

Formação de professores: desafios e perspectivas

MÍRIAM ALVES TURESSO*

ADEMIR HENRIQUE MANFRÉ**

Resumo: Este artigo propõe uma reflexão sobre os processos formativos docentes, destacando o papel crucial da educação na formação de indivíduos críticos e historicamente contextualizados, comprometidos com a promoção da emancipação e da autonomia. Em contraponto, o artigo discute a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, que descaracterizam a formação docente ao enquadrar a educação em um contexto mercadológico. Ressalta-se a importância de desenvolver políticas de formação continuada direcionadas às necessidades dos docentes na inclusão escolar, com ênfase na formação continuada em serviço. Para embasar esta reflexão, foram consultados livros e artigos científicos de autores que abordam as mudanças na concepção de educação na contemporaneidade. Os resultados analíticos evidenciam que tanto a formação inicial quanto a continuada de professores, embora precisem ser reavaliadas e reestruturadas para considerar a pluralidade cultural presente nas escolas, são fundamentais na construção de uma educação inclusiva.

Palavras-chave: Processos Formativos; Educação Inclusiva; Educação Emancipatória; Contemporaneidade.

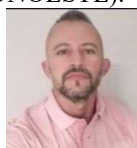
Teacher education: challenges and perspectives

Abstract: This article proposes a reflection on teacher training processes, highlighting the crucial role of education in forming critical and historically contextualized individuals committed to promoting emancipation and autonomy. Conversely, the article discusses the National Common Curricular Base (BNCC) and CNE/CP Resolution No. 2 of 2019, which distort teacher training by framing education within a market-oriented context. The importance of developing continuous training policies aimed at meeting teachers' needs in school inclusion is emphasized, with a focus on in-service continuous training. To support this reflection, books and scientific articles by authors who address changes in the conception of education in contemporary times were consulted. Analytical results show that both initial and continuous teacher training, although needing reevaluation and restructuring to consider the cultural plurality present in schools, are fundamental in building inclusive education.

Keywords: Training Processes; Inclusive Education; Emancipatory Education; Contemporary Times.



* MÍRIAM ALVES TURESSO é mestranda em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE).



** ADEMIR HENRIQUE MANFRÉ é Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

1. Introdução

Em tempos marcados por uma complexa teia de transformações sociais, tecnológicas e culturais, o debate em torno da educação emerge como um tema de singular relevância. Nesse cenário dinâmico, onde as fronteiras entre culturas se desvanecem e a tecnologia redefine nossos modos de vida, as multiplicidades sociais, culturais, biológicas e étnicas ocupam legitimamente seus espaços nas instituições escolares. Este artigo visa explorar a importância de aprimorar a formação inicial e continuada dos professores, considerando a complexidade desse contexto multifacetado e em constante evolução.

Destacamos a transição de um modelo tradicional de educação, onde o professor era visto como mero transmissor de conhecimentos acadêmicos, para um paradigma¹ contemporâneo². Ao se falar em paradigma, é fundamental referir-se à construção teórica elaborada por Thomas S. Kuhn (1998, p. 13), que introduziu o conceito de paradigma como um elemento central para entender o progresso científico. Segundo Kuhn (1998, p. 13), paradigmas são “[...] as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência.”

¹ “Um paradigma ou grande modelo social não é simples e completamente substituído por outro. Ocorre por meio de uma passagem gradual - com todas as suas categorias, conceitos e seleções - e costuma ser denominada de transição paradigmática. Ela consiste num período de transformação em que os elementos centrais do paradigma dominante - em determinado momento - começam a ser substituídos por outros, que se tornam fundamentais diante das operações e seleções lógicas efetuadas pelo paradigma emergente e que passarão a

Imbernón (2000) resalta que, em uma sociedade plural e democrática, os processos formativos docentes necessitam ir além da simples atualização científica e didática, envolvendo a descoberta, organização e construção ativa do conhecimento pedagógico. Adotando uma abordagem mais dinâmica, os educadores tornam-se construtores ativos do conhecimento, tanto individualmente quanto coletivamente. Essa mudança de perspectiva reflete a necessidade de uma formação que transcende a mera atualização técnica, transformando-se em um processo contínuo de descobertas, fundamentação e construção teórica.

