

FORMAÇÃO DOCENTE: a LDB e a busca do caminho entre teoria e prática

TEACHER TRAINING: LDB and the search for a path between theory and practice

Valdoir Pedro Wathier¹ - UCB
Ivete Terezinha Wathier² - FURG

RESUMO

O presente trabalho analisa as bases teóricas e normativas que preveem a associação entre teorias e práticas para a formação dos profissionais da educação. O objetivo foi investigar como diferentes enfoques teóricos estabelecem diferentes formas de relação teórico-práticas. A metodologia foi de análise documental e bibliográfica, configurando-se como pesquisa de natureza qualitativa. As conclusões evidenciam que não bastam as competências intelectuais ou procedimentais para a ação docente, fazendo-se necessário o conhecimento do contexto e a inquietude: além de cumprir a letra da lei, conhecer e sentir a vontade de educação de qualidade, um direito constitucional e subjetivo que estamos a caminho de conquistar. Competências técnicas, atitude política e reflexão, embora por vezes dissociados nas perspectivas teóricas, são complementares para configurar uma prática transformadora.

PALAVRAS-CHAVE: Práxis; Formação Docente; Educação Básica

ABSTRACT

This paper analyzes the theoretical and normative foundations that anticipate the association between theories and practices for the training of education professionals. The objective was to investigate how different theoretical approaches establish different forms of theoretical-practical relationship. The methodology consisted of documentary and bibliographic analysis, configuring itself as qualitative research. The conclusions show that intellectual or procedural competencies alone are not sufficient for teaching action; it is necessary to have knowledge of the context and restlessness: in addition to complying with the letter of the law, to know and feel the desire for quality education, a constitutional and subjective right that we are on the way to conquering. Technical skills, political attitude, and reflection, although sometimes dissociated in theoretical perspectives, are complementary to configuring a transformative practice.

KEYWORDS: Praxis; Teacher Education; Basic Education

DOI: 10.21920/recei72023931693702
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72023931693702>

¹Doutor em Educação, docente e pesquisador permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília - UCB e servidor do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). E-mail: valdoirpw@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4651-0105>.

²Licenciada em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Professora da rede pública do município de Três Coroas/RS. E-mail: wathier@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8766-161X>.

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº. 9394), de 1996, completou 25 anos, e seu primeiro quarto de século recebeu poucos destaques, possivelmente por ocorrer ainda durante período da pandemia Covid-19 e na proximidade de uma das mais importantes eleições presidenciais do país, notadamente para as perspectivas da Educação. É nesta oportunidade que recuperamos o artigo que abordou alguns preceitos e manteve-se inédito, no intuito de promover reflexão sobre o que a perspectiva de formação de professores evoluiu nos últimos anos. A Lei explicita em seu texto um dos mais constantes esforços e difíceis desafios do universo didático-pedagógico: uma ação docente pautada na interação teoria e prática.

O fato de constar em uma norma tão basilar da educação brasileira fez com que a relação teoria e prática, além de ser um forte clamor da formação e da prática educativa, passasse a configurar uma exigência para o trabalho docente e, assim sendo, também um requisito para o processo formativo dos educadores. Elementos mais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), demandam um tipo de competência dos docentes cuja graduação precedeu a esses direcionadores, sobrelevando a importância da formação ao longo da vida, também para os profissionais da educação.

A atuação dos Educadores para ser contextualizada, precisa constantemente reformular-se para acompanhar as mudanças do mundo social, tecnológico, econômico, do mercado de trabalho e das necessidades de nossa sociedade para sustentabilidade, em especial no fortalecimento da cidadania. Dessa forma, a busca não pode ser apenas por uma teoria que fortaleça as práticas recorrentes, mas que as modifique. É necessário um movimento de convergência da ação em direção às teorias, porém, para tanto, é precípuo que também esta base teórica conheça os contextos e o estado da arte da educação brasileira, em cada recanto onde ela se materializa sob diferentes circunstâncias. Nesse sentido, é relevante o alerta de Gamboa (2012) para que o pesquisador esteja atento se o seu trabalho contribui com mudanças estruturais a sociedade ou apenas desenha formas de conservar o *status quo*.

Este alinhamento entre teoria e prática não deve dar-se de modo retilíneo, mas como um entrelaçamento: não pode ser ensinado pela perspectiva da educação bancária (FREIRE, 1974), pois refere-se sobretudo a competências comportamentais. Nesta busca é que traçamos um panorama das dificuldades e apresentamos modesta construção de uma possibilidade de interrelação entre teorias capazes de aproximar-se da realidade, modificá-la e com ela progredir no tão esperado caminho da qualidade da educação.

