

Psicologia Histórico-Cultural e políticas para a formação continuada de professores: considerações sobre a não dicotomia teoria e prática

Historical-Cultural Psychology and policies for continuing teacher training: considerations on the non-dichotomy of theory and practice

Soraya Cunha Couto Vital¹

Sonia da Cunha Urt²

RESUMO

A partir de estudo doutoral, realizado entre os anos 2017 e 2021, acerca de bases teórico-metodológicas da formação continuada de professores, o objetivo deste texto é apresentar análise crítica de políticas relativas a essa formação. Em sentido específico, as que dizem respeito ao contexto do governo de Jair Bolsonaro, com a homologação do Parecer CNE/CP n. 22/2019, que teve como objetivo central a revogação da Resolução CNE/CP n. 2/ 2015; a homologação da Resolução CNE/CP n.02/2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação); e a homologação da Resolução CNE/CP n. 01/2020, que Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). À luz dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, o percurso metodológico perpassou por estudos históricos, bibliográficos e documentais do

ABSTRACT

Based on a doctoral study carried out between 2017 and 2021, on the theoretical-methodological bases of continuing teacher training, the objective of this text is to present a critical analysis of policies related to this training. In a specific sense, those that concern the context of Jair Bolsonaro's government, with the approval of CNE/CP Opinion n. 22/2019, which had as its central objective the repeal of Resolution CNE/CP n. 2/ 2015; the approval of Resolution CNE/CP n.02/2019, which defined the National Curricular Guidelines for the Initial Training of Teachers for Basic Education and established the Common National Base for the Initial Training of Teachers for Basic Education (BNC-Formação); and the approval of Resolution CNE/CP no. 01/2020, which provides for the National Curricular Guidelines for the Continuing Training of Basic Education Teachers and establishes the Common National Base for the Continuing Training of Basic Education Teachers (BNC-Continuing Training). In light of the foundations of Historical-Cultural Psychology, the methodological path included historical, bibliographic and documentary studies of the

¹ Pós-doutoranda em Educação e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – PPGEduc/UFMS. Mestre em Psicologia – PPGPsi/UFMS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação – GEPPE/UFMS. Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5716-5605>. E-mail: sorayavital@hotmail.com.

² Doutora em Educação. Mestre em Psicologia da Educação. Professora Titular Aposentada da UFMS. Professora colaboradora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – PPGEduc e PPGPsi/UFMS. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação – GEPPE/UFMS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0309-3498>. E-mail: sonia.urt@gmail.com.

referido arcabouço político-educacional-formativo. Os resultados apresentam uma ruptura e/ou dicotomia entre as concepções de formação inicial e continuada e que tais políticas atendem à proposta da Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil e o ensino fundamental, o que rompe com a ampla concepção de educação básica e ratifica uma lógica de retomada e ênfase às competências e habilidades.

Palavras-chave: Professores; Políticas; Formação continuada; Psicologia Histórico-Cultural.

aforementioned political-educational-training framework. The results present a rupture and/or dichotomy between the conceptions of initial and continuing education and that such policies meet the proposal of the National Common Curricular Base for early childhood education and elementary education, which breaks with the broad conception of basic education and ratifies a logic of resumption and emphasis on skills and abilities.

Keywords: Teachers; Policies; Continuing training; Historical-Cultural Psychology.

1 Introdução

Considerar as políticas educacionais é compreendê-las como pertencentes ao macro grupo das políticas públicas sociais do país e, por conseguinte, como campo de disputa no processo de implementação de referenciais e movimentos que se materializam por meio de legislação específica dessa área de conhecimento – a Educação.

Reputa-se ao campo de disputa de concepções – concepção de mundo, de homem, de sociedade e, sobretudo, de educação, que tem sido entendida, em maioria, em sua vertente de escolarização. Contudo, considera-se que para pensar a formação de professores é preciso pensar a educação em sentido mais amplo, o que requer políticas e proposições pedagógicas que perpassem o lugar do ator fundamental do/no processo formativo: o professor, especialmente se for para uma concepção de formação cidadã e emancipadora.

A política educacional de uma Nação, assim como as demais, é apresentada à sociedade em nível de planejamento e legislação, como um elemento de normatização do Estado. É a forma materializada de um processo de tomada de decisões, que deve ocorrer a partir da correlação de forças de diversos representantes sociais, para atender às necessidades da coletividade.

Nos últimos anos, o campo da formação de professores tem sido repensado, incluindo novas questões e proposições referentes à valorização dos profissionais docentes. No âmbito do Conselho Nacional de Educação – CNE, por exemplo, ocorreu a busca por maior organicidade para a formação

dos profissionais da educação básica, a partir da rediscussão das diretrizes implementadas em 2002 e de uma gama de instrumentos normativos voltados para a formação inicial e continuada.

Desde as orientações emanadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pela Resolução CNE/CP 01/2002, a exigência de uma reconfiguração na organização e no desenvolvimento dos cursos de licenciatura e na concepção dos formadores começou a emergir como importante ponto para a garantia de uma formação adequada aos professores. Desse modo, as instituições formadoras vivenciaram um processo de discussões e debates sobre a implementação de reformas nas estruturas curriculares desses cursos, para atender às normativas legais.

Aguiar (2017) afirma que essas normativas e diretrizes para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério correspondem a um momento peculiar das políticas educacionais, propiciado, sobretudo, pela interlocução existente entre os órgãos ministeriais, as associações acadêmicas, profissionais, sindicais e o próprio CNE.

Nessa direção que o referido Conselho realizou várias discussões e estudos sobre a formação dos profissionais do magistério para a educação básica ao longo de sua trajetória, resultando na aprovação de resoluções direcionadas a essa formação, o que inclui a instituição da Resolução CNE/CP n. 02, de 01 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” (BRASIL, 2015, p. 1). Essa normativa constituiu-se como um marco impulsionador de mudanças institucionais, que avançou no propósito de obter maior organicidade para as políticas e a gestão da formação inicial e continuada dos professores, devido ao seu caráter inovador (DOURADO, 2015; AGUIAR, 2017).

