos com a análise apresentada neste Caderno, pois entendemos que a formação continuada

Trata-se de uma formação fundada em um *ethos de formação* para que se processe sobre outras bases. Uma formação que não se baseie em modelos e exercícios de cópia e repetição de teorias e práticas assumidas como desde sempre aí nem como as mais avançadas e inovadoras, que muitas vezes copiamos de países que julgamos mais desenvolvidos. Entendo que este é um dos grandes desafios das formações contemporâneas: encontrar outras formas para que as professoras e professores possam criar: usar a sua palavra, a sua escrita, exercitar a sua docência autoral. (DAL'IGNA, 2021)

Esperamos que as reflexões que apresentamos tenham provocado reflexões e reverberem em ações significativas para cada uma e cada um, auxiliando nas perguntas a serem feitas e nas possibilidades que possuímos frente ao por vir... que depende das nossas decisões e proposições.

APÊNDICE

Mesmo que não faça parte da presente análise, acreditamos ser importante deixar aqui registrado o restante da Resolução CNE/CP nº 1/2020, conforme segue:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES DA DIMENSÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL

1.1 Dominar os conteúdos das disciplinas ou áreas de conhecimento em que atua e conhecer sobre a sua lógica curricular;

1.1.1 Conhecer e compreender os princípios e os conceitos centrais das disciplinas ou áreas de conhecimento que ensina;

1.1.2 Compreender a relação dos conteúdos que ensina com os das outras disciplinas;

1.1.3 Conhecer a relação dos conteúdos que ensina com o contexto no qual o aluno está inserido;

1.1.4 Reconhecer a(s) normativa(s) curricular(es) vigente(s) e as sua(s) relações com referências filosóficas, estéticas, sociológicas e antropológicas, nacionais e internacionais;

1.1.5 Definir altas expectativas acadêmicas para cada disciplina ou área de conhecimento em que atua;

1.1.6 Compreender os níveis de dimensões dos processos cognitivos e dos conhecimentos, utilizando as linguagens adequadas para cada um dos elementos;

1.1.7 Identificar a estrutura de um currículo, detalhando as disciplinas ou áreas de conhecimento em que atua, e desdobrando os objetivos de aprendizagem que devem ser alcançados por seus alunos em cada período letivo;

1.1.8 Dominar as competências gerais de aprendizagem da disciplina ou da área de conhecimento em que atua;

1.1.9 Dominar e explicitar a progressão horizontal e vertical de cada habilidade definida; e

1.1.10 Diferenciar “processo de compreensão” de “processo de aquisição de conhecimentos”, reconhecendo que, para se obter uma aprendizagem eficaz, é necessário especificar e graduar os objetivos educacionais desejados.

1.2 Conhecer como planejar o ensino, sabendo como selecionar estratégias, definir objetivos e aplicar avaliações;

1.2.1 Conhecer estratégias, recursos de ensino e atividades adequadas aos objetos de conhecimento ou campos de experiência das áreas nas quais atua;

1.2.2 Articular estratégias e conhecimentos que permitam aos alunos desenvolver as

competências necessárias e que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de níveis cognitivos superiores, atendendo às necessidades específicas de aprendizado dos alunos em toda a gama de habilidades;

1.2.3 Conhecer estratégias que possibilitem implementar e monitorar normas de convivência;

1.2.4 Conhecer as dificuldades mais recorrentes na aprendizagem para orientar nas escolhas das estratégias de ensino, planejando e estruturando as aulas de modo a representar, explicar, relacionar, formular e comunicar os temas de sua área de forma compreensível aos alunos;

1.2.5 Dominar diferentes formas de organização de tempos, espaços e utilização de recursos adequados às etapas e áreas nas quais atua;

1.2.6 Conhecer objetivos, características, procedimentos e usos de diferentes tipos de avaliações; e

1.2.7 Demonstrar conhecimento de variados recursos - incluindo as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) -, capazes de envolver cognitivamente e emocionalmente os alunos em seus aprendizados.

1.3 Conhecer sobre os alunos, suas características e como elas afetam o aprendizado, valendo-se de evidências científicas;

1.3.1 Demonstrar conhecimento e compreensão sobre como os alunos aprendem e as implicações para o ensino;

1.3.2 Conhecer as características do desenvolvimento e da aprendizagem correspondentes às faixas etárias dos alunos com os quais atua;

1.3.3 Conhecer e diferenciar os alunos para os quais leciona: o que pensam, o que sabem, suas vivências, experiências, características e maneiras de aprender;

1.3.4 Reconhecer a importância de saber os contextos de vida dos alunos, em especial as particularidades familiares e culturais;

1.3.5 Identificar habilidades dos alunos para poder potencializá-los, considerando as necessidades e seus interesses educativos; e

1.3.6 Identificar as necessidades de apoio, de acordo com o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos alunos.