A LDB COMO UM PILAR DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A educação básica do sistema público no Brasil é um organismo gigantesco envolvendo cerca de 50 milhões de estudantes, distribuídos em mais de 150 mil instituições de ensino e acompanhados por aproximadamente dois milhões e meio de profissionais docentes (BRASIL, 2019). Consoante com a expressividade dos números, havemos de considerar toda a diversidade geográfica e cultural que, ao mesmo tempo em que enleva nossa nação, também torna mais complexa qualquer política pública. Assim, “[...] se a complexidade social de um país extremamente desigual nas suas múltiplas variáveis já impõe rigorosa vigilância ao pesquisador, deve-se acrescentar a essa complexificação o caráter federativo do Estado Brasileiro” (CURY, 2011, p. 111-112).

Reconhecendo tamanha diversificação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que precediam à BNCC, já definiam que “é cada vez mais forte o reconhecimento de que a diversidade étnica, regional e cultural continua a exercer um papel crucial e de que é no âmbito do Estado/Nação que a cidadania pode ser exercida” (BRASIL, 1998, p. 175). Assim caracteriza-se a chamada “tensão entre o global e o local” (idem, p. 175), ou seja, a tensão entre um sistema único capaz de abraçar o Brasil como unidade e capaz de valorizar as nuances da diversidade. Não menos relevantes, considerar-se às tensões transnacionais, o que Ball (2014) chama de Educação Global S.A.

Em termos federativos, compete à União, conforme o § 1º do Artigo 8º da LDB a “coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (BRASIL, 1996). Esta centralização na União, das funções menos específicas, porém mais abrangentes, deve-se essencialmente a dois fatores.

Em primeiro lugar, para garantir o princípio da isonomia, zelando para que, indiferente da região, da classe, da cor e mesmo do mérito ou não dos administradores locais, todos tenham igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). Em seguida, para garantir que as especificidades locais sejam consideradas, o que apenas se torna viável mediante a delegação das medidas de ação efetiva para o mais próximo possível do cerne da educação: a própria sala de aula – que já devemos estar habilitados a compreender como um local de aprendizagem, não necessariamente ladeado pelas tradicionais e opressivas paredes.

Nestes termos, havemos de considerar que a Constituição Federal (BRASIL, 1988) apenas lança os princípios pelos quais a Educação deve se nortear, ficando a cargo da LDB o detalhamento de tais princípios. Diga-se ainda, “nenhum decreto, regulamento, resolução, portaria ou instrução do Poder Executivo Federal e nem mesmo leis, decretos ou atos administrativos estaduais ou municipais podem exorbitar do texto da nova LDB” (MOTTA, 1997, p. 93). Desta forma, ela é “não uma peça literária ou um tratado teórico de pedagogia, mas uma lei autêntica com profundas raízes em nossa história e em nossa realidade e com abertura suficiente para garantir uma evolução efetiva do processo educativo no território brasileiro” (idem ibidem).

É neste pilar que nos apoiamos e é a ele que precisamos reconhecer como primeiro degrau que nos permite subir aos andares desejados. Não há como pensar em educação no Brasil sem verificar a consonância dos atos com as diretrizes e bases vigentes, caso contrário só o que se pode esperar é um conflito que pelo menor dos males não resultará em qualquer bem, e que tende inclusive a retardar o processo de qualificação da e pela educação.

Sendo a LDB (1996) o pilar de nosso sistema educacional, naturalmente ela disciplina diversos elementos que não caberiam nestas curtas linhas e nem mesmo podem ser considerados para não guinarmos em rumo alheio aos nossos objetivos. Assim, olhemos para uma base geral relevante em termos de Educação Escolar, para, em seguida, analisarmos a função atribuída aos profissionais da Educação – nosso verdadeiro foco.

O parágrafo segundo do primeiro artigo da LDB diz: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, p.1). Este caráter dual do entrelaçamento entre a Educação e a sociedade, que tem como elos exatamente o trabalho e a cidadania, são reconhecidamente essenciais. Entretanto nos alerta Palma Filho (2005, p. 25) que a “escola é conflito por ter dupla função: formar trabalhador e cidadão”.

Este conflito apresenta-se como um duplicador da diversidade já suscitada. E dentro da diversificação delineada, em termos de foco da educação e de contexto em que se concretiza à

busca de sua efetivação, é necessário olhar para os profissionais que exercerão função primordial na execução das ações finalísticas: os educadores

FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

O sistema educacional brasileiro, sobretudo na Educação Básica, tem na figura do profissional docente o seu maior executor. É no docente que se concentra a grande maioria das ações finalísticas da educação. Desta forma, ao serem traçadas as diretrizes nacionais, também é delineado o perfil do educador para que este seja capaz de trabalhar sob tais orientações contribuindo para o desenvolvimento da educação brasileira.

