

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: REFLEXÕES ACERCA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE 2015

TEACHER TRAINING POLICIES IN BRAZIL: REFLECTIONS ON THE 2015 NATIONAL CURRICULAR GUIDELINES

Rodrigo Diego de Souza

Bolsista CAPES em nível de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica
Universidade Federal de Santa Catarina
diego_souzasmd@yahoo.com.br

José André Peres Angotti

Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica
Universidade Federal de Santa Catarina
zeangotti@gmail.com

Resumo

Este artigo compõe uma pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (UFSC) e apresenta uma análise das políticas de Formação de Professores a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada (BRASIL, 2015b). Optou-se por referenciais das áreas de Ensino, Educação e do método do Materialismo Histórico Dialético para a análise. Frente aos posicionamentos teóricos explícitos e subjacentes ao documento é possível apresentar algumas constatações e contradições no discurso da Educação e o desenvolvimento e/ou fracasso social; a culpabilização dos professores e fragilidades teóricas na associação de conceitos como Práxis, Desenvolvimento Profissional e Trabalho Docente. A discussão viabilizada neste estudo não esgota as problematizações em torno do documento, mas permite olhar para as Diretrizes e delinear possíveis e distintas nuances que a compõem.

Palavras-chave: Formação de professores; políticas educacionais; trabalho e educação.

Abstract

This article composes a doctoral research of the Post-Graduation Program in Scientific and Technological Education (UFSC) and presents an analysis of Teacher Training policies from the National Curricular Guidelines for initial and continuing training (BRAZIL, 2015b). Reference was made to the areas of Teaching, Education and the method of Historical Dialectical Materialism for analysis. Based on the explicit theoretical positions underlying the document, it is possible to present some findings: the discourse of Education as responsible for social development and failure; teacher blame; contradictions aligned with theoretical weaknesses in the association of concepts such as Praxis, Professional Development and Teaching Work. The discussion made feasible in this study does not exhaust the problematizations around the document, but it allows to look at the Guidelines and to delineate possible and distinct nuances that compose it.

Keywords: Teacher training; educational policies; work and education.

1. INTRODUÇÃO

É nas relações de forças e lutas da concretude da realidade que o professor também se constitui como professor, muitas vezes proletarizado desde antes de iniciar e/ou optar por cursos de licenciatura, e ainda permeado de inúmeras políticas que determinam a sua formação.

Nessa direção, este artigo compõe a pesquisa de doutorado sobre o ‘Trabalho na Formação dos Professores de Biologia’, em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (UFSC), e tem por finalidade, para além de analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, ter como ponto de partida o Realismo Crítico como posicionamento epistemológico (HESSEN, 1978), articulando os fundamentos metodológicos e epistemológicos do realismo crítico ao método do Materialismo Histórico Dialético.

Articulando-se o realismo crítico ao método dialético considera-se que “o homem capta a realidade, e dela se apropria com todos os sentidos, como afirmou Marx, mas estes sentidos, que reproduzem a realidade para o homem, são eles próprios um produto histórico-social” (KOSIK, 1976, p. 120).

Nesse sentido, conclui-se que epistemologicamente, ao olhar para a realidade das políticas de formação de professores no Brasil, tendo em vista práxis transformadoras sobre esta realidade, se faz necessário considerar analiticamente na pesquisa sobre o real, “a relação entre gênese e validade, entre as situações dadas e a realidade, entre a história e a realidade humana, entre o transitório e o eterno, entre a verdade relativa e a absoluta” (KOSIK, 1976, p. 124) das políticas nacionais para a formação dos professores.

Dentre as políticas de formação de professores no Brasil, também corroboram para a formação docente, programas recentes e outros não tão novos, em particular as diretorias de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) e de Educação a Distância (DED) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) as quais exercem um papel importante no processo de formação inicial e continuada dos professores por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e os Mestrados em Rede Nacional, o Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB). Articulando-se a estas iniciativas, também se têm outros programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Observatório da Educação (OBEDUC), o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA).

Tendo em vista estas iniciativas e a constatação de que neste artigo não se esgotam as discussões em torno da complexidade de todos os documentos supracitados, opta-se por apresentar algumas reflexões sobre as possíveis contribuições e contradições presentes nas ‘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’ (BRASIL, 2015b).