Entretanto, o ano de 2016 apresentou mudanças governamentais ao Brasil, com a ocorrência do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff e início do governo de Michel Temer, seu sucessor, promovendo alteração no

CNE, com afastamento de membros que representavam os movimentos sociais relacionados à formação de professores e a indicação de outros, associados aos setores privatistas – os chamados reformadores empresariais da educação, que, apesar de grande movimento de resistência da sociedade civil, inclusive em audiências públicas, permanecem dando sustentação à política proposta por esses setores.

Em sentido sequencial, a assunção do governo de Jair Bolsonaro, em janeiro de 2019, deu prosseguimento ao mesmo intento político-educacional, com a homologação do Parecer CNE/CP n. 22, de 07 de novembro de 2019, que teve como objetivo central a revogação da Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015; a homologação da Resolução CNE/CP n.02, de 20 de dezembro de 2019, que definiu 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); e a homologação do Parecer CNE/CP n. 14, de 10 de julho de 2020 (Brasil, 2020a), e da Resolução CNE/CP n. 01, de 27 de outubro de 2020, que “Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (Brasil, 2020b).

A partir desse contexto é que se objetiva neste artigo tecer análise crítica de políticas relativas à formação continuada docente, considerando os projetos de formação de professores que estão em disputa no território brasileiro. No que tange às Resoluções CNE/CP 02/2015, CNE/CP 02/2019 e CNE/CP 01/2020, mais especificamente, são apresentados aqui dois componentes que podem contribuir para essa identificação, os princípios norteadores da formação e a concepção de formação, considerando a relação teoria e prática em suas propostas.

2 Resoluções CNE/CP e a relação teoria e prática na formação continuada

A instituição de um sistema nacional de formação de professores e, concomitantemente, o estabelecimento de uma série de intenções e ações

organizadas sob uma política nacional para tal formação, se constituem como componentes essenciais à profissionalização docente. Por isso, suas questões vêm sendo recorrentemente reivindicadas pelo movimento de educadores e instituições relacionadas aos esforços históricos pela elevação da qualidade da formação docente, inclusive a continuada, e, conseqüentemente, da educação brasileira.

No que concerne às concepções das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, propostas pelas Resoluções 02/2019 e 01/2020, há que se considerar que não são documentos isolados, em termos de políticas, visto que estão relacionadas a um conjunto de outros documentos, ações e sujeitos da política educacional brasileira que contêm um projeto de sociedade, portanto um projeto de educação e de ser humano a ser formado.

Primeiramente, pode-se citar a influência e a preocupação dos agentes e organismos econômicos internacionais e multilaterais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE, por exemplo, com as questões educacionais mundiais, que visam garantir a reprodução das condições gerais de produção necessária à mobilidade das empresas em busca de vantagens competitivas que favoreçam a acumulação e o processo de valorização. Há um empenho no desenho de políticas mundializadas de educação, na perspectiva de que seja formado um perfil de ser humano: trabalhador, consumidor, munido das competências que necessita para sua reprodução ampliada. É um projeto que tem uma perspectiva atrelada à reestruturação produtiva e ao movimento do capital.

Um conceito-chave para entender o projeto que está em curso é o que se encontra registrado nos princípios norteadores da formação do Art. 2º da Resolução CNE/CP n. 2/2019 (Brasil, 2019) por exemplo – o conceito das aprendizagens essenciais relacionadas às competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica³, que atende à adequação dos currículos dos cursos de

³ Lembra-se a homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, da educação infantil e do ensino fundamental, pelo Conselho Nacional de Educação mediante a Resolução CNE/CP n. 02/2017 (Brasil, 2017b); a homologação das novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, por intermédio da Resolução CNE/CP n. 03/2018 (BRASIL, 2018a); e a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio, pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP n. 04/2018 (Brasil, 2018b).

professores, vinculando-os à nova Base Nacional Comum Curricular, conforme redação do Art. 7º da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), sem considerar a construção do conhecimento. Aprendizagens essenciais para quem ou para quê? Para formar que tipo de professor? Para que tipo de escola têm sido pensadas essas aprendizagens?

De acordo com as DCNs da Resolução 02/2019, é preciso haver um curso de formação de professores em que o mote seja o currículo da educação básica. Tem-se em torno de 2.400 horas previstas nessa proposta para o estudo da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, para que haja condição de comando da perspectiva da formação, e o formato é o estudo e o controle total de padronização curricular do trabalho dos professores.

Conforme Aguiar e Dourado (2019), a prioridade atualmente assumida pelo MEC, influenciada principalmente pelo CNE e as instituições e fundações privadas, como o Movimento Todos pela Educação, Fundação Lemann, Movimento pela Base e Unibanco, dentre outros, contribuiu para que

[...] aos poucos, o processo de elaboração da BNCC [...], passou a ser o carro-chefe das políticas desenvolvidas pelo MEC, uma vez que, para esse órgão, a base poderia se tornar o ponto nodal para uma ampla reforma da educação básica, o que abrangia a formalização e a articulação entre currículos escolares, a formação de professores, a gestão da educação e os processos avaliativos. Nesse contexto, a formação dos professores sobressai, por ser um elemento estratégico para materializar a pretendida reforma da educação básica, atendendo aos reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado (AGUIAR; DOURADO, 2019, p. 34-35).

Essa perspectiva também está centralizada nas competências a serem formadas na educação básica, que, segundo Silva (2020), está relacionada à concepção de profissionalismo organizacional. É possível identificá-la nos princípios norteadores da formação das DCNs da Resolução CNE/CP n. 02/2019, no âmbito da formação inicial de professores, como já citado, e na proposição da Resolução n. 01/2020, na conjuntura da formação continuada – centrada no trabalho das metodologias para a formação desse e para esse conteúdo.