Em contraste com essa visão de educação emancipatória, temos as políticas educacionais vigentes, como a BNCC e a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 que tratam a educação com um viés mercadológico, onde o sucesso dos alunos é medido por sua capacidade de aplicar competências e habilidades técnicas e práticas voltadas ao mercado de trabalho. Lyotard (2009) compara a relação entre aqueles que produzem e consomem conhecimento à relação entre produtores e consumidores de mercadorias, sugerindo que o conhecimento está sendo tratado como uma mercadoria com valor de troca.

fundamentar todos os discursos nascidos sob a predominância do novo modelo (Canut, Kawahala, 2017, p. 220)”

² Utilizamos a expressão “paradigma contemporâneo” para definir o paradigma emergente, frequentemente referido como Pós-Modernidade. A Pós-Modernidade surge como uma resposta às promessas não cumpridas da Modernidade, oferecendo uma visão mais pluralista, fragmentada e relativista do mundo. (Goergen, 2005)

Para guiar o leitor através da evolução das ideias abordadas neste texto, apresentamos a seguinte organização: No item 2, descrevemos as transformações que têm ocorrido na educação e na figura do educador ao longo dos anos, apoiando-nos em pesquisadores como Vattimo (1992), Severino (2006) e Adorno (1995) para delinear o cenário educacional atual e o impacto dessas mudanças na educação formal. No item 3, discutimos a formação inicial de professores e os impactos que a BNCC, com seu discurso de aprendizagem baseada em habilidades e competências trará para essa formação, que assume um caráter técnico e mercadológico. No item 4, apresentamos uma análise crítica da Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, que visa perpetuar a hegemonia burguesa na educação. Por fim, no item 5, refletimos sobre a formação continuada e como esse modelo pode contribuir para uma educação democrática e inclusiva.

Concluimos nossas reflexões enfatizando a importância da formação inicial e continuada, ressaltando o papel crucial da formação de professores como um agente transformador das práticas pedagógicas.

2. Para além do saber acadêmico: Formação Crítica e Emancipatória

Atualmente, a educação já não se adapta ao modelo tradicional onde o professor desempenhava o papel de mero transmissor do conhecimento e o estudante, um receptor passivo. Os estudantes hoje trazem para a sala de aula informações de diversas fontes, com os “mass media” (meios de comunicação em massa) desempenhando um papel crucial, como destacado por Vattimo (1992).

Na sociedade pós-moderna, em constante transformação, o conhecimento e a interpretação da história também mudam. O acesso ao conhecimento ultrapassa os limites da escola, e a globalização valoriza diversas expressões culturais, refletindo a diversidade da sociedade contemporânea.

Refletindo sobre as transformações do conceito de conhecimento, conforme analisado por Severino (2006), encontramos concordância na ideia de educação como formação cultural. Não excluimos a importância da formação ética e política, mas destacamos que a educação necessita focar na formação de indivíduos críticos e contextualizados historicamente, capazes de tomar decisões fundamentadas em seus próprios conceitos ou da coletividade, abandonando a aceitação de verdades prontas e pré-determinadas por outros como absolutas.

Severino (2006, p. 632) destaca que a educação tem o compromisso de promover a emancipação e a autonomia do sujeito, alcançadas por meio do esclarecimento. Esse compromisso ressoa de maneira contundente na busca por uma educação que transcende os limites do saber acadêmico, preparando indivíduos para compreender e agir de forma crítica, autônoma e consciente em um contexto em constante transformação.

