

## A FORMAÇÃO DO PROFESSOR SOB O OLHAR DA COMPLEXIDADE NA BASE NACIONAL DOCENTE

**Grassinete Carioca de Albuquerque OLIVEIRA<sup>1</sup>**  
Doutoranda em Linguística Aplicada PUC-SP/UFAC/Capes

**Antônio Bruno Cavalcante FERREIRA<sup>2</sup>**  
Doutorando em Linguística Aplicada PUC-SP/CNPq

**RESUMO:** O presente artigo propõe analisar teoricamente a Política Nacional de Formação de Professores, que cria uma Base Nacional Docente com o intuito de ampliar a qualidade e o acesso à formação inicial e continuada de professores da educação básica. Os aportes teóricos baseiam-se no documento da Política Nacional de Formação de Professores (2017), em Morin (2014; 2015), Nóvoa (2009) e Moraes (2008), ao indicarem a educação como campo de incertezas, complexidades, um espaço onde os discursos ocorrem em excesso, repleto de redundâncias e repetições, que contribui para práticas educativas menos efetivas. Todavia, Morin (2014) indica que é no caos, nas dúvidas e na busca por desafios que avançamos. Assim, busca-se compreender os novos desafios que o professor de educação básica irá enfrentar com a política de formação de professores.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Complexidade. Política Nacional de Formação Docente. Formação continuada.

### Introdução

A formação de professores no Brasil gera polêmicas, problemas e desafios que precisam ser considerados se pensarmos que a educação deve levar para uma reflexão crítica sobre o quê, o como, o para quê e o porquê de se ensinar em realidades tão complexas como as que existem nos mais variados cantos do Brasil.

Com o olhar de que é preciso fazer algo em relação a essas múltiplas facetas que contornam o Brasil, o Ministério da Educação e Cultura, doravante MEC, lançou no dia 15 de outubro de 2017, marcado como o dia do professor no Brasil, a Política Nacional de Formação de Professores, à época na voz do Ministro da Educação Mendonça Filho, que destacou que uma boa formação de professores é fundamental e tem impacto direto dentro da sala de aula. Segundo o Ministro, valorizar esse profissional, por meio da

<sup>1</sup> Endereço eletrônico: grassinete@hotmail.com

<sup>2</sup> Endereço eletrônico: cavalcante.bruno@yahoo.com.br

formação, amplia o conhecimento prático profissional e melhora a qualidade de ensino, no ponto de vista do lecionar dentro da sala de aula.

Ao vivermos em uma sociedade globalizada, repleta de contradições, práticas novas e antigas de ensino-aprendizagem convivem no espaço das salas de aulas do Brasil. A título de exemplo, fazemos uso diário das tecnologias que propiciam informação e comunicação nas mais diferentes mídias e redes sociais, todavia, essas tecnologias ainda não se fazem presentes no cotidiano escolar, em grande parte das escolas brasileiras. Fora isso, segundo dados do PISA, de 2015, apresentamos baixa qualidade de ensino, o que nos deixa, dos 70 países que participam da avaliação, entre os dez últimos colocados nas categorias de matemática e ciências, e em 59º em Leitura, o que obriga o MEC a rever a política de ensino que ocorre no país.

Outro aspecto a ser observado nesse mundo globalizado é o que considerávamos como ensino estável. As práticas levavam a crer que o ensino uniforme era o melhor método e que garantiria o sucesso do educando. Essa prática positivista e tradicional que antes era marcada por identidades que estabilizavam o mundo social; hoje, fragilizam e fragmentam o homem moderno, que não vive mais no espaço/tempo das certezas, do concreto, do visível, mas vive a “crise de identidade” (HALL, [1992] 2015). Essa crise tornou-se o desafio de compreender as complexidades que envolvem o ensino como todo-parte-todo (MORIN, [1999] 2014) e obriga a desenvolver políticas de formação de professores que reflitam as condições que a sociedade vigente impõe.

Seguindo essas proposições, ao considerar que o conhecimento pertinente é aquele capaz de situar as informações, quaisquer que sejam, em dado contexto, Morin ([1999] 2014) destaca que o conhecimento progride não apenas pela sofisticação, formalização ou abstração, mas pela capacidade de podermos contextualizar e englobar as ciências de modo que elas respondam às questões sociais e humanas. Desse modo, pensar em política de formação que esteja pautada em uma proposta de religar os saberes, que considere as ciências e as experiências de vida como algo pertinente e necessário para que ocorra possíveis transformações (PINEAU; GALVANI, 2012, p. 186-187) é mais do que significativo e relevante.

Para religar esses saberes é necessário ruptura com o paradigma que ainda vigora no sistema escolar, no qual consideram “certo e errado” como elementos definidores, prontos e acabados, como se não houvessem outros caminhos entre eles. As incertezas presentes entre esses termos, indicam que esse “e” não é um espaço vazio, mas algo que

sugere novas possibilidades de entender as fissuras que existem nas polaridades, como o certo e o errado, por exemplo.

Religar os saberes no espaço de formação de professores, conforme situado por Moraes (2012), deve ser pensado e preparado de modo a integrar o sujeito-objeto a um processo de dependência do ser em relação ao seu ambiente, ao seu contexto, ao mundo, em um processo não-determinado, plural, que respeita outros questionamentos, que permite outros olhares, que veja outras culturas, enfim, que viabilize o outro em nós.