Contudo, entende-se aqui que esta premissa norteadora é um retrocesso às diretrizes de uma Resolução anterior: a Resolução CNE/CP n. 01/2002, que, em seu Art. 3º, também propunha “I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso” de formação docente. Logo, vê-se que a ideia de trabalhar com as competências para a formação continuada de professores não é algo novo, mas que vai constituindo um perfil de profissionais para o século 21 em três grandes áreas: cognição, interpessoalidade e intrapessoalidade, que, em primeiro momento, parece interessante, mas que, em essência, prospecta a formação de um sujeito ágil, flexível e responsável. Tal perspectiva está ancorada no objetivo de levar para si a responsabilidade da empresa (da escola), que assume risco calculado, porque convive com as incertezas e as mudanças do presente século.

Esse tipo de profissionalismo manifesta-se por um discurso de controle cada vez mais usado pelos gerentes em organização de trabalho, incorpora formas racionais e legais de autoridade e estruturas hierárquicas de responsabilidade, envolvendo procedimentos e práticas cada vez mais coerentes com controles gerencialistas. Recorre a formas de regulação já utilizadas a partir da Resolução CNE/CP n. 01/2002, com medidas de responsabilizações, tais como fixação de metas e revisão de desempenho, e relaciona-se ao conceito de educação mínima, de uma competência do saber fazer, com desenvolvimento de habilidades para um capital cada vez mais globalizado.

Assim, vê-se na Resolução 01/2020 uma perspectiva de formação continuada de professores sob olhar de adaptação à estrutura socioeconômica e à competitividade, de um projeto político-educativo que propõe ruptura com fundamentos críticos. Há uma diluição das dimensões substantivamente educativas da formação, com cedência ao protagonismo de modalidades formativas e de aprendizagem professoral destinadas exclusivamente ao serviço, ao ajustamento econômico, transformadas em programas de qualificação, de capacitação, de gestão de recursos humanos.

É a visão de uma política educacional alinhada à lógica vocacionalista de formação continuada, que apresenta dificuldade na valorização de uma educação

crítica e para a cidadania democrática, por isso de minimização dos objetivos, das práticas e das metodologias de trabalho pedagógico de abordagens que subsidiam tal visão de educação e cidadania.

Para além, é o olhar de privatização, de uma concepção de educação típica do privado dentro do ambiente público, apoiada pelo discurso da necessidade de uma nova gestão pública, de novas teorias de governabilidade e de reinvenção governamental, relacionadas a elementos ideológicos que propõem uma reforma de Estado centrada em critérios de natureza econômica, de racionalidade econômica, pautada na eficácia e na eficiência. Está embebida por entendimento empresário-educacional, visto que

A empresa é hoje vista como o arquétipo da organização racional, o arquétipo da boa administração; fora disso tudo é irracional. O mercado, a empresa, a concorrência, a competitividade econômica, são elementos intrinsecamente associados a uma boa administração, ou gestão (PAVAN; LIMA, 2020, p. 7).

Consequentemente, a formação continuada tem sido pensada pela razão instrumental, a partir de políticas educativas também baseadas no gerencialismo, na *performance* competitiva, que sublinha a necessidade de um professor técnico-racional. Uma formação centrada em projetos educativos para atendimento às novas tecnologias, com “instrumentos práticos para a ação didática, para avaliações de todo o tipo, para a microgestão da sala de aula e para a medição através de testes, o uso de padrões e a produção de evidência empírica” sobre o trabalho docente (LIMA, 2016, p. 143).

Diante disso, analisar a conjuntura dos princípios norteadores da formação também precisa conduzir à reflexão sobre a **concepção** que a política educacional tem apresentado a respeito da própria **formação**.

A começar pelo Art. 2º da Resolução n. 01/2002, cujo foco está na formação inicial pensada para o “Preparo para a atividade docente”, perpassando pelas Resoluções 02/2015 e 02/2019, que indicam compreensão inter-relacional entre os processos de formação inicial e continuada, porém com dimensões distintas,

chega-se à Resolução 01/2020, que, na especificidade da formação continuada, reitera a concepção de que esta é

[...]entendida como componente essencial da sua profissionalização [do professor], [...] para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (BRASIL, 2020b, acréscimo nosso).

Esse contexto conduz inicialmente à identificação de que a relação teoria e prática é posta como nuclear para as DNCs formação de professores dispostas nessas políticas, exemplificada pelo uso do termo “integração”, com evidência de que a prática assume um ponto central nessa relação. Isso revela que a concepção de formação está majoritariamente atrelada a um projeto societário que não trabalha com a perspectiva da unidade entre teoria e prática, mas com o ponto de vista de que se articule a teoria à prática, de que ambas, vistas dicotomicamente, sejam integradas.

Ao tecer análise sobre essa concepção expressa na Resolução n. 01/2002, Jesus (2019, p. 53) aponta que a formação inicial de professores propunha articulação entre teoria e prática, mas esta era dificultosa “devido à sobreposição de disciplinas específicas da área de conhecimento às disciplinas de cunho pedagógico”. De acordo com Diniz-Pereira (2007), as práticas de ensino ocupavam postos pouco prestigiados nos currículos da realidade brasileira à época, porque em boa parte dos projetos de formação de professores apareciam na etapa final dos cursos, como forma de aplicação dos conhecimentos aprendidos pelas disciplinas de conteúdo específico e/ou pedagógico.

Não obstante, Silvestre e Placco (2011) reputam que o entendimento sobre as práticas ainda sofria uma distorção, visto que havia a percepção de que aquele era um momento somente para organizar o que seria aplicado nos estágios supervisionados. Isso se dava pelo fato de que a prática, como componente curricular, era tida por essa legislação como ações articuladas com o estágio supervisionado e com as diversas atividades de trabalho acadêmico, de modo a corroborar para formação pragmática do professor.

Esse é um modelo ainda presente no contexto da formação docente, advindo dos conceitos da racionalidade técnica e da racionalidade prática (Schön, 2000). A respeito da racionalidade técnica, Diniz-Pereira (2019) afirma que sobre tal modelo o professor é visto como um técnico que põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas, logo sua formação deve prepará-lo para aplicar aos problemas cotidianos soluções adquiridas a partir de uma base teórica. A racionalidade prática, por sua vez, defende a necessidade de pensar a formação com enfoque para a prática exercida, já que esta pode superar as previsões dadas pela teoria. Concebe-se, desse modo, que a aprendizagem e o conhecimento são oriundos da prática.