Em "Educação e Emancipação", Adorno (1995) discute a educação como meio de resistência contra a barbárie e a repressão em uma sociedade marcada por desigualdades. Ele critica o sistema educacional tradicional por reproduzir estruturas de dominação e conformismo, servindo aos interesses da sociedade capitalista em vez de promover o pensamento crítico e a autonomia individual. Adorno propõe uma

educação que emancipe os indivíduos, desenvolvendo uma consciência crítica para questionar e resistir às formas de opressão.

A educação deve promover a reflexão e a capacidade de perceber as contradições sociais. Adorno também critica a indústria cultural por homogeneizar o pensamento e comportamento humano, transformando a cultura em mercadoria, e vê a educação como um meio de resistir a essa mercantilização e promover uma cultura que valorize a autonomia e a individualidade.

Adorno (1995) afirma que a educação deve ir além da mera transmissão de conhecimentos, promovendo uma verdadeira consciência, e argumenta que uma democracia efetiva requer pessoas emancipadas, que possam operar conforme o conceito de democracia, e que a formação de uma verdadeira consciência é uma exigência política essencial para uma sociedade democrática.

Para atender às exigências de uma educação emancipatória e democrática, é essencial que a formação inicial dos professores passe por transformações significativas. Com base nas visões de diversos estudiosos sobre o tema, o próximo item explorará as mudanças necessárias na formação de professores para promover a inclusão e a equidade no contexto educacional contemporâneo.

3. Desafios e transformações: a formação inicial dos professores diante da inclusão

Os desafios para tornar as escolas inclusivas vão além das barreiras de acessibilidade física. Enfrentamos uma realidade escolar diversificada, onde culturas, etnias, crenças e orientações sexuais se entrelaçam e as questões relacionadas à diversidade e à inclusão são cada vez mais urgentes. Assim, os

professores são confrontados com a complexa tarefa de lidar com a diversidade, assegurando o acesso e a permanência de todos os estudantes.

Por um lado, deparamo-nos com as numerosas questões e mudanças resultantes dessa transição paradigmática; por outro, lidamos com velhos problemas educacionais, como a descaracterização da educação imposta pela BNCC, currículos desconectados da realidade do estudante, formação docente precária, políticas de desmonte do ensino público, para citar alguns. Essa base define as diretrizes educacionais para o processo de ensino e de aprendizagem estipulando habilidades e competências que os estudantes devem adquirir em determinadas idades ou séries, sem considerar as diversas maneiras pelas quais podem aprender.

Segundo Callazans, Silva e Nunes (2021), a BNCC não considera a diversidade do país. Os autores discutem os desafios e controvérsias do documento que padroniza os processos formativos, destacando a "insuficiência" da BNCC em atender aos grupos minoritários e "excluídos educacionalmente". Esses grupos, que lutam historicamente pelo reconhecimento do direito à educação de acordo com suas particularidades, incluem a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação do Campo, a educação para as relações étnico-raciais, a invisibilidade dos indígenas e quilombolas, e a educação inclusiva para estudantes com necessidades educacionais específicas.

Para Marsiglia *et al.* (2017), a BNCC foca em preparar os alunos para testes padronizados, o que, por sua vez, implementa uma gestão educacional baseada em resultados. Essa abordagem responsabiliza escolas e professores pelo desempenho dos alunos, enquanto reduz

a responsabilidade do Estado e promove a privatização da gestão educacional por meio de parcerias com agentes privados.

Eles concluem que ao enfatizar habilidades, competências, procedimentos e atitudes, em vez dos conteúdos escolares e do ensino, a BNCC visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho informal e precarizado. Essa formação prepara os filhos da classe trabalhadora para o empreendedorismo e a acumulação flexível, compatível com as novas demandas do capital neste século.

Assim, compreendemos que a abordagem baseada em habilidades e competências contraria a ideia de educação emancipatória defendida por Adorno (1995). Branco *et al.* (2019) criticam a ênfase no desenvolvimento de competências e na pedagogia do "aprender a aprender" por responsabilizar os indivíduos pelo sucesso ou fracasso, ignorando questões estruturais que afetam a formação social e econômica. Essa abordagem não promove autonomia ou criticidade, mas sim adaptabilidade conveniente ao capitalismo. Ainda segundo os autores, essa educação forma indivíduos resilientes e passivos, treinados para se adaptarem aos meios de produção e aos interesses do capital, perpetuando as relações de poder e os interesses das classes dominantes.