Desse modo e com esse pensamento complexo e inacabado, a proposta deste artigo é discutir como ocorre essa política de formação de professores no Brasil, aliada a uma perspectiva complexa, na qual se torna fundamental promover um conhecimento capaz de compreender os problemas globais e fundamentais para neles inscrever os conhecimentos parciais e locais (Morin, 2015, p. 100), a fim de perceber se a Formação Continuada proposta pelo MEC considera o ser humano em sua totalidade ou como um hiperespecializado dos saberes (Morin, 2015, p. 106), melhor ainda, se o vê como ser compartimentado, fragmentado, quantificador. Se assim o for, continuaremos, infelizmente, com uma educação cada vez mais excludente, fragilizada e sem rupturas com o paradigma educacional vigente.

### **Formação de Professores no Brasil – para além da temporalidade**

A questão da formação de professores no Brasil data do final do século XIX, com as chamadas Escolas Normais que eram destinadas à formação de professores para o ensino inicial, o primário. Saviani (2009) discorre que, no Brasil, a questão do preparo na formação docente emerge diante de uma necessidade de organização da instrução popular, que examinava a questão pedagógica em articulação com as transformações que se processavam no Brasil da época. Segundo o autor, ao longo dos últimos dois séculos, a formação de professores no Brasil diferencia-se da seguinte maneira:

- “1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.

3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).” (SAVIANI, 2009, p. 143-144)

Observa-se que antes do século XX, a preocupação com a formação dos professores baseava-se, exclusivamente, para os níveis iniciais de ensino, hoje, Ensino Fundamental I. Somente com a organização dos Institutos de Educação, com as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933, surgiu a necessidade de se oferecer uma formação que atingisse os professores do “nível secundário”, que corresponde ao Ensino Fundamental II e Médio, atualmente, com cursos regulares e específicos, com a formação do profissional docente em cursos criados nas Universidades, dentre eles, Pedagogia. De acordo com a UNESCO (2009), a partir de 1930, na formação dos bacharéis, era acrescentado um ano na formação, com disciplinas da área da educação para que fosse obtido o título de licenciatura, ou seja, em uma formação denominada 3 + 1, os professores saíam aptos para ministrar aulas para o ensino secundário.

Nas palavras da UNESCO (2009), surge no século XX a diferenciação entre o professor polivalente (relativo às primeiras séries de ensino) e o professor especialista (para as demais séries) que fica histórica e socialmente instauradas sendo reconhecidas e encontrando-se vigente até os dias atuais, tantos nos cursos, quanto na carreira e salários, ou seja, qualquer que seja a inovação na estrutura das instituições e nos cursos de formadores de professores, ocorre uma colisão nessa representação tradicional de ensino e nos interesses instituídos, o que dificulta repensar uma formação mais integradora e um novo formato de educação que poderia propiciar um salto qualitativo nessas formações, com reflexo dentro da esfera escolar.

Outro ponto significativo na formação do professor e destacado por Morin ([1999] 2014) encontra-se em uma nova fronteira que é a hiperespecialização, já que a mentalidade hiperdisciplinar faz o sujeito criar uma “mentalidade de proprietário” do saber, que proíbe qualquer incursão estranha em sua parcela do saber. O perigo da hiperespecialização consiste no risco de “coisificar” (p. 106) o objeto estudado, de se

esquecer o que é destacado ou construído. O objeto da disciplina será conhecido como algo autossuficiente e as ligações e solidariedades desse objeto com outros objetos estudados em outras disciplinas não serão percebidas, bem como as (re)ligações e as solidariedades com o mundo do qual faz parte serão negligenciadas.

Pineau e Galviani (2012) evidenciam que no processo de formação docente existe uma disjunção entre a formação e as experiências de vida desse profissional, o que dificulta as conexões entre os saberes experienciais que provêm das lutas sociopessoais pela vida e os saberes abstratos ensinados nas instituições. Os dois coexistem como se estivessem em um sistema temporal fechado, em uma viva contradição, o que faz com que esses saberes se prejudiquem e, com frequência, se comprimam de modo recíproco.

A religação entre o saber científico e as experiências de vida encontram-se, ainda, bastante limitados, frágeis, nas fronteiras das instituições e se faz necessário compreender que viver também se aprende na escola, mas é muito além dela, nas diversas combinações e articulações incessantes que o sujeito adquire na experiência de vida individual, social e ecológica.

A UNESCO (2008) reforça que a formação de professores deve ser compreendida como uma ação organizada, intencional, contínua e permanente que conduz à prática do diálogo genuíno como estratégia para o exercício da capacidade de saber compreender o outro, de trocar experiências, como um momento de reflexão sobre a própria prática docente na fala do outro, como oportunidade de desenvolver, em conjunto, soluções para os problemas detectados. É no movimento dialógico e dialético de aprender e ensinar com o outro e a partir do outro que pode ocorrer o estímulo necessário para o desenvolvimento da capacidade de reflexão e provocar movimentos contínuos de “saber para poder ser”, de “saber para poder conviver”, de “saber para poder aprender” e de “saber para poder fazer” (UNESCO, 2008, p. 64).