Sendo assim, ao discutir a partir dos referenciais da literatura em Educação e Ensino, os posicionamentos teóricos explícitos e subjacentes apresentados no documento, é possível apresentar algumas reflexões.

2. REFLEXÕES ACERCA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM NÍVEL SUPERIOR (CURSOS DE LICENCIATURA, CURSOS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA GRADUADOS E CURSOS DE SEGUNDA LICENCIATURA) E PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

A Resolução n. 2 de 1 de julho de 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, 2015 (BRASIL, 2015b), inicia com treze (13) “Considerandos” os quais buscam justificar a construção e emergência das novas DCNs na formação docente.

Com uma leitura atenta dos “considerandos” é possível evidenciar aspectos comuns entre eles, como Brito (2015, p. 14) já sinalizou ao afirmar que “a construção discursiva [do documento] gira em torno de um horizonte exitoso para a nação, a depender do esforço na implementação das ações e medidas colocadas como imprescindíveis para a transformação dos aspectos considerados problemáticos no contexto educacional”.

Ao acenar para esse futuro utópico, os “considerandos” também apontam para um “Projeto Nacional da Educação Brasileira” denominado em outro “considerando” de “Projeto da Educação Nacional”, o que sugere uma falta de alinhamento dos conceitos a serem implementados a partir desta Resolução, e a dúvida sobre a existência ou não de um Projeto de Educação Nacional. Abaixo, seguem os dois “considerandos” em questão.

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

CONSIDERANDO que a concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, sob relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais; (BRASIL, 2015b, p. 1)

Ressalta-se que o segundo “considerando” supracitado, sinaliza para a “instituição do Sistema Nacional de Educação” (SNE), o qual já emerge nas discussões da Lei N°. 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação (PNE), o qual já fora previsto na Constituição Federal de 1988 (Artigo 214), e discutido nas Conferências Nacionais de Educação (CONAE); no entanto, os desafios para a efetiva organização do SNE abarcam não apenas os aspectos territoriais do país, mas também a burocracia da máquina pública, como afirma Saviani (2010, p. 388), quando diz:

Podemos dizer que a formulação do Plano Nacional de Educação se põe como uma exigência para que o Sistema Nacional de Educação mantenha permanentemente suas características próprias. Com efeito, é preciso atuar de modo sistematizado no sistema educacional; caso contrário, ele tenderá a distanciar-se dos objetivos humanos, caracterizando-se especificamente como estrutura (resultado coletivo inintencional de práxis intencionais individuais). Esse risco é particularmente evidente no fenômeno que vem sendo chamado de “burocratismo”.

Dando continuidade a leitura das “novas” DCNs de 2015, é possível observar a incidência do professor a ser formado para ser gestor, o que sinaliza também para a inclusão do componente curricular de Gestão na área Educacional e seus aspectos organizacionais em todas as licenciaturas (BRASIL, 2015b, p.11), o qual era contemplado apenas nos cursos de Pedagogia. O termo ‘Gestão’ emerge nas DCNs inúmeras vezes, pinçam-se dois momentos em que este é problematizado no corpo da resolução, conforme segue:

CONSIDERANDO que [1] a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; [2] a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; [3] o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; [4] o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; [5] a valorização do profissional da educação; [6] a gestão democrática do ensino público; [7] a garantia de um padrão de qualidade; [8] a valorização da experiência extraescolar; [9] a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; [10] o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino; (BRASIL, 2015b, p. 1)

O “considerando” supracitado apresenta dez [10] princípios vitais para a melhoria do ensino e democratização da Gestão, ou seja, a Gestão recebe caráter de princípio vital para o andamento dos processos educativos.

Outro fragmento do documento, o §4º do Art. 3º. afirma que “os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e

demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino [...] (BRASIL, 2015b, p. 4), o que caracteriza a Gestão Educacional como mais uma das atividades a ser exercida pelos professores egressos da formação inicial.

Ambos os recortes apresentados, no tocante a gestão, podem sinalizar para a implementação do gerencialismo nas escolas, que pode ser considerado uma herança do modelo neoliberal na educação, como apresentam Evangelista e Shiroma (2007, p. 538):

As relações entre a reforma da formação docente e a do Estado evidenciam a incorporação do léxico e da lógica gerencial na política educacional, bem como seu impacto nas práticas e relações de trabalho nas escolas e na formação de novas subjetividades.