Reavaliar a estrutura da formação do professor envolve uma combinação teórico/prática. Entretanto há, inegavelmente, uma dicotomia entre a teoria e a prática que permeia o processo formativo docente. Conforme apontado por Pacheco, Barbosa e Fernandes (2017), essa dissociação incapacita o professor, distanciando-o da realidade da sala de aula e dificultando a busca por uma aprendizagem significativa.

Duarte (2003) critica as abordagens contemporâneas na formação de professores, influenciadas pela epistemologia da prática, pedagogia das competências e a ideia do professor reflexivo, como defendido por pensadores como Schön, Tardif, Perrenoud e Zeichner. Ele argumenta que essas abordagens contribuem para a inadequação das universidades na formação de professores. O autor compreende que as universidades, como estão estruturadas, não são adequadas para a formação profissional de professores e que a defesa da formação universitária é insuficiente sem uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico e teórico, afirmando que essas abordagens negam a transmissão do conhecimento escolar como tarefa tanto dos professores quanto dos formadores de professores.

Saviani (2009) identifica um dilema fundamental na formação de professores, causado pela separação entre conteúdos culturais-cognitivos e procedimentos didático-pedagógicos. Ele critica as abordagens existentes por perpetuarem essa dissociação e conclui que uma solução efetiva deve integrar ambos os aspectos.

Imbernón (2000) enfatiza que a formação inicial do professor é crucial para sua profissionalização, mas não é suficiente para aplicar novas metodologias ou métodos teóricos na prática. Ele defende uma formação inicial abrangente e reflexiva que prepare os futuros professores para os desafios da educação contemporânea. A formação deve fornecer ferramentas intelectuais e cognitivas que auxiliem o professor a compreender e interpretar situações complexas no contexto educacional.

Outro ponto importante a ser destacado ao referirmo-nos à formação inicial do professor é a questão relacionada à Educação Especial. Em 2008 foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Esse documento resgatou todos os marcos históricos e normativos da Educação Especial, definiu os Estudantes Públicos-Alvo da Educação Especial (EPAEEs), estabeleceu diretrizes “em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (Brasil, 2008, p. 5).”

Embora a Educação Especial tenha sido reconhecida e definida como uma modalidade de ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 934/96 (LDB) e contemplada no Plano Nacional de Educação, a formação de professores para essa área ainda enfrenta desafios significativos.

Saviani (2009) entende que o curso de Pedagogia seria adequado para a formação de professores. No entanto, critica a resolução CNE/CP nº 1 de 2006, que estabeleceu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, por abordar a Educação Especial de maneira superficial.

E complementou:

Considerada a complexidade do problema inerente a essa modalidade, de certo modo evidenciada nos vários aspectos contemplados no próprio documento do Conselho Nacional de Educação que fixou as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Especial na educação básica, será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas

proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje (Saviani, 2009, p. 153).

Preocupa-nos a ideia defendida pelo autor ao sugerir espaços específicos para a formação de professores para a Educação Especial. Não estaríamos, dessa maneira, corroborando a segregação e retomada das salas especiais dentro das escolas? Tomemos como exemplo uma cidade do interior do Estado de São Paulo que atende cerca de vinte mil alunos na rede municipal de ensino, incluindo a educação infantil e o ensino fundamental do primeiro ao quinto ano. Desses alunos, 920 são Estudantes Públicos-Alvo da Educação Especial (EPAEEs). Se dividirmos a quantidade de estudantes por 25 (média de estudantes por sala de aula), teremos 800 salas, o que significa que em cada sala de aula desse município há, ao menos, um EPAEE.

Portanto, defendemos que a modalidade de ensino referente à Educação Especial necessita fazer parte do currículo dos cursos de formação de professores, e não ser estudada à parte ou apenas em cursos de especialização.