Uma formação de professores que considere o pensamento reflexivo, conforme disposto pela UNESCO, deve ponderar sobre três atitudes que Dewey ([1959] 1993) desenvolve acerca do pensar reflexivo, ou seja, primeiro deve estar com espírito aberto, ter ausência de preconceitos, de parcialidades, de qualquer hábito que limite a mente e impeça de considerar novos problemas e assumir novas ideias, deve colocar-se em disponibilidade para considerar o novo, a circulação de novas possibilidades, novas perspectivas; segundo, a responsabilidade intelectual, que significa que deve considerar as consequências diante do passo projetado, já que são escolhas das ações realizadas pelo sujeito, ou seja, é a responsabilidade intelectual que assegura a integridade, a coerência

do que se defende e, por último, a atitude do coração, que envolve a relação emocional, afetiva diante de determinada causa, entrega-se a ele “de coração”, com ética e respeito.

Além de ter que considerar o pensamento reflexivo, a formação de professores deve realizar o processo de reflexão-na-ação desse profissional, conforme discorrido por Schön ([1988] 2014), desenvolvido numa série de “momentos” (p. 79) combinado em uma habilidosa prática de ensino. O primeiro momento, de surpresa, o professor reflexivo deve permitir-se ser surpreendido pelo o que aluno pode fazer, pode trazer. O segundo momento reflete sobre esse fato, pensa sobre aquilo que o aluno disse, trouxe, fez e procura compreender a razão por que foi surpreendido. O terceiro momento reformula o problema gerado na situação; o quarto momento, efetua uma experiência para verificar a sua nova hipótese, colocando nova questão para testar a hipótese que formulou sobre o modo do pensar do aluno.

Ressalte-se que esses momentos acontecem, muitas vezes, na prática da sala de aula, no dia a dia do professor, mas que se faz necessário refletir sobre a reflexão-na-ação, para pensar no que aconteceu, no que observou, o que faltou, quais outras possibilidades de ação. Esse momento de refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma descrição, que exige palavras, que exige ponderação.

Assim, ao permitir uma reflexão-na-ação docente, no século XXI, em tempos de interregno “*entre o não mais e o ainda não, numa inter-relação sem fim*”, ou seja, em tempo que há de vir, ainda são apenas rascunhos (Bauman, 2016, p. 129) a formação de professores deve ser democrática, ser corajosa e manter o diálogo franco e aberto, de modo a suscitar uma educação em favor da emancipação permanente dos seres humanos, uma educação que não se amarre em termos como inicial ou continuada, mas que seja a formação de professores ao longo da vida.

### **Formação de Professores sob o olhar da Complexidade – As incertezas da/na vida docente**

Diferentes autores problematizam que a educação vive em tempos de incertezas, de perplexidades, de constantes rupturas. Nóvoa (2009) aponta que sentimos a necessidade de mudanças, mas não conseguimos definir qual o rumo a tomar; que há o excesso de discursos que se mostram redundantes, repetitivos e se traduzem em pobreza de práticas; que há momentos que parece que todos dizemos o mesmo, como se as palavras tivessem vida própria e se desligassem da realidade da vida humana.

Acentua que as organizações internacionais e as tecnologias de informação e comunicação nos mantêm ligados e conectados quase permanentemente, contribuindo para esta “vulgata” (p. 02) que mais nos mantêm vendados do que sem ela. Moraes (2008) pondera que apesar de nos encontrarmos globalizados e entrecortados pelos mais diferentes tipos de redes, nosso mundo continua profundamente desigual, mesmo diante do grande desenvolvimento científico e tecnológico. Continuamos enfrentando situações que envolvem relações conflituosas, no qual interesses econômicos, privados, políticos e financeiros prevalecem sobre interesses coletivos e humanos.

Morin (2015) ressalta que até a primeira metade do século XX, o professor tinha o Eros como elemento para enviar a sua mensagem, a paixão pelo ensinar, a sua missão era o de professar o saber, o conhecimento. Todavia, o que se presentifica no momento atual é a grave desmoralização, a degradação do prestígio e do seu status diante de famílias controladoras, da cultura midiática e internáutica, disseminada na classe juvenil, diante da luta (violência) conduzida por parte da juventude discente. Essa desmoralização conduz ao fechamento, à resignação, a funcionalização e à deserotização. Também se sentem cada vez mais ameaçados e incompreendidos, inclusive pelas reformas, muitas vezes medíocres, que os sucessivos Ministros da Educação tentam impor a eles (MORIN, 2015, p. 94-95).

Com essas fragilidades complexas que envolvem o ser humano, a formação do professor deve ser considerada como uma formação ao longo da vida, em um *continuum* inseparável do contexto, das especificidades da vida humana, do que acontece no global que pode reverberar no local, nas relações e (re)ações da equipe pedagógica, como dos demais fatores que ocorrem no cotidiano escolar e fora dele.

É importante enfatizar o que Sá (2013) expõe sobre a impossibilidade de se pensar na ação docente sem pensar nas suas características, na identidade desse profissional, sem compreendê-lo em sua multidimensionalidade humana e, por conseguinte, sem estabelecer relações com os estudantes que, de igual maneira, possuem características psicológicas, biológicas, culturais, econômicas, míticas, geracionais, antropológicas, dentre outras, ou seja, nas multidimensionalidades que os formam (p. 135).