Outro achado interessante na resolução está relacionado à concepção de Docência, a qual não é conceituada, mas apenas apresenta qual a compreensão de docência das DCNs (2015) e frisa-se a atuação do professor enquanto docência, conforme seguem os recortes do documento.

Art. 2º. §1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015b, p. 3)

Art. 2º. §2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (BRASIL, 2015b, p. 3)

Ressalta-se nos parágrafos acima que a ‘docência’, nas DCNs 2015, consiste na ação educativa e o ‘exercício da docência’ a ação do profissional, o que nessa direção permite-nos compreender que dentre os sujeitos da prática educativa o professor desaparece e deixa de ser o sujeito que se constitui por meio do trabalho, mas apenas uma ação profissional, e assim, “estabelece a primazia da docência em detrimento do professor como sujeito” (EVANGELISTA, SHIROMA; 2007, p. 536).

Também se observa nas diretrizes que o ‘Trabalho Docente’ é apontado enquanto prática, conceituando-a como “expressão da articulação entre teoria e prática” (BRASIL, 2015b, p. 6), no entanto, o sujeito tendo sido “despido” do seu caráter de sujeito no exercício da docência como seria possível a “prática”?

Além desta questão retórica, também é importante salientar o parágrafo único do Art. 6º. no qual “a formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério” (BRASIL, 2015b, p. 14).

Nesse sentido, é possível identificar um ponto nevrálgico de contradição nas DCNs, haja vista que existem distintas concepções de Práxis; Trabalho Docente; Docência e Desenvolvimento Profissional na pesquisa em educação e ensino, e um não posicionamento do documento diante disso. Por exemplo, ao apresentar a seguinte afirmação:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão [...] (BRASIL, 2015b, p. 6).

O conceito de Práxis, apenas como articulação teoria e prática, como apresentam as diretrizes, está relacionado à compreensão do senso comum sobre práxis, haja vista que na literatura, a práxis apresenta um arcabouço teórico com grande significado, sendo pertinente o documento legal posicionar-se em que sentido de práxis compactua e/ou tem por princípio; para não correr o risco de reproduzir termos que proporcionem apenas estética ao documento, e também para não reduzir práxis a qualquer conceito, como já afirmara Vázquez (1977, p. 185), “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”.

Por exemplo, historicamente, é possível considerar alguns conceitos de práxis, advindos de diferentes teóricos, por exemplo, para Aristóteles existiam três tipos de atividades humanas fundamentais: a *práxis*, a *poiésis* e a *theoria*. A *práxis* consistia na vida ética, política do homem grego; distinta da atividade produtiva a qual consistia na *poiésis*; e a *theoria* estava relacionada à busca da verdade, a principal incógnita dos filósofos gregos, medievais e modernos (VAZQUEZ, 1977).

Na modernidade a práxis ganha novos significados, pois nesse período o homem observa sua capacidade de expressar emoções, sentimentos e também sua racionalidade, por meio da transformação das coisas materiais, ou seja, um criador do mundo por meio das suas ações a partir da racionalidade, a exemplo das obras renascentistas. Porém, com o advento da revolução industrial, o ativismo pragmático passa a ser protagonista com o aumento da produção material relacionada aos interesses do capital, o que direcionou para uma valorização da *poiésis* em detrimento da práxis (VAZQUEZ, 1977).

É neste cenário, que Karl Marx (1818 – 1883), apresenta a práxis, como práxis revolucionária, a partir dos ‘Manuscritos econômicos-filosóficos’ de 1844, ‘A ideologia

alemã’ de 1845, especialmente nas onze ‘Teses sobre Feuerbach’ (1845), principalmente nas teses II, VIII e XI, quando afirma:

Tese II: a questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas sim uma questão prática. É na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força; a terrenalidade do seu pensamento. A discussão sobre a realidade ou a irrealidade do pensamento - isolado da práxis - é puramente escolástica. (MARX, 1998, p. 100)

Tese VIII: Toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que conduzem ao misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa práxis. (MARX, 1998, p. 102)

Tese XI: Os filósofos só interpretaram o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é de transformá-lo. (MARX, 1998, p. 103)

Alguns teóricos continuaram a discutir o conceito de práxis a partir deste viés marxista, transformador e em aspectos praxiológicos da história (Gramsci (1891-1937); Mészáros (1930); Hobsbawm (1917-2012); Freire (1921-1997); Vázquez (1915-2011); entre outros) o que indica para a importância de clarificar o conceito de práxis a ser implementado nas “novas” DCNs, tendo em vista que a práxis, para ser práxis exige um movimento de transformação, que envolve dialeticamente os sujeitos e tudo a sua volta; se isso não ocorre, recai-se sobre o ativismo pragmático ou no poder estético e/ou modismo da palavra “práxis” desapropriando-se da questão conceitual.