Diniz-Pereira (2019) ainda pontua que a visão prática proveniente desse modelo concebe a educação como um processo complexo ou modificado à luz das circunstâncias, podendo ser controlada por meio de decisões realizadas pelos profissionais. Assim, a realidade educacional se torna muito fluida e reflexiva para que haja uma sistematização técnica, defendida pelo modelo anterior. Nessa perspectiva, o julgamento e a interpretação profissional são guiados “por critérios advindos do processo por si mesmo, ou seja, critérios baseados na experiência e aprendizagem, os quais distinguem processos educacionais de não-educacionais e separam as boas práticas das indiferentes ou ruins” (DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 37).

Todavia, em sentido distinto, também são encontrados registros do campo da formação de professores que não coadunam com as concepções extremadas de ambas as racionalidades. Um deles é o denominado “Manifesto contra a desqualificação da formação de professores da educação básica” (ANPED, 2020), de 05 de novembro de 2020, assinado pelas entidades nacionais ANFOPE⁴, ANPED⁵, ANPAE⁶, FORUMDIR⁷ e CEDES⁸, por exemplo, que, a partir da publicação da Resolução CNE/CP n. 01/2020, mais

⁴ ANFOPE: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

⁵ ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação.

⁶ ANPAE: Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

⁷ FORUMDIR: Fórum de Diretores(as) das Faculdades de Educação das Universidades Públicas.

⁸ CEDES: Centro de Estudos Educação e Sociedade.

especificamente, assentam posicionamento contrário aos processos de desvalorização e precarização da formação dos profissionais do magistério da educação básica.

Registram indignação e repúdio, porque suas concepções de educação e formação docente compreendem o estabelecimento de políticas elaboradas em decorrência de diálogos com instituições universitárias, associações científicas do campo educacional e entidades representativas dos professores, sem prática impositiva e/ou autoritária, que tem sido vista e vivenciada nos últimos quatro anos no Brasil.

Nesse contexto, apontam também a inaceitabilidade da aprovação de normativas que concebem o negacionismo da importância do conhecimento científico no âmbito da educação, exemplificado pela recorrente ausência de debates e consultas públicas às instituições acadêmico-científicas, o que desconsidera as produções nas esferas da formação, da política educacional e do currículo. Em contraponto, tem-se visto atitudes contrárias aos marcos legais, desconectadas do Plano Nacional de Educação 2014-2024, por exemplo, que deveriam ser considerados pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, que, por sua vez, deveria buscar, específica e intencionalmente, a inter-relação entre as formações inicial e continuada e entre estas e o que a escola e seus profissionais requerem.

No que concerne à Resolução 02/2015, pode-se identificar concepções que parecem expressar outro entendimento. O 5º Considerando e o Art. 3º, por exemplo, apresentam a concepção de que formação inicial e continuada estão em articulação e compreendem dimensões coletivas que implicam o repensar do processo pedagógico, dos saberes e dos valores. Sua principal finalidade é a reflexão sobre a prática educacional e a busca do aperfeiçoamento técnico, político, ético e pedagógico.

Essa compreensão também está explicitada nos princípios norteadores pensados na mesma Resolução (Resolução 02/2015, Considerando 6, Art. 3º/§ 5º incisos I a XI), para a formação articulada, que, em síntese enumerativa, propõe “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c)

trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação” (BRASIL, 2015, s.p).

A diferença está no fato de que a unidade teoria e prática pressupõe sua indissociabilidade e, por conseguinte, a formação de um sujeito que tenha a capacidade de “ler” a sua prática, de teorizar sobre ela ou mesmo de utilizar o processo de teorização já construído na produção do conhecimento humano para que possa compreender a sua prática. A unidade de um sujeito que tem condições autônomas de compreender a sua perspectiva, o elemento que produz o seu trabalho, que elabora conhecimentos e tem capacidade de fazer análise da sua prática fundamentado em um referencial teórico, como faz-se com pesquisa ou mesmo sob o entendimento de que o professor da educação básica é um professor que produz conhecimento.

Nesse sentido, reputa-se que a Resolução 02/2015 relaciona-se aos princípios da Psicologia Histórico-Cultural, que advoga que aprender um conceito não pressupõe apenas conhecer teoricamente os traços e os fenômenos que o compõem, mas também saber aplicá-lo em situações práticas, concretas. Então, o processo de assimilação desse conceito não envolve apenas a direção de situações parciais e/ou singulares para sua generalização, mas também do geral para o parcial e/ou singular, porque entende-se que “Dominar um conceito supõe dominar a totalidade de conhecimentos sobre os objetos a que se refere o conceito dado” (DAVIDOV, 1981, p. 27, 31).

Nesse processo, o aparato determinante está nos elementos mediadores que proporcionam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais produzidos pela humanidade e, em âmbito formativo, o professor é o principal possibilitador do acesso ao conhecimento, é o responsável por organizar a atividade de ensino, que poderá potencializar o acesso aos bens culturais e à aprendizagem.

Soma-se a isso a premissa vigotskiana de que o processo de formação não pode representar uma ruptura com o que o sujeito já sabe, por isso os conteúdos precisam ser definidos com base em uma avaliação que permita aos formadores direcionarem seu trabalho para o que Vigotski (1995) denominou de zona de desenvolvimento proximal.

Segundo o autor, o processo de aprendizagem deve considerar a existência de dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real ou atual e zona de desenvolvimento próximo, potencial ou proximal (a depender da tradução). O nível de desenvolvimento real corresponde ao estado de desenvolvimento que foi conseguido como resultado de um processo já realizado, isto é, compreende tudo aquilo que o sujeito é capaz de fazer sozinho, sem a ajuda de outras pessoas.

Contudo, ter conhecimento das capacidades já desenvolvidas não é suficiente para compreender, de forma completa, o desenvolvimento de quem está aprendendo. De acordo com Vigotski (1995), é preciso voltar-se também para a zona de desenvolvimento proximal, que abarca o que o sujeito não faz sozinho, mas é capaz de realizar com ajuda de outros.