Ao considerar a formação docente na perspectiva transdisciplinar, que permite criar o intercâmbio, a cooperação/colaboração, a policompetência (Morin, [1999] 2014), a complexidade se faz presente em todo processo de formação dos professores, já que envolve a relação consigo mesmo (autoformação), a relação com o outro (heteroformação) e com o meio ambiente (ecoformação), em um processo complexo,

multidimensional, que envolve o sujeito nas suas complexidades como ser sócio-histórico e cultural, movido por incertezas, em uma relação não-linear, imprevisível e não fechado em si mesmo.

Morin (2015) reflete que é surpreendente que a educação seja cega diante do que é o conhecimento humano, seus dispositivos, fraquezas, dificuldades, tenha propensões tanto ao erro quanto à ilusão e que, de maneira alguma, preocupe-se em fazer conhecer o que é conhecer. O conhecimento do conhecimento deve ser considerado como necessidade primordial que servirá de preparação para enfrentar os riscos permanentes do erro e da ilusão, que não cessam de parasitar a mente humana.

Cabe, segundo o autor, armar cada mente para o combate vital em prol da lucidez. Essa lucidez deve acompanhar a formação dos professores, de modo a não se deixar colocar em movimentos lineares, sem conexão com a realidade dos alunos, em um currículo fechado, que não permita o diálogo incessante do inter e, talvez, transdisciplinar que movem as diferentes áreas do conhecimento. A formação do professor deve promover o conhecimento que seja capaz de compreender os problemas globais, que são fundamentais para neles inscrever os conhecimentos parciais e locais, que movem a sociedade e os diferentes contextos que os alunos (pessoas) estão inseridos.

A formação de professores deve atuar em uma reforma de pensamento conforme bem descreve Morin (2015), que enxergue que os problemas essenciais jamais são parcelares e os problemas globais são cada vez mais essenciais e presentes nas nossas vidas. Que vivemos em um circuito ininterrupto, que para conhecer é preciso separar para analisar e religar, sintetizar e/ou complexificar. Se continuar na prevalência da disciplina, perderá o movimento de religar, a possibilidade de contextualizar, de situar uma informação ou um saber em seu contexto natural. A formação de formadores deve considerar que a era planetária de intersolidariedade existe, por mais que se veicule a desumanização humana, diante de tantas catástrofes sociais, econômicas e culturais que acontecem nessa modernidade.

Formar o professor ao longo da vida implica em mostrar que se vive em um mundo de ambivalências, de um circuito que pode levar o ser humano a um processo de não se perceber o que há no outro lado do muro, no que existe entre essas ambivalências, de deixar-se penetrar na ilusão social do capitalismo desenfreado. Formar o professor para uma educação reflexiva precisa considerar o que aconteceu no passado, o que ocorre no presente e como isso afetará o futuro da sociedade.

Ademais, é preciso considerar dois nomes que se tornaram moda na sociedade e o que elas significam de fato: mundialização e globalização. Morin (2012) destaca que as pessoas são incapazes de perceber todas as multiplicidades de interferências quando se trata de globalização, pois isso significa uma aspiração a uma mundialogia, que pode ser disciplinar ou transdisciplinar, a depender do modo como utiliza os recursos disponíveis.

A mundialogia permite fazer conexões com a demografia, política, religião, economia e com a pobreza. Somos tocados tanto por um quanto pelo outro e ambos se encontram em constante interação no processo da vida humana e se vislumbra uma proposta de formação de professores que busque caminhos para uma educação de qualidade, de reflexão-na-ação, de aberturas, que provoque ruídos, a fim de formar educandos críticos e capazes de atuar na sociedade em que vive, cidadão este que não pode estar alheio aos fatos que ocorrem nesse mundo cada vez mais “glocal” (KUMARAVADIVELU, 2006).

### **Política Nacional de Formação de Professores – o que esperar?**

Saviani (2009) apresenta que a nova LDB, promulgada após diversas instabilidades, em 1996, não correspondeu ao problema da formação dos professores brasileiros. Os cursos de pedagogia e licenciaturas introduzidos nos institutos superiores de educação e nas Escolas Normais Superiores, fez com que a LDB sinalizasse para uma educação que efetuasse o nivelamento por baixo, ou seja,

[...] os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (Saviani, 2008c, p. 218-221). A essas características não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia homologadas em abril de 2006. (SAVIANI, 2009, p. 148)

Nessa perspectiva, segundo o autor, ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelaram um quadro de descontinuidade, embora não houvesse ruptura. A questão pedagógica que antes era ausente, começa, de maneira lenta, a ocupar uma posição central, a partir da década de 1930, o que não provocou uma mudança significativa e, até os dias atuais, não promove uma formação satisfatória. A formação de professores no Brasil, ao longo desses séculos,

revela uma precariedade nas políticas formativas, além de não constituir uma formação docente consistente para enfrentar os problemas que existem na educação escolar do país.

O problema percebido na formação superior docente ainda apresenta, dentre muitos fatores, um modelo educativo de currículo com uma visão tradicional de ensino, organizados em disciplinas hierarquizadas, privilegiando políticas mais conservadoras, promovendo o pensamento linear, cujo pensamento pode ser considerado como algo sequencial e ordenado, com estruturas de pensamento idealistas e empiristas, relações binárias, por exemplo, o que é científico/não científico, corpo/mente, sujeito/objeto, dentre outros, além de ser estruturado com disciplinas teóricas oferecidas antes da prática, sendo a primeira supervalorizada (MORAES, 2008, p. 175).