Esta discussão sobre a filosofia da práxis não esgota a profundidade da temática, apenas traz elementos para justificar porque não é possível apontar o Trabalho Docente como práxis apenas a partir da “expressão da articulação entre teoria e prática” (BRASIL, 2015b, p. 6), pois a práxis exige movimento de transformação da realidade.

Atrelado a isto, a práxis na perspectiva marxista, não se aproxima das concepções de Desenvolvimento Profissional trazidas no documento, o que caracteriza o ponto nevrálgico de contradição apontado anteriormente. Principalmente pela generalização do termo ‘Desenvolvimento Profissional’ em diferentes contextos, das linhas de formação de professores ao gerencialismo neoliberal na educação. Nesse sentido, Beckers (2012, s/p) auxilia-nos a compreender os possíveis ‘semanticismos’ que abarcam ao Desenvolvimento Profissional, ao dizer:

A noção de “desenvolvimento”, assim como a de “inovação”, está associada, em nossa cultura ocidental, à ideia – sempre conotada positivamente – de passagem de um estado atual a um estado futuro considerado (mais) desejável. “Desenvolver-se” é avançar em direção ao mais e ao melhor e esse movimento é visto sempre como positivo. Daí a proximidade, nos discursos e nas práticas sociais, das questões do Desenvolvimento profissional e da avaliação como medida de distância entre o estado atual e o estado visado.

Alguns teóricos também associam o Desenvolvimento Profissional como meio para melhoria na atuação dos professores em sala de aula, transformando suas crenças e práticas em sala de aula, favorecendo a maior aprendizagem dos discentes, como Marcelo (2009, p. 16) sinaliza:

O desenvolvimento profissional pretende provocar mudanças nos conhecimentos e crenças dos professores. Por sua vez, a mudança nos conhecimentos e crenças provoca uma alteração das práticas docentes em sala de aula e, conseqüentemente, uma provável melhoria nos resultados da aprendizagem dos alunos. No entanto, como demonstraram Guskey e Sparks (2002), os processos não funcionam desta forma. Do ponto de vista destes autores, os professores mudam as suas crenças, não como consequência da sua participação em actividades de desenvolvimento profissional, mas sim comprovando, na prática, da utilidade e exequibilidade dessas novas práticas que se querem desenvolver.

Articulando-se a compreensão de Desenvolvimento Profissional enquanto meio para os alunos “aprenderem mais”, observam-se discretas aproximações às concepções dos “discursos neoliberais [que] tentam nos convencer de que não faltam professores, faltam “bons” professores e “escolas eficazes”, de que não faltam recursos para educação, apenas são mal aplicados e mal geridos. A ideia [...] de que bons professores são frutos de uma boa gestão mais do que de uma boa formação ou de condições de trabalho e salários adequados” (SHIROMA, 2011, p. 6).

O debate em torno do Desenvolvimento Profissional, neste cenário multifatorial, acirra-se ao observar as exigências e/ou atividades para as quais os egressos dos cursos de licenciatura deverão estar aptos, após “(con)formados”; conforme o Quadro II apresenta a seguir:

Quadro II – O(A) Egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
II - compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
III - trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica;
IV - dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem;
VI - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;
VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;

IX - atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais;
X - participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
XI - realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;
XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos;
XIII - estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério.

Fonte: BRASIL, 2015b, p.7 (adaptação do autor)

A partir destas exigências para os egressos dos cursos de licenciatura, valorizando-se a importância destes conhecimentos e habilidades para a ação docente, a maior preocupação centraliza-se na questão do ‘super-professor’. Ele existe? É possível (con)formá-lo?