Dizia Darcy Ribeiro, autor do projeto que culminou na LDB, que “o professor é o nervo da educação” (RIBEIRO, 2018, p. 141). Dentro deste corpo complexo, assumir tal função é evidentemente um desafio instigante e amiúde perturbador, que para ser enfrentado exige não apenas boa vontade, mas fundamentação teórica e experiência prática, ou seja, uma sólida formação.

Em relação à formação docente, a LDB preconiza que ela dar-se-á:

[...] em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

E tal formação deverá estar alinhada aos fundamentos lançados no artigo 61 da mesma lei: “I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (BRASIL, 1996, p.28).

Fica, então, a universidade incumbida de dar às mãos que moldam o efetivo processo de ensino-aprendizagem, as habilidades necessárias para desempenhar com desenvoltura suas atribuições - e nossa realidade exige mãos com a força de gigantes e a sensibilidade de artesãos. Porém, foge à faculdade dos cursos superiores o dom de formular receituários que deem conta da diversidade, que além de ampla ainda é dinâmica.

Contudo, a LDB (BRASIL, 1996, p.6) descreve de maneira ordinária as incumbências do profissional docente, artigo 13, como pode observar abaixo:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Estes seis itens definem as funções legais daqueles que fazem com que as previsões da legislação educacional se concretizem ou não. Por si só, não revelam a distinção entre o docente que trabalha com primazia e aquele que simplesmente participa de forma passiva, simplesmente elabora por reprodução vegetativa seus planos e materiais, estabelece estratégias que segue sem esperanças, zela com pouco afinho, cumpre as cargas horárias obrigatórias e colabora de maneira apática. O texto da lei precisa ser objetivo, no caso da LDB, pela sua abrangência, precisa também ser um tanto flexível, então, não podemos prosseguir a análise sem considerarmos a excelência com que Saviani (2004, p. 15) lembra-nos que “Para se compreender o real significado da legislação não basta ater-se à letra da lei; é preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso analisar o contexto. Não basta ler nas linhas; é preciso ler nas entrelinhas”.

E as entrelinhas e o contexto são bem difundidos nas teorias didático-pedagógicas, no Direito Educacional, nas Jurisprudências, a ponto de se tornarem dispersos e de difícil percepção de suas interdependências.

A legislação, as teorias e as práticas

Refere-se aqui a uma única legislação, pois, mesmo que existam vários textos legais, eles só fazem sentido em seu conjunto. Já teorias e práticas se pluralizam. Uma vez que a legislação prega, precipuamente, a união entre teoria e prática, precisamos observar que a mesma singularidade da legislação não se aplica nem às visões dos teóricos e nem aos modelos de trabalho docente, ou seja, não temos uma teoria e uma prática, mas várias teorias que incitam diferentes práticas ou, de acordo com a visão, inúmeras práticas que refletem determinada teoria. Em nenhuma dessas dimensões há pureza, mas sim muita complexidade e contradições conviventes (MORIN, 2011).

A legislação da educação nacional é desenvolvida baseada nos princípios gerais da nossa constituição, aliados aos princípios de nossa educação. As bases legais não definem os miúdos da ação educativa, mas dão indícios de como há de ser o trabalho de um bom docente. É do entendimento destes pilares que emana a prática do educador alinhado com as expectativas da sociedade. Tendo clareza do ensino-aprendizagem que se espera que o profissional da educação desenvolva, podemos nos ater às teorias que o promovem.

Não só a diversidade, mas também todas as incisivas colocações que reivindicam o respeito às peculiaridades regionais, às particularidades sociais de cada contexto em relação ao resto do Brasil e mesmo de nosso país em relação ao mundo, um dos princípios fundamentais à formação e atuação docente é a concepção de realidade. E este conhecimento só há de vir de discussões teóricas que o estimulem.

Assim, investigar as referências teóricas mais adequadas para a formação profissional de educadores é essencial para a inserção, no sistema educacional, de agentes capazes de cumprir seus deveres, reivindicarem seus direitos e garantir aos alunos – fim último da educação – que estes tenham acesso ao que lhes é garantido por direito: educação de qualidade.

Motta (1997), ao enumerar aspectos negativos de um círculo vicioso que impede que brotem melhores resultados do sistema educacional brasileiro, põe como primeiro item da lista a “formação insuficiente do corpo docente”, e elenca, ainda, a “falta de motivação dos professores” (MOTTA, 1997, p. 418).