Essa visão compartimentada da educação brasileira que existe desde a formação básica até a superior faz com que perpetue uma visão tradicionalista de ensino que não considera o sujeito como parte/todo, exclui ao invés de incluir da rede de saberes e, como bem situa Morin (2014), uma educação que privilegia apenas o paradigma cognitivo, torna o sujeito um ser invisível, e nega a sua existência na sociedade.

Diante dessa realidade cada vez mais paradoxal que a formação de professores tem se tornado alvo de inúmeras discussões tanto nas esferas públicas quanto privadas e, com o intuito de promover uma formação de professores de maior qualidade, o MEC lança diversos programas de formação de professores, sendo um deles a Lei nº 11.502, de julho de 2007, que atribuiu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a responsabilidade pela formação de professores da educação básica, cujo objetivo é o de assegurar a qualidade da formação dos professores que atuam ou atuarão nas escolas públicas brasileiras, além de integrar a educação básica e superior visando à qualidade do ensino público.

Em 2009, o MEC lançou o primeiro Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, A intenção desse plano era formar, nos cinco anos seguintes, mais de 300 mil professores que atuavam na educação básica e que ainda não eram graduados. O MEC apresentou como dado o Educacenso de 2007, que evidenciava que cerca de 600 mil professores em exercício na educação básica não possuíam graduação ou atuavam em diferentes áreas das quais se formaram. Evidenciou que contavam com cerca de 90 instituições de educação superior – Universidades Federais, Estaduais e Institutos Federais – que ofertariam cursos tanto na modalidade presencial quanto a distância, pela Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Segundo o MEC esse plano consolidaria a Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto 6.755/2009, que prevê um regime de colaboração entre União, estados e municípios, para a elaboração de um plano estratégico para formação inicial dos professores que atuam nas escolas públicas. Essa ação faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação, PDE, que está em vigor desde abril de 2007. Pelo MEC, a formação inicial abrange três situações: professores que ainda não apresentam formação superior; professores formados, mas que atuam em outras áreas diferentes da sua formação acadêmica e os bacharéis sem licenciatura, que necessitam de uma complementação para atuarem no magistério.

O ministro da Educação na época era Fernando Haddad, que salientou diante do censo da educação básica, a necessidade de formação dos professores em serviço, afirmando que “o objetivo do sistema é dar a todos os professores em exercício condições de obter um diploma específico na sua área de formação”. Informou que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), antes responsável somente por cursos de pós-graduação, passou a receber o dobro de seu orçamento para assumir a responsabilidade pela formação do magistério, o que significou R\$ 1 bilhão de reais ao ano destinado à formação de professores. Também deixou evidente que haveria uma segunda etapa, destinado à formação continuada e, mesmo havendo uma formação em matemática e língua portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental pelo programa denominado Pró-letramento, faltava, ainda, expandir para outras áreas do conhecimento e para o ensino médio.

Diante dessa iniciativa e com a formação de professores ocorrendo no Brasil, em 2016, o ministro da Educação Aloizio Mercadante anunciou a Rede Universidade do Professor, pois, segundo dados fornecidos pelo Censo Escolar de 2015, entre os 709.546 professores efetivos que lecionavam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, apenas 334.717 tinham a formação para a disciplina que ensinavam em sala de aula, enquanto outros 374.829 precisavam complementar com formação superior. Segundo o ministro, estes números representavam a quantidade de docentes que não possuíam a licenciatura nas disciplinas que ministravam ou não tinham o grau de bacharel na área solicitada. Com isso, a proposta da Rede Universidade do Professor era reduzir o número de professores que lecionavam disciplinas para as quais não tinham a formação adequada. Além das vagas ofertadas na rede federal, os professores também poderiam optar pelo Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor) que oferecia e ainda

oferece, durante as férias, cursos presenciais intensivos para docentes da rede pública de educação básica. De acordo com o ministro,

[...] “Não há como melhorar a qualidade da educação no Brasil se nós não resolvermos esta questão da formação. O que mais vai motivar é se a carreira docente valorizar esta formação específica” [...] “Este é o ponto mais estratégico para melhorar a qualidade da educação”. (Portal MEC, 2016)

O que revela os discursos dos Ministros aqui destacados, Haddad e Mercadante, parece haver uma preocupação relevante em relação aos profissionais da educação que se encontram em exercício nas escolas públicas do país ainda em formação inicial, em formação diferente da área de formação e na formação continuada, o que, segundo os dados apresentados pelo Censo Escolar, evidenciam que os projetos desenvolvidos não alcançaram a meta estipulada pelo Governo Federal e precisavam ser melhor estudados, para observar as lacunas que existiram nessas formações.

Freire e Leffa (2013) discorrem que a formação de professores denominada inicial ou pré-serviço tomam como pressuposto o fato de que os alunos em formação deveriam estar envolvidos em um momento destinado à preparação para a prática, mas que, no Brasil, é algo totalmente questionável e evidencia-se como verdadeiro, diante dos dados apresentados pelo MEC, por meio do Censo Escolar.