1.4. Conhecer o ambiente institucional e sociocultural do contexto de atuação profissional;

1.4.1 Atualizar-se sobre as políticas de educação, os programas educacionais, a legislação e a profissão docente, nos âmbitos nacional, estadual e municipal;

1.4.2 Reconhecer as diferentes modalidades de ensino do sistema educacional, levando em consideração as especificidades e as responsabilidades a elas atribuídas, e a sua articulação com os outros setores envolvidos; e

1.4.3 Conhecer o projeto pedagógico da instituição de ensino em que atua, assim como as suas normas de funcionamento e de convivência.

1.5. Autoconhecer-se para estruturar o desenvolvimento pessoal e profissional;

1.5.1 Identificar suas necessidades de aperfeiçoamento e traçar um plano de desenvolvimento capaz de contribuir para a melhoria do seu desempenho profissional; e

1.5.2 Analisar criticamente sua prática de ensino com base nos resultados de aprendizagem de seus alunos.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES DA DIMENSÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL – PEDAGÓGICA

2a.1 Planejar e desenvolver sequências didáticas, recursos e ambientes pedagógicos, de forma a garantir aprendizagem efetiva de todos os alunos:

2a.1.1 Criar sequências didáticas coerentes com os objetivos de aprendizagem definidos pela(s) normativa(s) curricular(es) vigente(s);

2a.1.2 Elaborar planejamentos de aula coerentes, que conectem objetivos de aprendizagem claros e precisos, com as atividades avaliativas e com as experiências que serão selecionadas, para que os alunos atinjam a compreensão desejada;

2a.1.3 Estabelecer objetivos de aprendizagem desafiadores;

2a.1.4 Considerar os diferentes domínios cognitivos e as dimensões do conhecimento quando da definição dos objetivos pedagógicos, elaborando-os para que sejam observáveis e mensuráveis; e

2a.1.5 Planejar o ensino com base no currículo, nos conhecimentos prévios e nas experiências dos alunos, certificando-se de que o conteúdo das aulas seja compreensível para todos os alunos.

2a.2 Planejar o ensino, elaborando estratégias, objetivos e avaliações, de forma a garantir a aprendizagem efetiva dos alunos;

2a.2.1 Utilizar atividades de ensino que envolvem variadas formas de expressão oral, leitura e escrita dos alunos, relacionando-os às aprendizagens de outras áreas do conhecimento;

2a.2.2 Organizar e administrar o tempo da aula a favor do processo de aprendizagem de toda a turma;

2a.2.3 Abordar o conteúdo da aula com rigorosidade conceitual e linguagem clara;

2a.2.4 Comunicar de forma clara e precisa os objetivos gerais e específicos da aprendizagem, criando um ambiente favorável para a aprendizagem por meio do diálogo e da escuta ativa;

2a.2.5 Formular perguntas instigantes e conceder tempo necessário para resolvê-las; 2a.2.6 Utilizar estratégias para monitorar e abordar educativamente o cumprimento das normas de convivência;

2a.2.7 Responder assertivamente e de forma eficaz à quebra das regras de convivência, usando abordagens práticas para gerenciar comportamentos desafiadores;

2a.2.8 Utilizar estratégias avaliativas diversificadas, coerentes com os objetivos de aprendizagem e campos de experiências, permitindo que todos os alunos demonstrem ter aprendido;

2a.2.9 Dar devolutiva em tempo hábil e apropriada, tornando visível para o estudante seu

processo de aprendizagem e desenvolvimento; e

2a.2.10 Observar, ativa e passivamente, atividades pedagógicas com base em protocolos pré-estabelecidos e monitorar a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos e de seus pares.

2a.3 Viabilizar estratégias de ensino que considerem as características do desenvolvimento e da idade dos alunos e, assim, contribuam para uma aprendizagem eficaz;

2a.3.1 Usar o conhecimento sobre como os alunos aprendem e sobre os contextos e as características dos alunos para planejar o ensino;

2a.3.2 Promover, gradualmente, o uso mais preciso e relevante da linguagem oral e escrita; e

2a.3.3 Estruturar situações de aprendizagem desafiadoras considerando os saberes e os interesses dos alunos para que todos avancem.