Raízes da formação docente

A formação docente é, ao mesmo tempo que a formação do educador, um processo educativo. Assim, já percebemos a extrema precisão de Paulo Freire (1996, p. 25) ao dizer que: “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado [...]”.

A ação das universidades, apesar de sua garantia de autonomia, que por serem também estas instituições de um estado de direito, é apenas relativa, também se sujeita aos princípios da LDB. Portanto, também o ensino universitário deve estar vinculado à prática social e ao mundo do trabalho, ao qual também se associam os trabalhos de foco intelectual, a pesquisa e, de modo especial, a extensão universitária.

Apesar de a Lei 8.112/1990, que disciplina o regime dos funcionários públicos da União e serve comumente de referência para as legislações estaduais e municipais, prever a existência tanto de concursos públicos que envolvam apenas provas como outros cuja classificação é definida por desempenho em provas e apresentação de títulos – que inclui possíveis valorações para experiências anteriores na função –, apenas este último é legitimado pela LDB como forma de ingresso na função docente.

Os títulos considerados devem provir do ensino superior e, também, o desempenho na prova é fortemente influenciado pela formação obtida no percurso formativo superior. Desta forma, para que a instituição de ensino superior ofereça a seus alunos o encaminhamento para o mundo de trabalho, é importante que dê embasamento teórico suficiente às exigências de tais provas. Por isto, conjecturamos que os conteúdos exigidos nos concursos de admissão ao magistério influenciam o currículo das universidades, e assim também é a influência no sentido inverso, com ainda mais força. Daí, também, é a interseção entre a formação e a seleção que terá maior peso na prática docente.

Referenciais teóricos

Tendo que a formação do profissional da educação em cursos de pedagogia ou licenciatura é parte importante da construção de sua forma de trabalho do educador e esta construção há de estar apoiada em uma base teórica, precisamos considerar o enfoque de algumas das obras mais presentes nas bibliografias, tanto de cursos de formação quanto dos concursos de seleção.

Evidentemente o rol de autores e obras que constam nos mais diversos currículos e editais, não pode ser observado em sua totalidade, por isso elegemos três dos referenciais que são destacáveis: a visão de competências, fundada em Philippe Perrenoud (2000); o princípio ação-reflexão-ação, de Donald Schön (2000) e a pedagogia-crítica de Paulo Freire (1996). São três abordagens distintas que possuem interseções e antagonismo. Em muitos editais de seleção aparecem uma ou mais destas referências como bibliografia básica, e mesmo aqueles que não apresentam bibliografia cobram as concepções em suas questões. As mesmas obras são também recorrentes em cursos de graduação com habilitação à licenciatura.

Todavia, por ser uma abordagem, em relação às outras, mais metódica e pontual, o universo didático-pedagógico tem dado alguma ênfase às ‘Dez competências’, de Perrenoud (2000). Quais sejam:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. Administrar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;

5. Trabalhar em equipe;
6. Participar da administração da escola;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Administrar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2000, p. 19).

Tais competências parecem ter sido lançadas para orientar a solução ao problema que Perrenoud (1999, p. 6) destaca dizendo que:

O trabalho do professor evolui lentamente se comparado à evolução dos contextos sociais, pois depende pouco do progresso técnico (novas tecnologias, modernização dos currículos, da renovação das idéias pedagógicas) e porque a relação educativa obedece a uma trama bastante estável, onde suas condições de trabalho e sua cultura profissional instalam marcas nos professores.

Uma vez que as características da educação brasileira, norteadas pela legislação educacional - a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) e uma vasta gama de referenciais nacionais para a educação definidos por diversificados pareceres, decretos e resoluções - apresentam a demanda por algumas competências e que Phillippe Perrenoud (2000) é o expoente da formação docente por competências, a questão posta passa a ser: as competências definidas por Perrenoud suprem a demanda apresentada pela legislação da educação nacional?

Embora os dez tópicos elencados sejam precisos a ponto de suprirem o que está expresso na legislação como incumbências do docente, por toda diversidade já delineada e pelo constante alerta de que não podemos nos deter a letra da lei sem considerar sua vontade, é preciso ouvir Saviani (1983, p. 3) em seu alerta de que “Não se faz política sem competência e não existe técnica sem compromisso; além disso, a política é também uma questão técnica e o compromisso sem competência é descompromisso”.

É preciso atentar-se para o fato de que ser professor é fazer política, é ser agente ativo da política educacional do país. Destas considerações, concluímos que as competências elencadas, embora reconhecidamente necessárias, são insuficientes ao bom desempenho do educador, e, tão necessária quanto, de forma ainda mais precípua, faz-se indispensável a visão de Paulo Freire (1996) ao aludir:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor, que por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa (FREIRE, 1996, p. 102).