Do mesmo modo, ocorre com a formação em serviço e/ou continuada, já que ocorre em concomitância com o exercício da profissão, assumindo caráter de atualização constante. Pelos autores, essas nomenclaturas baseiam-se em sequência temporal, linear, mas que não corresponde ao que ocorre realmente, o que mostra, pela nomenclatura, algo contraditório em sua significação e, novamente, devidamente comprovado diante do Censo Escolar e dos programas desenvolvidos pelo MEC.

Sob o governo Temer, é lançado em outubro de 2017, no dia dos professores, em cadeia nacional, na voz do Ministro da Educação Mauro Mendonça, a Política Nacional de Formação de Professores, que abrange desde a criação de uma Base Nacional Docente até a ampliação da qualidade e do acesso à formação inicial e continuada de professores de educação básica do Brasil. Essa Política de Formação inclui a residência pedagógica como caminho para facilitar e ampliar o conhecimento prático profissional e a qualidade de ensino, dentro da sala de aula. A residência pedagógica faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), com modificações, como por exemplo, o estágio supervisionado dos estudantes de graduação, que ocorrerá a partir do

terceiro ano da licenciatura, nas escolas de educação básica. Pela proposta, essa mudança pode gerar uma melhoria na qualidade da formação inicial e uma melhor avaliação dos futuros professores, já que estarão com acompanhamento periódico.

A Política Nacional de Formação de Professores apresenta quatro aspectos que justificam tal medida. O primeiro, integração, que segundo a secretária-executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, destaca que a nova política de formação de professores era necessário não apenas para que fosse capaz de olhar para frente, mas para melhorar os programas que se encontram em andamento, de modo que pudesse integrá-los, tendo em vista as mudanças na política educacional que ocorre desde a atual gestão do ministro da Educação. Ainda de acordo com a secretária, as pesquisas indicam que a qualidade do professor é o fator que mais influencia na melhoria do aprendizado do educando, independente da renda, de classes sociais e das desigualdades existentes, a qualidade do professor é o que pode ajudar a melhorar a qualidade da educação.

Novamente, o MEC traz o Censo Escolar de 2016, como dado que mostra a realidade do professor brasileiro. Por ele, dos 2.196.397 professores da educação básica do país, mais de 480 mil só possuem ensino médio e mais de 6 mil, apenas o ensino fundamental. Cerca de 95 mil têm formação superior, sem cursos de licenciatura. Apenas 1.606.889 possuem formação em licenciatura, porém, muitos desses não atuam em sua respectiva área de formação.

Esses dados indicam que para o MEC, a Política Nacional de Formação de Professores deve consistir na colaboração entre União, redes de ensino e instituições formadoras; em uma maior articulação entre teoria e prática nos cursos de formação; no domínio da nova Base Nacional Comum Curricular, BNCC, além da articulação entre instituições formadoras e escolas de educação básica. Essas mudanças partem desse diagnóstico levantado pelo Censo Escolar 2016, que além dos já citados, há também o desempenho insuficiente dos estudantes, a baixa qualidade na formação inicial dos professores no país, os currículos extensos, com ausência de atividades práticas e estágios curriculares sem planejamento e sem vínculo com as escolas, o que leva o MEC a tomar novas atitudes quanto à formação dos professores.

O segundo, melhorias, que seria o primeiro passo para uma mudança na educação brasileira, de acordo com a vice-presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Maria Cecília Amendola, já que o professor sai da universidade e quando entra na sala de aula, não sabe o que fazer. Essa política irá, em algum tempo,

refletir sobre os resultados dos estudantes das proficiências de português, matemática e demais áreas do conhecimento.

Essa Política Nacional de Formação de Professores também inclui a BNCC, que vai nortear o currículo de formação de professores do país. A BNCC da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e II, foi aprovada em 2017 e a do Ensino Médio, em dezembro de 2018. As redes de ensino já podem trabalhar para implementar essa política e a revisão dos currículos devem acontecer em 2019 até o prazo máximo de 2020.

O terceiro, flexibilização do ProUni, a Política Nacional de Formação de Professores irá flexibilizar as regras para bolsistas do Programa Universidade para Todos (ProUni) para o preenchimento de vagas ociosas. A partir de 2018, professores que desejarem fazer uma segunda formação em cursos de licenciatura poderão entrar no programa sem a comprovação de renda e, do mesmo modo, acontecerá com o público geral interessado. Para o MEC, essa política de incentivo partiu do diagnóstico que evidencia que das 56 mil bolsas para cursos de licenciatura, 20 mil estão ociosas.

O quarto, a formação continuada que, em 2018, fez com que o MEC reservasse 75% das vagas da Universidade Aberta do Brasil (UAB) para a formação de professores que cursam o primeiro ou segundo curso de licenciatura. O MEC pretende retomar e continuar com a UAB que não ofertava vagas desde 2014, e que em 2017/2018 ofereceu 250 mil vagas. Objetiva investir na ampliação de cursos de mestrado profissionalizante que envolvam todas as áreas e componentes curriculares da BNCC e oferecer mestrado profissionalizante para os professores da educação básica, cursos de especialização e o aumento da cooperação internacional nessa formação.