4. A Formação Docente e a Resolução nº 02 de 2019: Tecnificação e Perda da Autonomia

O campo de estudos sobre formação docente é marcado por divergências entre os estudiosos. Essas diferenças de opinião refletem a complexidade e os desafios inerentes ao estudo e à aplicação dos saberes docentes na realidade educacional brasileira. Há um consenso, no entanto, de que a formação inicial de professores precisa ser repensada e criticamente reavaliada para garantir a autonomia e a valorização intelectual e profissional dos docentes. Historicamente, a formação dos

professores no Brasil tem sido moldada por interesses capitalistas que limitam a autonomia docente.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019, p. 1).

Ela destaca a intenção de alinhar a formação de professores às diretrizes da BNCC, promovendo uma padronização nacional na educação. Conforme o parágrafo único do Art. 1º, essas diretrizes e a BNC-Formação tomam a BNCC como referência, conforme instituído pelas Resoluções CNE/CP nº 2 de 2017 e CNE/CP nº 4 de 2018.

O Art. 2º da Resolução CNE/CP nº 02 de 2019 estabelece que a formação de professores deve desenvolver as competências gerais da BNCC, incluindo aprendizagens essenciais nos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional, visando à Educação Integral.

A BNCC define competências como a mobilização de conhecimentos e habilidades, com um foco técnico em procedimentos e habilidades práticas voltadas para atender às necessidades do mercado de trabalho. O Art. 3º estabelece que futuros professores devem desenvolver competências gerais docentes, alinhadas às da BNCC, detalhando as competências específicas e habilidades da BNC-Formação. O Art. 4º define as competências específicas em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

A BNCC e a Resolução CNE/CP nº 02 de 2019 adotam uma abordagem mercadológica da educação, onde o sucesso dos alunos é medido pela aplicação de competências técnicas e práticas voltadas ao mercado de trabalho, negligenciando aspectos humanísticos e críticos da formação integral. A formação de professores, segundo essas diretrizes, foca em habilidades práticas, refletindo uma padronização e controle estatal que prioriza necessidades econômicas sobre sociais e culturais.

A Base Comum e a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 regulam a formação de professores, centrando-se em conhecimentos práticos e resultando em uma formação tecnicista que ignora o desenvolvimento intelectual e crítico dos docentes. Matinez, Vidal e Silva (2021) afirmam que essa redução à competências técnicas coíbe a capacidade intelectual e descaracteriza a docência.

Evangelista, Fiera e Titton (2019) tecem uma análise crítica das diretrizes educacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e da influência de grandes conglomerados econômicos no processo de formação de professores e na estrutura da educação básica e superior no Brasil. A crítica se concentra na maneira como essas diretrizes favorecem interesses mercadológicos em detrimento da formação humana integral e emancipatória.

Os autores argumentam que a formação humana não está no centro das intervenções propostas pelas diretrizes e resoluções do CNE. Em vez disso, essas intervenções servem aos interesses de grandes conglomerados econômicos que produzem material didático e influenciam métodos de ensino,

inclusive na modalidade de Educação a Distância (EaD).

Segundo os autores, a educação está sendo usada para formar uma força de trabalho submissa e economicamente explorável, com as organizações econômicas influenciando políticas sociais para atender aos seus interesses. Um exemplo é a holding Kroton, que expande suas atividades na educação básica e superior, influenciando diretrizes educacionais e perpetuando a hegemonia burguesa. A formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental é destacada como central nesse processo, visando preparar indivíduos emocionalmente estáveis e disponíveis para trabalhos simples e desumanizadores. Em resumo, as diretrizes do CNE moldam a educação para atender interesses econômicos, resultando em uma formação docente tecnicista.