Essa compreensão acerca do desenvolvimento das capacidades intelectuais, é condição fundamental para que os formadores selecionem conteúdos que não sejam postos nem além nem aquém da zona de desenvolvimento próximo dos professores que estão em processo de aprendizagem, ao participarem de momentos intencionais de formação continuada.

Relembra-se que, em sentido formativo docente, os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural subsidiam a compreensão de que o professor é considerado como o sujeito-aluno, objeto desse processo de aprendizagem, que se apropria de conhecimentos pela via das mediações, que podem ser infinitas e modificadas à medida em que se desenvolve e cria novas necessidades para si. Durante sua vida, esse sujeito assimila as experiências produzidas socialmente, por meio da aquisição de significados que exercem a função mediadora na assimilação da experiência humana.

Logo, quanto mais acesso a diferentes bens culturais, mais o professor em formação continuada terá a oportunidade de desenvolver novos significados para suas aprendizagens e, quanto mais mediadoras forem as relações sociais e educacionais por intermédio das quais se apropria desses bens culturais, melhor será a qualidade de seu desenvolvimento. Ou seja,

será cada vez mais capaz de estabelecer relações, interações, comparações e perceber modificações para pensar abstratamente.

Identifica-se então que a Resolução 02/2015 indica a concepção de uma formação docente que não atenda à cultura dicotômica e de reprodução e inculcação de valores dominantes na sociedade, que são reproduzidos sem o desenvolvimento da consciência dos envolvidos no processo formativo, no caso os professores. O papel da formação, inicial e continuada de forma inter-relacional, é colocar intencionalmente esses valores em discussão, com ações organizadas, analisadas e implementadas a partir do claro entendimento dos objetivos a serem atingidos.

Contudo, verifica-se que a Resolução 02/2019, no intento de revogação da Resolução 02/2015, rompe com a inter-relação formação inicial e continuada, apesar de anunciar sua articulação (Art. 6º, inciso VII), visto que as diretrizes definidas em sua normativa dizem respeito somente à formação inicial. Consequentemente, rompe com todo o conjunto formativo e com as concepções norteadoras da Resolução 02/2015, ainda que mantenha alguns indicativos da relação teoria e prática, mas sob a compreensão das “competências gerais docentes [...] previstas na BNCC” e das “habilidades correspondentes a elas” (Arts. 2º e 3º), que permeia a lógica de município prático.

A concepção de formação apresentada na Resolução 01/2020 (a que dispõe especialmente sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada) está aportada nesse mesmo sentido. Seus pressupostos exibem compreensão clara do desmembramento da formação inicial da continuada e retomada da formação continuada nos mesmos moldes da 02/2019. O imperativo é a submissão da formação à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, por isso a ideia de Base Nacional de Formação cujos elementos (competências e habilidades) estão articulados na perspectiva absolutamente pragmática de formação docente.

Concomitantemente, identifica-se que a compreensão de formação elencada nessa Resolução empreende a dissociação de um elemento fundante, que é o projeto institucional, ou seja, da relação da construção da identidade formativa com base na autonomia das instituições, pensando a relação desenvolvimento

institucional, projeto pedagógico institucional de formação e os projetos pedagógicos de curso. Dessa forma, o desenvolvimento profissional parece sofrer um impacto reducionista, em que a prática está restrita ao planejamento, à regência de aulas e à avaliação.

Relembra-se, porém, que a ótica teórico-metodológica da Psicologia Histórico-Cultural para o processo de aprendizagem do adulto está baseada na perspectiva de que a educação possui um papel bidirecional, porque, ao mesmo tempo em que deve permitir a apropriação dos conhecimentos sobre o mundo físico e social, deve promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que, segundo Vigotski (1995, p. 29),

[t]rata-se [...] de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e [...] dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais [...], que na psicologia tradicional denominam-se atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc.

O desenvolvimento das referidas funções psicológicas é que permite ao sujeito a capacidade de pensar a realidade e transformá-la, o que, em sentido educacional, se contrapõe a metodologias individualistas – “centradas no estudante como promotor de sua própria ação educativa” (Macedo *et al.*, 2018) –, objetivando que sua formação o mantenha adaptado aos interesses da sociedade capitalista.

Em contexto histórico-cultural, o sujeito aprendente é considerado não somente ativo, mas interativo em seu processo de apropriação do conhecimento. Isso quer dizer que não recebe passivamente as informações externas, nem se estagna na realização de atividades espontâneas e individuais, que, apesar de sua importância, não são suficientes para a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Por isso, é preciso criar condições para que esta aconteça para além do domínio teórico e prático, é necessário que o aprendiz tome consciência desse processo, para que tenha condições de explicar, justificar e romper com os comportamentos cristalizados.

No que tange à formação continuada, entende-se que a aprendizagem do professor também precisa passar pela compreensão dessa ruptura, e o conhecimento decorrer do processo de apropriação e construção do que foi produzido pela sociedade, envolvendo sua análise e explicação. Dessa maneira, a apropriação vai sendo configurada por meio da dúvida, do questionamento, do confronto e da articulação com o que o professor vivencia em sua prática profissional.

Nesse cenário, considera-se importante reiterar o “Manifesto contra a desqualificação da formação de professores da educação básica” (ANPED, 2020), assinado pelas instituições citadas anteriormente, registrado em específico repúdio à homologação da Resolução CNE/CP 01/2020, que, assim como a Resolução 02/2019, apresenta a evidente indiferença do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação no que se refere às demandas das instituições acadêmicas da área educacional e suas manifestações ancoradas em associações científicas, pesquisadores e universidades que têm denunciado seu caráter autoritário e os interesses da relação público-privado das diretrizes propostas por tais resoluções.

Ao trazer à luz a análise da Resolução 01/2020, o Manifesto considera um conjunto de aspectos que devem ser problematizados, visto que, diferentemente do que ocorreu no processo de elaboração da Resolução 02/2015, não houve ampla discussão com entidades acadêmicas, científicas, fóruns estaduais e representantes de escolas, universidades e faculdades de Educação.