Essa nova proposta de formação de professores, a Política Nacional de Formação de Professores traz à luz uma reflexão sobre o que Morin ([1999] 2014) destaca de que não devemos esquecer de que as culturas das humanidades favorecem para observarmos todos os grandes problemas que vivenciamos, para meditarmos sobre eles e procurar integrá-los à nossa própria vida, de modo que seja possível explicar a nossa conduta, o nosso conhecimento sobre o mundo e sobre nós mesmos. É preciso ter “cabeça bem-feita” e é pela educação integrada e integradora, que (re)ligue os saberes, que perceba os conflitos que tecem os caminhos da aprendizagem, que nos dará capacidade para tentarmos responder aos desafios da globalidade e da complexidade na vida cotidiana, social, política, nacional e mundial.

Ao considerarmos os governos Lula, Dilma e Temer, da Lei 11.502, de julho de 2007 até a proposta da Política Nacional de Formação Docente (2017), percebemos,

claramente, que apesar de haver movimentos em torno da Formação de Professores, em busca de uma melhoria de ensino e de aprendizagem que promova o salto qualitativo na educação brasileira, os objetivos traçados ainda revelam um ensino positivista, com disciplinas fragmentadas, compartimentadas e, com a BNCC do Ensino Médio homologada, a supervalorização das disciplinas de língua portuguesa e matemática, tornando-as salvadoras da pátria educativa.

Note-se que é preciso reconhecer as culturas brasileiras, que são múltiplas e multifacetadas. É preciso ter um pensamento ecologizado, que permita trabalhar e compreender melhor a dinâmica do todo e que, segundo Moraes (2012, p. 201), perceba as inter-relações em vez de coisas e fatos isolados, que compreenda as mudanças, em vez do que é instantâneo e estático. É preciso reformar o pensamento.

De igual modo, cabe ao professor ter em sua responsabilidade uma formação que seja auto-heteroecoformadora, algo necessário e imprescindível para compreender esse mundo complexo, movido em redes, com pessoas singulares, com diferentes práticas de linguagens, repleta de indivíduos que agem sobre si mesmas e sobre os outros, nos mais variados contextos. Freire e Leffa (2013) sinalizam que essa visão auto-heteroecoformadora contempla um sujeito ativo na construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento, inserindo-se a agindo de modo crítico e reflexivo no mundo em que habita.

O que é certo nesse processo de formação de professores é que todos os envolvidos (MEC, estados, municípios, instituições privadas) precisam compreender o sistema complexo que envolve a educação brasileira e as mais diversificadas linguagens que são vivenciadas pelos falantes nos mais distantes cantos do Brasil. É preciso conhecer como se organiza a escola e percebê-la como espaço de conflitos, tensões e contradições, de antagonismos e de complementaridades porque o ambiente escolar interage com o humano e, por isso, é multidimensional (SÁ, 2013, p. 126).

Se o papel da escola é possibilitar novos caminhos de aprendizagens, novas maneiras de se apropriar histórica e culturalmente dos saberes, das práticas, das ideias, da ética e dos valores, dos sentimentos de humanização, de poder se apropriar dos saberes científicos para ressignificar a sociedade em que vive, de maneira justa, democrática e igualitária, esse espaço, mais do que nunca, precisa de políticas de formação docente que considerem o educador como protagonista, que abra as caixas do conhecimento de modo integradora e que permita o diálogo e a dialética, cada vez mais complexos nesse mundo

moderno. Essa política de formação docente não deve considerar apenas a formação inicial ou continuada, mas deve levar o educador para uma formação ao longo da vida.

### **Considerações**

A ação docente está ligada à vida do aluno de maneira única e, muitas vezes, reveladora. Muitos alunos consideram seus professores como alguém que admiram, que acreditam e que são inspiradores. Há conflitos, há debates, há contradições, mas também há espaço para o diálogo, para o conhecimento. Sá (2013) evidencia que não há ensino, tampouco aprendizagem na escola sem a figura do professor e do aluno, sem as relações antagônicas, sem suas tensões e intenções no contexto de suas práticas intersubjetivas, sem esse movimento do ir e vir na busca do melhor caminho para se alcançar o conhecimento.

Pelo princípio hologramático, é preciso perceber as singularidades que constituem o professor enquanto profissional, cidadão, pessoa e que impõe, segundo Sá (2013) um olhar que abrace a “tapeçaria” homem, sociedade e espécie. Pela recursividade, que rompe com a linearidade, que produz ruídos, deve gerar no professor a capacidade de compreender a *inter-retro-ação*, que existe na escola, pois todas as inter(ações) que ocorrem nesse ambiente, acontecem porque existem pessoas e seus efeitos retornam a eles, já que há interdependência que se estabelece na escola. Pela autonomia/dependência, é um processo de vida, dialógico por natureza, inclui/exclui, mas precisa do outro para esse processo de interação.

O autor também pontua que essa relação de autonomia/dependência com o organismo estatal que é responsável pelo sistema educativo, há normas, portarias, leis que precisam ser observadas e respeitadas, mas precisam do diálogo constante para que possam ser revisadas, periodicamente, quando estas não contemplarem mais as necessidades da educação.

A rede em que se encontra a formação de professores é complexa por natureza, de difícil solução, mas não devemos nos ater apenas no pensamento paradigmático do certo e do errado. É necessário pensar em políticas de formação de educadores que relacione as demandas que a sociedade estabelece. Precisamos pensar nas múltiplas redes de saberes que o educando vivencia diariamente, de modo a torná-lo protagonista das questões em envolvam o ensino-aprendizagem. Temos que formar professores proficientes em suas disciplinas, mas precisamos do diálogo mais que necessário com as

outras áreas do conhecimento, para que ocorra a compreensão de que é preciso agir de maneira transdisciplinar e transformadora.