5. Formação continuada: um caminho para novas práticas educativas

A promoção da inclusão destaca-se como um princípio fundamental a ser incorporado em todos os estratos do sistema educacional. Nesse cenário, os educadores enfrentam o desafio de conceber e implementar abordagens pedagógicas flexíveis, capazes de atender às necessidades singulares de cada estudante, considerando cuidadosamente suas características individuais e estilos de aprendizagem distintos.

Frente a inúmeros desafios e demandas, torna-se claro que a formação inicial não é capaz, por si só, de atender plenamente às necessidades formativas dos professores. Diante dessa constatação, compreendemos que o desenvolvimento de programas de formação continuada direcionados às demandas dos docentes no contexto da inclusão escolar é uma

necessidade premente que não pode ser subestimada.

O termo “formação continuada” ganhou destaque no contexto educacional a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96 em seu Art. 39, § 2º, inciso I (incluído pela Lei 11.741, de 2008). Uma definição adicional é fornecida pelo EducaBrasil: Dicionário Interativo da Educação Brasileira (2001)

Expressão entendida no sentido de uma formação complementar, como atualização de conhecimentos, como ressignificação de metas e padrões que foram superados pelas novas tecnologias e pelos relacionamentos no mundo do trabalho e na comunicação cultural.

Libâneo (2004, p. 227) destaca:

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Ao definir formação continuada, é importante compreender que se trata de um processo de aprimoramento profissional destinado àqueles que já concluíram a formação inicial e estão ativamente envolvidos em suas profissões. Assim, a formação continuada é voltada a profissionais que estão ativamente inseridos em um contexto sócio-histórico visando facilitar a mediação do conhecimento por meio de uma prática transformadora.

Imbernón (2010) propõe uma abordagem inovadora para a formação docente, defendendo a necessidade de romper com as tradições formadoras. Ele argumenta que é essencial mudar a forma de ver o ensino e a formação docente para transformar a educação e contribuir para uma sociedade mais justa.

Critica a concepção tradicional que associa a formação continuada à mera atualização científica, didática e psicopedagógica obtida por meio de certificados e cursos, enfatizando que essa mudança requer uma revisão das modalidades centradas nas atividades de sala de aula e uma transformação profunda na concepção da formação.

Imbernón (2010) propõe uma formação direcionada a um sujeito com capacidades de processamento de informações, análise e reflexão crítica, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos, tanto laborais quanto sociais e educacionais, em seu contexto e com seus colegas.

Nessa perspectiva de formação continuada, o professor assume o papel de protagonista e agente transformador do próprio conhecimento, reconhecendo a importância da prática e da reflexão contínua na sua formação enquanto educador. Para tanto, Freire (2001, p. 58) complementa:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Ao abordarmos a Formação Continuada em Serviço, destacamo-la como uma forma específica de aprendizado contínuo ocorrendo no ambiente de trabalho durante o exercício das funções

profissionais do professor. A essência da educação em serviço reside na oportunidade de entrar em contato com experiências práticas e reflexões que oferecem insights valiosos para compreender e resolver os desafios inerentes à educação contemporânea.

Nesse contexto, acreditamos que a formação continuada realizada na escola emerge como uma alternativa para elevar a excelência desse processo.

Essa possibilidade de formação não só estimula a reflexão sobre as práticas pedagógicas, mas também promove uma reorganização dessas práticas, reforçando a interligação entre a análise crítica e a transformação efetiva. O diferencial reside no fato de ser pensada de acordo com as necessidades e interesses da comunidade escolar.

Ao direcionar a formação continuada para as especificidades e desafios compartilhados pela comunidade, entendemos que ela se torna um caminho na transformação da realidade escolar.

6. Considerações

Numa sociedade saturada por informações imediatas e multifacetadas, provenientes de diversas fontes e compiladas a partir de uma variedade de ideias, surge a necessidade de reavaliar o papel da educação.

Nesse cenário desafiador, cabe ao educador a missão de mediar o conhecimento no sentido de formar sujeitos autônomos, capazes de analisar de maneira crítica as informações as quais têm acesso.