Além disso, a revogação desta pela 02/2019 “constituiu um grave ataque à autonomia universitária e à qualidade dos cursos, impondo sua descaracterização, completados com a Resolução CNE/CP nº 01/2020” (ANPED, 2020, s.p), e desarticulou a formação inicial da continuada, a representação de um consenso no campo educacional e a incorporação de princípios histórica e coletivamente constituídos.

Dessa forma, considera-se olhar para a formação continuada proposta por essa política (Resolução 01/2020) por meio do “Manifesto contra a desqualificação da formação de professores da educação básica”, refutando sua concepção

relativa, que não a confirma como direito a ser garantido pelas políticas públicas, o que reforça um entendimento meritocrático e empreendedor de formação, que

[r]eduz a compreensão de formação continuada, configurando-a como mero processo de “melhoria do exercício docente” negando seu papel formativo de processo de produção de conhecimento. Além disso, apresenta os formatos de formação continuada vinculados a cursos e programas, ignorando as várias possibilidades de uma formação continuada, tais como: grupos de pesquisa, atividades de extensão, grupos coletivos da comunidade escolar, entre outros, em processos que impõem o cerceamento à liberdade e pluralidade de ideias pedagógicas, princípio constitucional (ANPED, 2020, grifo do autor).

Ademais, pretere-se também o caráter padronizador e de controle da formação continuada concebida pela Resolução 01/2020, porque está concentrado no conhecimento do conteúdo da BNCC e nas metodologias ativas como formas inovadoras e fecundas para lograr êxito no que tange às competências, com negligência de uma formação contínua/permanente ampla e de caráter crítico – fatores fundamentais para a garantia do direito a uma educação pautada em qualidade social e para o exercício de uma comprometida com tal direito.

Por conseguinte, objetiva-se o desprezo que a referida Resolução confere à pesquisa como princípio educativo, o que reduz a possibilidade de formação do pesquisador e relaciona a concepção de formação continuada à vertente pragmática. Essa compreensão confirma a lógica dos estudos focados nas práticas pedagógicas, concordante com o currículo e a estruturação de programas centralizados em atividades que as investiguem e realizem, em contraposição ao entendimento de que a qualificação docente não está vinculada somente à perspectiva pragmática, mas à “compreensão do real na sua complexidade, e que o estudo e o trabalho são dimensões que não se excluem na valorização da docência (ANPED, 2020).

Em síntese, o “Manifesto contra a desqualificação da formação de professores da educação básica” rejeita “a compreensão de formação continuada como mais uma etapa da formação docente”, como se fosse uma complementação da formação inicial, e reafirma o entendimento

[...] da formação como direito, e uma condição ontológica e epistemológica que deve ser respeitada, incentivada e proporcionada aos professores pelas políticas de formação, durante o exercício da docência, para que esta se desenvolva intelectualmente na pluralidade de formação e ideias pedagógicas (ANPED, 2020, s.p).

Apesar de não ser o objetivo central deste artigo, considera-se importante ressaltar que a partir das concepções formativas que estão postas nas políticas, há também a revelação de uma concepção de professor, entendido, em maioria, não como um intelectual – no sentido de produtor do conhecimento, mas como um instrumento de aplicação de determinados conhecimentos, portanto um realizador de tarefas ou um neotecnicista.

Esse entendimento acerca do professor está alinhado a um projeto cuja perspectiva é uma reestruturação produtiva, que propõe uma formação com limites de conhecimento do seu contexto ou do conhecimento produzido. Tal concepção está atrelada a um projeto que entende e intenta a retirada da autonomia docente, que apresenta o elemento da precarização, porque não discute a profissionalização ou o profissionalismo pelas condições de trabalho. Logo, sustenta o elemento da proletarização, visto que o professor não domina todo o processo de elaboração do conhecimento da relação com sua aprendizagem.

3 Considerações finais

A partir da análise apresentada, conclui-se nesse momento que o prisma evidenciado na Resolução 02/2015 está na contramão dos modelos de racionalidade técnica e prática, pelo fato de estar ancorado em uma concepção de docência sob a perspectiva histórica, crítica e emancipatória, na construção de uma indissociabilidade entre inicial e continuada, teoria e prática, e outras dicotomias. É o modelo que entende a formação como uma atividade humana que transforma o mundo natural e social (práxis) para humanizá-lo.

Sob o olhar da Psicologia Histórico-Cultural, concorda-se que, no que diz respeito à concepção de formação, o professor é compreendido como aquele que suscita um problema de modo político, diferentemente do modelo técnico, que concebe uma visão instrumental da natureza do trabalho docente e do modelo

prático, que possui uma perspectiva mais interpretativa de mundo. Desse modo, a perspectiva de inter-relação entre teoria e prática predomina e possibilita o atendimento ao contexto e à coletividade, que, por meio da reflexão crítica, proporciona uma transformação política, institucional e social.

Diante da identificação e das reflexões empreendidas a respeito das políticas educacionais para a formação, elencadas do conjunto das resoluções aqui consideradas, cabe agora indagar: Qual o movimento político-educacional-formativo docente que está em curso no Brasil? Quais os impactos das DCNs para a formação continuada de professores?

De forma sucinta, pode-se afirmar que parece haver um processo de desmonte e retrocessos das políticas educacionais de formação, ocasionado pela revogação da Resolução n. 02/2015 e, conseqüentemente, de sua visão ampla de uma formação de professores não somente pedagógica, mas técnica, ética e política, que apontava, inclusive, para a importância de esse processo contar com um espaço para a investigação científica, a partir de itinerários formativos que fossem construídos coletivamente.

Isso quer dizer que se as BNCC da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio têm um entendimento restrito de currículo e são totalmente prescritivas, essa compreensão afigurar-se-á na e para a formação inicial e continuada. A ocorrência dessa realidade se dá por causa do fulcro completamente reducionista das competências e habilidades, além de todas as outras contingências de mercantilização e mercadorização a elas subjacentes.