O ‘super-professor’, nesse sentido, emerge do alargamento das atividades de ensino, que direciona para uma intensificação e precarização do trabalho docente, para um ‘sobretabalho’, como apresentam Evangelista e Shiroma (2007, p. 537):

Os sintomas do sobretabalho docente podem ser verificados numa longa lista de situações que prenunciam o alargamento das funções docentes: atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares; participação em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola.

Relacionado à este panorama pluriprofissional do ‘super-professor’, capaz de eliminar todos problemas da educação a partir do Desenvolvimento Profissional, do qual ele é o ‘único responsável’; o modelo gerencialista de educação se implementa, no qual o jogo de “disputas em torno das diferentes concepções de identidade, profissionalismo e profissionalização, [também] disputa-se o controle sobre as professoras e professores, sobre seus processos de trabalho e sobre os significados que circulam ou podem circular no âmbito da educação” (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 49).

Nessa direção, conclui-se que políticas e diretrizes de profissionalização, bem como de Desenvolvimento Profissional, que possivelmente desqualificam o fazer profissional dos professores e/ou visam o sentido teleológico da educação para a manutenção econômica e/ou solução para os problemas sociais e econômicos, não possuem “potencial de elevar a qualificação dos professores, mas a possibilidade objetiva de instruir novas formas de controle sobre os docentes” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 533-534).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão viabilizada neste estudo permite olhar para as “novas” DCNs e delinear as possíveis e distintas nuances e contradições que a compõem. Nesse sentido, conclui-se que nesta resolução ainda está presente o discurso da Educação como responsável pelo desenvolvimento ou fracasso social, econômico e técnico; sendo o professor o principal responsável por formar o cidadão “crítico” e preparado para trabalhar em todo e qualquer espaço de produção.

Ressaltam-se neste documento, contradições teóricas que podem estar alinhadas com “modismos semânticos” e/ou slogans da política educacional ou até mesmo fragilidades teóricas, ao associar, por exemplo, conceitos contrários entre si como ‘Práxis’ e ‘Desenvolvimento Profissional’ atrelados apenas ao ‘Trabalho Docente’, mas que compreensão de Trabalho Docente entre as diferentes concepções de Trabalho Docente?

Por fim, conclui-se que o objetivo traçado para este estudo foi alcançado, pois foi possível apresentar reflexões sobre as possíveis contradições presentes nas Diretrizes e delinear as distintas nuances que a compõem.

Evidencia-se também, que as reflexões em torno desta diretriz não se esgotam neste artigo, e terão continuidade em novas produções discutindo aspectos sobre a reorganização da estrutura curricular das licenciaturas; a formação continuada; a Prática como Componente Curricular; o Estágio Curricular Supervisionado; entre outros aspectos relacionados às DCNs (2015). Ressaltando-se que articulados as Diretrizes, têm-se programas que corroboram para a formação docente no Brasil, como as diretorias de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) e de Educação a Distância (DED) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), os Mestrados em Rede Nacional, o Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Observatório da Educação (OBEDUC), o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA).

REFERÊNCIAS

- BECKERS, J. Formação inicial e desenvolvimento profissional dos professores: qual é o papel da avaliação? In. PAQUAY, L. (org.). **A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores**. – Porto Alegre: Penso, 2012.
- BRASIL. Parecer CNE/CP 2/2015, de 9 de junho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**, 2015a.
- _____. Resolução CNE n. 2 de 1 de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**, 2015b.
- BRITO, E. A. O professor flexível dos cursos de formação de professores da educação básica. In. **Anais do colóquio Marx e o marxismo 2015: insurreições, passado e presente**, UFF - Niterói: RJ, Agosto, 2015.
- EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. **Professor**: protagonista e obstáculo da reforma. In. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007
- GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. In. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.
- HESSEN, J. **Teoria do Conhecimento**. Coimbra. Arménio Amado. 1978 (7ª.Ed).
- KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2ª ed. 1976.
- MARX, K. **Teses Sobre Feuerbach**. MARX, K. ENGELS, F. A ideologia Alemã. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. In. **Os pensadores**. São Paulo : Abril Cultural, 1978.
- SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. In. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15 n. 44 maio/ago. 2010
- SHIROMA, E. O. A formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização. In. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7. n.2. Agosto, 2011
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 3 ed., Rio de Janeiro: DP & A, 2004. [O que você precisa saber sobre].
- VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.