Para tanto, faz-se necessário oferecer resistência à política neoliberal imposta pelo capital, que visa uma formação docente tecnicista, é preciso lutar por uma educação que ultrapasse os limites do saber acadêmico e que promova a emancipação e autonomia dos sujeitos.

Nessa visão educacional, o papel do professor transcende o mero executor de técnicas; ele é o mediador do conhecimento, promovendo os estudantes na construção do pensamento crítico e na capacidade de discernir.

É fundamental destacar a importância da formação inicial e continuada dos professores para a construção de uma educação inclusiva. Isso implica criar um ambiente escolar que acolha a todos, independentemente de características como cor, raça, cultura, posição política, religião ou orientação sexual.

Enfatizou-se a formação continuada como um processo dinâmico que impulsiona a evolução constante das práticas pedagógicas, preparando os educadores para os desafios contemporâneos e para a criação de espaços educacionais mais inclusivos.

Referências

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi, IWASSE, Lilian Fávaro Algrâncio; ZANATTA, Shalimar Calegari. BNCC: A quem interessa o ensino de competências e habilidades?. **Debates em Educação**, vol. 11, n. 25, p. 155-171, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>. Acesso em: 18 maio 2024

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2019**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Grupo de trabalho da Política Nacional de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 16 maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 16 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/docman/setembro-2022-pdf/241091>. Acesso em: 06 mar. 2024.

CALAZANS, Di Paula Prado; SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; NUNES, Cláudio Pinto. Desafios e Controvérsias da Base Nacional Comum Curricular: a Diversidade em Questão. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p.1650-1675, out./dez.2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i4p1650-1675>. Acesso em: 20 maio 2024.

CANUT, Leticia; KAWAHALA, Edelu. O paradigma da modernidade: do que se trata? **Rizoma: experiências interdisciplinares em ciências humanas e ciências sociais aplicadas**, v. 1, n.2, p. 216-230, abr. 2017. Disponível em: <https://estacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/rizoma/issue/current>. Acesso em: 15 maio 2024.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003. Disponível em: scielo.br/j/es/a/GvtW5bPLwmVLGD3mvDq9FrB/?format=pdf&lang=pt. Acesso: 18 maio 2024.

EVANGELISTA, Olinda; FIERA, Letícia; TITTON, Mauro. [Debate] Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. **Universidade à esquerda**: jornal independente e socialista. On-line. Publicado 14/11/2019. Disponível em:

<https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>. Acesso em: 18 maio 2024

FORMAÇÃO CONTINUADA. In: EducaBrasil: Dicionário Interativo da Educação Brasileira. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/formacao-continuada/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

GOERGEN, Pedro Laudinor. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, nº 92, p. 983-1011, out.2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vhPdCHYxn6nxtDPQzhkVRRs/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 23 jun. 2024

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001. IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2000.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-Moderna**. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de

Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/2d01/ef7bbf89e7e5ea48c0e95883b3c06766e0e7.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

MARTINEZ, Flavia Wegrzyn Magrinelli; VIDAL, Nathalia Cristina; SILVA, Analígia Miranda da. Reflexões sobre os impactos da resolução nº 02/2019 na formação inicial docente. **Revista Ensin@ UFMS**, Três Lagoas/MS, v. 2, n. 6, p. 115-132, dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/anacptl/article/view/14755>. Acesso em: 16 maio 2024.

PACHECO, Willyan Ramon de Souza; BARBOSA, João Paulo da Silva; FERNANDES, Dorgival Gonçalves. A relação teoria e prática no processo de formação docente. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, n. 2, suplementar, p. 332-340, set. 2017. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/download/380/pdf>. Acesso em: 02 jan. 2024

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/#>. Acesso em: 16 maio 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP**, v. 32, n. 3, p. 619-634, 2006, set./dez. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300013>. Acesso em: 06 mar. 2024.

VATTIMO, Gianni. **A sociedade transparente**. Trad. Hossein Shooja e Isabel Santos. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

Recebido em 2024-03-26
Publicado em 2024-10-04