São olhares demarcados pelo plano político-econômico utilizado pelo empresariado, pelo mundo dos negócios, que estão avançando no território formativo-educacional com uma roupagem de protagonismo, participação, valorização profissional, formação polivalente, pedagogia da qualidade e da defesa da educação, apresentando-se, por vezes, como novos conceitos, mas que têm como fundamento as premissas da globalização, da flexibilidade e da competitividade, para citar algumas. São uma imposição das “novas” formas de sociabilidade capitalista, tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação quanto para definir as formas concretas de integração dentro da “nova” reorganização da economia nacional e mundial.

Entretanto, a partir do aporte da Psicologia Histórico-Cultural considera-se premente pensar a formação docente nas dimensões técnicas, afetivas, políticas, éticas e estéticas, baseadas em uma sólida formação teórica. Essa solidez precisa ser pensada com dimensão de compreensão da realidade, do sujeito e do trabalho. Implica também uma ampla formação didático-pedagógica, ampla formação na práxis, na Filosofia, na Psicologia, na Sociologia e na Antropologia, para citar algumas.

São elementos de um projeto de formação de professores, inicial e continuada de modo inter-relacionado, a partir de princípios e diretrizes fundamentados na concepção do trabalho docente que constitui uma consciência para si e tem uma dimensão mais ampla de competência; e uma sólida formação teórica em que se possa constituir a perspectiva de uma práxis criativa e revolucionária.

O intento não é de uma práxis imitativa ou reinterativa, mas uma práxis em que o professor vai se constituindo na perspectiva do próprio trabalho, enquanto transforma a si mesmo. É revolucionária, porque, ao fornecer os elementos para a compreensão da sociedade, assume uma posição de qual sociedade e qual sujeito ensaja.

Neste artigo a formação continuada de professores é entendida como um processo, que ocorre de forma permanente/constante, inter-relacionada à formação inicial, e deve intentar a articulação com/e a produção de conhecimentos científicos, pedagógicos, éticos e políticos necessários ao desenvolvimento humano, ao exercício da autonomia e à atividade docente. Por isso, considera que os processos relativos à educação preconizam a necessidade de uma formação de professores que os constitua a partir de uma base teórico-metodológica não conformadora, que impulse resistência e orientação para organizar planos de ensino e estabelecer procedimentos que reverberem em um trabalho docente intencionalmente histórico e crítico, não alienante.

Pensa-se então em uma formação continuada alicerçada nos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, cuja proposta seja caracterizada por procedimentos em que a dimensão ontológica não possa ser desconsiderada; na

qual assumam-se dialeticamente a transmissão de conhecimentos científicos como núcleo essencial do método pedagógico; exija-se professores com pleno domínio do objeto do conhecimento a ser ensinado; esteja determinada por uma concepção ampliada de eixo e de dinâmica do ensino pautada na lógica dialética; e reconheça o ensino e a aprendizagem como percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um único e indiviso movimento.

Dadas as circunstâncias histórico-político-educacionais que estão delimitando as diferentes realidades sociais que se apresentam em uma sociedade de classes, considera-se premente realizar um trabalho andragógico voltado à formação do professor como um ser humanizado, com capacidade de inserção crítica em seu contexto social, buscando com autonomia as possibilidades de desalienação que o tornem um sujeito emancipado, que consiga efetivamente analisar os dados da realidade objetiva e compreendê-los de tal forma que possa agir para transformá-la.

Em síntese, sobre essas bases compreende-se aqui que é possível: mudar a formação continuada de professores de modo a promover uma educação humanizadora; realizar uma formação continuada docente que proporcione a humanização do aluno-professor; superar, pela inserção de educadores e educandos em processos educativos humanizadores, a condição de sujeitos sem reflexão crítica, adaptados aos ditames da indústria cultural; e seguir caminhos para a realização de uma práxis educativa capaz de superar a dicotomia que põe em oposição teoria e prática.

A contar dessas ponderações, e das que ainda podem ser realizadas, deseja-se que as análises empreendidas suscitem outras mais, e que sirvam de base para ações transformadoras das atuais condições que delimitam a implementação de processos de ensino e aprendizagem para professores. Almeja-se que possam contribuir para a superação de dificuldades e problemas enfrentados nesses processos, e para a formação de sujeitos docentes capazes de atingir um estado de emancipação humana, de realmente se tornarem seres humanizados.

Psicología Histórico-Cultural y políticas de formación continua de docentes: consideraciones sobre la no dicotomía de teoría y práctica

RESUMEN

A partir de un estudio de doctorado realizado entre 2017 y 2021, sobre las bases teórico-metodológicas de la formación continua docente, el objetivo de este texto es presentar un análisis crítico de las políticas relacionadas con esta formación. En sentido específico, aquellas que atañen al contexto del gobierno de Jair Bolsonaro, con la aprobación del Dictamen CNE/CP n. 22/2019, que tuvo como objetivo central derogar la Resolución CNE/CP n. 2/2015; la aprobación de la Resolución CNE/CP n.02/2019, que definió las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial de Profesores de Educación Básica y estableció la Base Nacional Común para la Formación Inicial de Profesores de Educación Básica (BNC-Formación); y la aprobación de la Resolución CNE/CP no. 01/2020, que establece los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Continua de Docentes de Educación Básica y establece la Base Nacional Común para la Formación Continua de Docentes de Educación Básica (BNC-Formación Continua). A la luz de los fundamentos de la Psicología Histórico-Cultural, el recorrido metodológico comprendió estudios históricos, bibliográficos y documentales del citado marco político-educativo-formativo. Los resultados presentan una ruptura y/o dicotomía entre las concepciones de educación inicial y continua y que dichas políticas atienden a la propuesta de la Base Curricular Común Nacional para la educación infantil y la educación primaria, que rompe con la concepción amplia de educación básica y ratifica un Lógica de reanudación y énfasis en habilidades y habilidades.

Palabras clave: Docentes; Políticas; Formación continua; Psicología Histórico-Cultural.

4 Referências

AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. BNCC and teacher training: conceptions, tensions and strategies. *Portraits the School Magazine*, Brasília, v. 13, no. 25, p. 33-37, Jan.-May. 2019. Available at: <http://www.esforce.org.br>. Accessed on May 4, 2021.