2a.4 Utilizar ferramentas pedagógicas que facilitem uma adequada mediação entre os conteúdos, os alunos e as particularidades culturais e sociais dos respectivos contextos de aprendizagem;

2a.4.1 Promover o respeito e a participação de todos os alunos nas ações educativas, considerando a diversidade étnica, de gênero, cultural, religiosa e socioeconômica;

2a.4.2 Utilizar estratégias que apoiam o currículo e os requisitos legais; e

2a.4.3 Identificar diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, alunos de menor rendimento, etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência.

2a.5 Instituir prática de autoavaliação, à luz da aprendizagem de seus alunos, a fim de conscientizar-se de suas próprias necessidades de desenvolvimento profissional;

2a.5.1 Aplicar os métodos de avaliação para analisar o processo de aprendizagem dos alunos e utilizar esses resultados para retroalimentar a sua prática pedagógica; e

2a.5.2 Reformular e desenhar o seu aperfeiçoamento profissional de acordo com as evidências que recolhe sobre a aprendizagem de seus alunos.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES DA DIMENSÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL – INSTITUCIONAL

2b.1 Planejar e otimizar a infraestrutura institucional, o currículo e os recursos de ensino-aprendizagem disponíveis;

2b.1.1 Selecionar recursos de ensino-aprendizagem existentes na unidade educacional, para contemplar o acesso ao conhecimento de seus alunos;

2b.1.2 Utilizar os diferentes espaços, infraestrutura e recursos disponíveis para o planejamento de atividades pedagógicas que considerem os diferentes domínios cognitivos e dimensões do pensamento;

2b.1.3 Contribuir para a construção e atualização do currículo da instituição de ensino onde atua, visando o contínuo aperfeiçoamento;

2b.1.4 Estruturar os espaços e ambientes de maneira flexível e coerente com as situações de aprendizagem propostas; e

2b.1.5 Demonstrar compreensão das questões relevantes e das estratégias disponíveis para apoiar o uso seguro, responsável e ético das TICs no aprendizado e no ensino.

2b.2 Incentivar a colaboração profissional e interpessoal, com o objetivo dematerializar objetivamente o direito à educação de todos os alunos;

2b.2.1 Estabelecer um clima de relações interpessoais respeitosas e empáticas, promovendo atitudes de compromisso e de solidariedade com seus colegas de trabalho;

2b.2.2 Promover o diálogo com seus colegas de trabalho em torno de aspectos pedagógicos e didáticos;

2b.2.3 Fazer uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens, utilizando os recursos tecnológicos disponíveis;

2b.2.4 Manter registros precisos e confiáveis das realizações dos alunos;

2b.2.5 Construir coletivamente estratégias para assegurar a aprendizagem de todos os alunos na unidade escolar;

2b.2.6 Planejar atividades integradas que levem em consideração as necessidades de desenvolvimento integral dos alunos; e

2b.2.7 Compartilhar suas práticas profissionais, dialogando com os pares sobre assuntos pedagógicos, inclusive com uso de recursos tecnológicos.

2b.3 Apoiar a avaliação e a alocação de alunos em instituições educacionais, turmas e equipes, dimensionando as necessidades e interagindo com as redes locais de proteção social;

2b.3.1 Utilizar diferentes formas de agrupamento de alunos para potencializar o processo de aprendizagem;

2b.3.2 Apoiar a aprendizagem dos alunos em ambientes e grupos variados;

2b.3.3 Identificar e dar assistência aos alunos com problemas básicos de aprendizagem;

2b.3.4 Informar as famílias sobre os processos de aprendizagem que serão abordados durante o ano letivo;

2b.3.5 Informar periodicamente as famílias sobre o progresso da aprendizagem de seus filhos; e

2b.3.6 Contribuir para envolver as famílias nas atividades de aprendizado, recreação e convivência de seus alunos.

2b.4 Contribuir para o desenvolvimento da administração geral do ensino, tendo como base as necessidades dos alunos e do contexto institucional, e considerando a legislação e a política regional;

2b.4.1 Participar ativamente da comunidade de professores da instituição de ensino, colaborando com os projetos institucionais para a promoção da eficácia escolar;

2b.4.2 Contribuir para criar e manter comunidades de aprendizagem em suas salas de aula, em suas instituições de ensino e em suas redes profissionais; e

2b.4.3 Participar das instâncias colegiadas de maneira propositiva, comprometendo-se com as decisões tomadas.