Inúmeros serão os momentos em que os professores sentirão que se encontram aprisionados, sem saída aparente, e precisam da libertação para assumir os conflitos, incorporar as (super)diversidades, perceber as (multi)culturalidades, a viver e a conviver com o outro, no mundo presencial e virtual, de maneira livre e libertadora.

Freire (2000) destaca que o que permite o ser humano auto-objetivar-se é o reconhecimento de órbitas existenciais diferentes, da capacidade de distinguir um “eu” e um “não eu”, e a transcendência está também, na consciência do ser inacabado que somos, de uma ligação que, pela própria essência humana, jamais poderá ser de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação, seja no social, seja no pessoal, no profissional, seja consigo mesmo.

Para que uma política de formação de professores seja significativa, enfim, é preciso uma concepção complexa do sujeito, uma verdadeira reforma no modo de ver e viver a vida, na infindável busca pela reforma do pensamento, que culmine na transformação da educação. Não é tarefa fácil, mas é somente na reflexão-na-ação que o sujeito (educador) é capaz de promover mudanças. Caso contrário, qualquer política de formação docente será como as demais propostas: de caráter vertical e unilateral, no qual o diálogo serve de pano de fundo para que se cumpra o que é determinado pelo MEC.

### Referências bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. MAURO, Ezio. *Babel: entre a incerteza e a esperança*. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BOHN, Hilário. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: *Linguística Aplicada na Modernidade Recente. Festschrift para Antonieta Celani*. [org.] Luiz Paulo da Moita Lopes. São Paulo: Parábola, 2013, p. 79-98.

DEWEY, John. *Como Pensamos. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. São Paulo: Editora Nacional, 1933. 1993?

FREIRE, Maximina M. LEFFA, Vilson J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: *Linguística Aplicada na Modernidade Recente. Festschrift para Antonieta Celani*. [org.] Luiz Paulo da Moita Lopes. São Paulo: Parábola, 2013, p. 59-78.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HALL, Stuart. [1992] *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina. 2015.

MEC. *Plano nacional de formação de professores*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores>. Acesso em: 08.12.2017.

\_\_\_\_\_. *EDUCAÇÃO BÁSICA*: Universidade do Professor oferecerá 105 mil vagas para que docentes completem formação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/35121-universidade-do-professor-oferecera-105-mil-vagas-para-que-docentes-completem-formacao>. Acesso em: 08.12.2017.

\_\_\_\_\_. *EDUCAÇÃO BÁSICA*: MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>. Acesso em: 08.12.2017.

MORAES, Maria Cândida. *Ecologia dos saberes, complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais*. São Paulo: Antakarana/WHN – Willis Harman House, 2008.

\_\_\_\_\_. *O paradigma educacional emergente*. 16. ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do presente. In: *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Presente – Por uma educação transformadora*. [Org.] Maria Cândida Moraes e Maria da Conceição de Almeida. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2012. p. 33-45.

\_\_\_\_\_. *A cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad.: Eloá Jacobina. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

\_\_\_\_\_. *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Trad.: Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NÓVOA, António. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Revista de Educación, v. 350, 2009, p. 203-218.

PINEAU, Gaston. GALVANI, Pascal. Experiências de vida e formação docente – Religando os saberes. In: *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Presente – Por uma educação transformadora*. [Org.] Maria Cândida Moraes e Maria da Conceição de Almeida. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2012. p. 185-201.

SÁ, Ricardo de Antunes de. O Projeto Político-Pedagógico da escola: diálogos com a complexidade. In: *Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade*. [Orgs.] Akiko Santos, João Henrique Suanno e Marilza Vanessa Rosa Suanno. Porto Alegre: Sulina, 2013.

SAVIANI, Demerval. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 08.12.2017

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote e IIE, 1995. p.77-91.

UNESCO. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO, 2009.

\_\_\_\_\_. *Fortalecendo competências: formação continuada para o Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz*. Coordenadora: Marlova Jovchelovitch Noletto. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008.

## **TEACHER TRAINING UNDER THE VIEW OF COMPLEXITY IN THE NATIONAL TEACHER BASE**

**ABSTRACT:** The proposal of this paper is a theoretical analysis based on the National Policy of Teacher Training, aims at creating a National Base for Teachers in order to increase the quality and access of basic education teachers initial and lifelong training programs. The theoretical contributions are the National Policy of Teacher Training (2017), Morin (2014; 2015), Nóvoa (2009) Moraes (2008), once they consider education as a field of uncertainties, complexities, a space full of redundancies and repetition which contributes to less effective educational practices. However, as pointed by Morin (2014) it's the chaos, doubts and the search for challenges that make us move forward. Like this, this theoretical analysis aims at understanding which challenges teachers from basic education in Brazil will face with the national policy of teacher training.

**Keywords:** Teacher training. Complexity. National Policy on Teacher Training. Continuing education.

**Envio: novembro/2018**  
**Aceito para publicação: abril/2019**

VERBUM – CADERNOS DE PÓS GRADUAÇÃO