ANPED. National Association of Postgraduate Studies and Research in Education. *Manifesto against the disqualification of basic education teacher training*. 2020. Available at: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-contra-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>. 2020. Accessed on: 14 Aug. 2021.

BRAZIL. Planalto Palace. Civil House. *Law guidelines and bases of national education*. Law 9,394, of December 20, 1996. Brasília, 1996. Available at http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Accessed on June 4, 2021.

BRAZIL. Chamber of Deputies. *National Education Plan 2014-2024*. Law 13,005, of June 25, 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Available at: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Accessed on June 10, 2021.

BRAZIL. *Resolution no. 2/2015*. Defines the National Curricular Guidelines for initial training at higher education (degree courses, pedagogical training courses for graduates and second degree courses) and for continuing training. Brasília, DF: CNE/CP, 2015. Available at: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Accessed on: May 10, 2021.

BRAZIL. Presidency of the Republic. General secretary. Deputy Head for Legal Affairs. *Decree no. 8752*, of May 9, 2016. Provides for the National Policy for Training Basic Education Professionals. 2016. Available at: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Accessed on: 01 Sep. 2021.

BRAZIL. Presidency of the Republic. General secretary. Deputy Head for Legal Affairs. *Law no. 13,415*, of February 16, 2017. 2017. Available at: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Accessed on: May 11, 2021.

BRAZIL. Ministry of Education. National Education Council. Full Council. *CNE/CP Resolution no. 2*, of December 20, 2019. Defines the National Curricular Guidelines for the Initial Training of Teachers for Basic Education and establishes the Common National Base for the Initial Training of Teachers for Basic Education (BNC-Formação). 2019. Available at: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Accessed on: May 15, 2021.

BRAZIL. Ministry of Education. National Education Council. *CNE/CP opinion no. 14*, approved on July 10, 2020. 2020a. Available at: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Poder-CNE-CP-14-2020.pdf>. Accessed on: May 15, 2021.

BRAZIL. Ministry of Education. National Education Council. Full Council. *CNE/CP Resolution no. 1*, of October 27, 2020. Provides for the National Curricular Guidelines for the Continuing Training of Basic Education Teachers and establishes the Common National Base for the Continuing Training of Basic Education Teachers (BNC-Continuing Training). 2020b. Available at: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&categoryslug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Accessed on: May 15, 2021.

DAVIDOV, V. V. *Types of generalization in teaching*. Cuba, Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Teacher training, teaching work and their repercussions at school and in the classroom. *Education and Language*, year 10, n. 15, p. 82-98 Jan./Jun. 2007. Available at: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/.../168>. Accessed on: May 18, 2021.

DINIZ-PEREIRA, J. E. From Technical Rationality to Critical Rationality: teacher training and social transformation. Perspectives in Dialogue: *Magazine of Education and Society*, Naviraí, v. 01, no. 01, p. 34-42, Jan./Jun. 2019. Available at: <http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15/>. Accessed on: May 19, 2021.

DOURADO, L. F. National curricular guidelines for the initial and continuing training of basic education teaching professionals: concepts and challenges. *Education and Society*, Campinas, v. 36, no. 131, p. 299-324, Apr-Jun. 2015. Available at: www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf. Accessed on: May 18, 2021.

DOURADO, L. F. Training of basic education teaching professionals: new guidelines and perspectives. *Communication and Education*, year 21, n. 01, Jan./Jun. 2016. Available at: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712>. Accessed on: May 19, 2021.

JESUS, C. N. de. *The implementation of the National Teacher Training Policy at the Federal University of Grande Dourados (UFGD)*. Master's Dissertation in Education, Postgraduate Program in Education, Federal University of Grande Dourados, Dourados-MS, 2019. Available at: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Disserta%C3%A7%C3%B5es%20Defendidas/Carina%20Nogueira%20de%20Jesus.pdf>. Accessed on: May 5, 2021.

LIMA, L. C. On the cultural and ethical-political education of teachers. *Education in Magazine*, Curitiba, n. 61, p. 143-156, Jul-Sept. 2016. Available at: <https://www.scielo.br/j/er/a/3NGYdf7fNMSr4fQDMHZvRsh/?format=pdf&lang=pt>. Accessed on: 10 September. 2023.

MACEDO, K. D. S. et al. Active methodologies in health teaching. *Anna Nery School Magazine*, v. 22, no. 3, 2018. Available at: http://www.scielo.br/pdf/ean/v22n3/pt_1414-8145-ean-22-03-e20170435.pdf. Accessed on: 3 Dec. 2022.

PAVAN, R.; LIMA, L. C. For a democratic, public and decision-making education: interview with Licínio Lima. *Education in Magazine*, Belo Horizonte, v. 36, 2020. Available at: <https://www.scielo.br/j/edur/a/BShdz5r3SQn7Ykbj9B3pz7S/?format=pdf&lang=pt>. Accessed on: 10 September. 2023.

SCHÖN, D. A. *Educating the Reflective Professional – a new design for teaching and learning*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, K. A. C. P. C. da. *Teacher Training in the context of Resolution CNE/CP 2/2019*. Special virtual session – GT 08 Teacher Training, XV Educational Research Meeting in Education in the Central-West Region, ANPED Regional Meeting, Education and Research: impact, social commitment, perspectives. 2020. Available at: meet.google.com/mjo-sscj-qep. Accessed on November 18, 2020.

SILVESTRE, M. A.; PLACCO, V. M. N de SOUZA. Training models and curricular internships. *Brazilian Journal of Research on Teacher Training*, Belo Horizonte, v. 03, no. 05, p. 30-45, Aug-Dec. 2011. Available at: <file:///C:/Users/soray/Downloads/44-Texto%20do%20artigo-116-119-10-20180619.pdf>. Accessed on: 10 September. 2023.

VIGOTSKI, L. S. Problems of mental development. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*, v. 3. Madrid España: Visor, 1995.

Recebido em outubro de 2023.
Aprovado em novembro de 2023.