2b.5 Planejar seu desenvolvimento pessoal e sua formação continuada, servindo-se dos sistemas de apoio ao trabalho docente;

2b.5.1 Analisar, sistematicamente, os dados das avaliações internas e externas, para replanejar as ações didático-pedagógicas e aprimorar suas práticas;

2b.5.2 Fazer uso das ofertas de serviço de apoio à formação docente para planejar suas futuras formações;

2b.5.3 Refletir sistematicamente sobre sua prática; e

2b.5.4 Utilizar estratégias para criar e manter um ambiente de trabalho organizado.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES DA DIMENSÃO DO ENGAJAMENTO PROFISSIONAL

3.1 Fortalecer e comprometer-se com uma cultura de altas expectativas acadêmicas, de sucesso e de eficácia escolar para todos os alunos;

3.1.1 Conhecer pesquisas e estudos sobre como obter sucesso e eficácia escolar para todos os alunos;

3.1.2 Desenhar projetos e outras ações, em conjunto com a equipe escolar, para fomentar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos; e

3.1.3 Conhecer e inserir em seu cotidiano, políticas nacionais de educação relacionadas ao currículo, gestão educacional e profissão docente.

3.2 Demonstrar altas expectativas sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, procurando sempre se aprimorar por meio da investigação e do compartilhamento;

3.2.1 Oferecer suporte adequado para que seus alunos possam sempre se desenvolver e aprender de acordo com seu potencial e características pessoais;

3.2.2 Tratar os alunos de maneira equitativa;

3.2.3 Abordar os erros e os fracassos como ocasiões para enriquecer o processo de aprendizagem; e

3.2.4 Estudar e compartilhar práticas profissionais, dialogando com seus pares sobre assuntos pedagógicos, de forma presencial ou a distância.

3.3 Interagir com alunos, suas famílias e comunidades, como base para construir laços de pertencimento, engajamento acadêmico e colaboração mútua;

3.3.1 Comprometer-se com o trabalho da escola junto às famílias, à comunidade e às instâncias de governança da educação;

3.3.2 Estabelecer e manter, com as famílias, relacionamentos colaborativos e respeitosos com foco na aprendizagem e no bem-estar dos alunos;

3.3.3 Comunicar-se com as famílias e a comunidade, de forma acessível e objetiva, utilizando os diferentes recursos, inclusive as tecnologias da informação e comunicação envolvendo a comunidade nas ações educativas;

3.3.4 Dialogar com outros atores e articular parcerias intersetoriais que favoreçam a aprendizagem e o pleno desenvolvimento dos alunos; e

3.3.5 Compreender as políticas e processos legislativos, administrativos e organizacionais relevantes e necessários para que os professores possam atuar de forma eficaz.

3.4 Atuar profissionalmente no seu ambiente institucional, observando e respeitando normas e costumes vigentes em cada contexto e comprometendo-se com as políticas educacionais;

3.4.1 Engajar-se, de modo coletivo, com os colegas de trabalho na construção de conhecimentos a partir da prática da docência, bem como na concepção, aplicação e avaliação de estratégias para melhorar a dinâmica da sala de aula e o ensino e aprendizagem de todos os alunos;

3.4.2 Buscar e aplicar feedback construtivo de supervisores e professores para melhorar as suas práticas de ensino;

3.4.3 Analisar criticamente a realidade de sua instituição de ensino à luz das políticas educacionais; e

3.4.4 Conhecer as políticas e objetivos da instituição de ensino, bem como comprometer-se com suas normas de funcionamento.

3.5 Investir no aprendizado constante, atento à sua saúde física e mental, e disposto a ampliar sua cultura geral e seus conhecimentos específicos;

3.5.1 Identificar necessidades e planejar propostas para o aprimoramento do seu aprendizado profissional de acordo com a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores;

3.5.2 Assumir a responsabilidade do seu autodesenvolvimento e do aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas e/ou desenvolvendo outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais e/ou com uso de recursos digitais;

3.5.3 Atuar com responsabilidade profissional e de maneira ética;

3.5.4 Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral; e

3.5.5 Mobilizar-se para ampliar e aprimorar seus conhecimentos, suas práticas profissionais e seu repertório cultural.

DIRETORIA EXECUTIVA UMCME-RS

- FABIANE BITELLO PEDRO – Coordenadora
- MARIA CRISTINA SANDIM CONRAD – 1ª Vice-coordenadora
- ADRIANA MARIA SOARES CASSOL – 2ª Vice-coordenadora
- CATIÉLE HENKER MERGEN BONELLI – 3ª Vice-coordenadora
- CHARLES HENRIQUE ROSA DOS SANTOS – 1º Tesoureiro
- ILSSE SANTINA COSTA DA SILVA – 2ª Tesoureira
- LARISSA CATARINA GRÄFF DE MELLO – 1ª Secretária
- LEONARA PIRAN – 2ª Secretária
- ALESSANDRA PEREIRA PEDROSO – Secretária Executiva