Ou seja, para que não se caia no comodismo já alertado pelo próprio Perrenoud (1999, p.2) - “trama bastante estável”, em suas palavras, é necessário que além de cumprir regras, o educador tenha uma postura ativa dentro de sua atividade, que inclui tomar partido dentro da educação, não apenas cumprir obrigações.

Esta tomada de partido que é destacada por Paulo Freire (1974), mostra-se necessária por própria força e vontade de educador para que sua suposta neutralidade não vá sendo manobrada, como ocorreu em outros períodos de nossa história. Lopes (1982) nos informa acerca do movimento pela Educação Nova, quando o autoritarismo no país veio exigir que os educadores assumissem suas ideias políticas, esclarecendo a quem eles serviam. Neste caso, o posicionamento acabou não sendo uma opção do educador, mas uma imposição àqueles que quisessem seguir seu trabalho e um meio de filtragem de ideias e práticas que seriam ou não aceitas.

O objetivo de uma tomada prévia de posição por parte do professor não é só garantir que estas imposições não lhe sejam colocadas, mas também construir uma nação em que os governos impositivos desencontrem espaço para assumir qualquer poder. Nesse sentido, embora estejamos vivendo nosso mais longo ciclo democrático, é preciso estar atento ao fato de que os autoritarismos podem já não concorrer com a democracia, mas invadi-la e manipulá-la por meios antiéticos.

Repare-se, entretanto, que assim como não basta cumprir supostos 'requisitos ao bom docente', também de nada lhe valerá uma crítica que, em nosso meio diverso e dinâmico, não se reconstrua constantemente, inclusive para não ferir por preconceito os estudantes que ao longo de sua trajetória formam e reformam suas ideias continuamente.

Para fechar o ciclo formativo, faz-se necessária a construção de uma prática espiral, fomentada pelo princípio da ação-reflexão-ação, delineada por Schön (2000), em que sempre cabe lembrar que não se configura um ciclo, pois a ação seguinte sempre vem reformulada pelas conclusões da reflexão, por sua vez apoiada na práxis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procuramos explicitar como as normas em seu conjunto possuem lacunas a serem preenchidas por diferentes perspectivas teóricas, que embora alternativas também possuem caráter complementar. Para desenvolver um bom trabalho é preciso que o profissional desenvolva com eficiência suas atividades, já para modificar uma realidade profundamente calcada na história é necessário ir um pouco além de simplesmente desenvolver funções metódicas e estruturadas.

Exige-se do educador, no Brasil, que desfaça e refaça estruturas, que tenha criatividade, que salte para além dos seus compromissos ordinários. Se esperamos que nossos educadores apenas cumpram suas obrigações, eles darão conta de todas as regras explícitas de nossa legislação, porém não atingirão a excelência de satisfazer a vontade expressa pelas diretrizes e bases nacionais para a educação - que não se resumem a uma 'vontade' no sentido jurídico da palavra, mas é uma exigência do novo modelo de mundo em que vivemos e também um clamor social.

Apesar das concepções de Perrenoud (1999; 2000) estarem na base teórica dos processos seletivos de docentes e dos programas de formação de professores do MEC, encontramos no Brasil um panorama do sistema educacional - aliado ao contexto social e político - em que o modelo profissionalizante do sociólogo suíço, mostra-se insuficiente para o enfrentamento de grande parte das exigências colocadas pelas próprias diretrizes nacionais. Nesta conjuntura, as ênfases dadas por Freire (1974; 1996) e por Schön (2000) têm muito a acrescentar na formação de docentes qualificados para agir dentro da realidade do nosso sistema educacional, de forma a desenvolver um trabalho consonante com a legislação da educação nacional, sobressaindo-se

estas duas abordagens em relação às ‘Dez competências’. Afinal, saber ser um profissional ativo-reflexivo ou ter a autonomia da pedagogia crítica de Paulo Freire, mesmo que queiramos tratar como uma única competência, são atributos deveras mais relevantes à prática docente capaz de modificar a realidade.

Conforme Motta (1997) enquanto a lei dá abertura, é o professor que muda a realidade segundo os valores que ele próprio atribui. Esta valorização provém da formação sólida e da prática consistente, consciente e convicta, o que será alcançado através do desenvolvimento das competências necessárias – exigência básica –, apoiadas e articuladas por uma pedagogia-crítica, que engaja e motiva o educador em relação à educação, indo muito além de cumprir os compromissos. Toda esta ação dinamizada pela reflexão que impulsionará um novo agir reformulado e, então sim, libertador.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen John. **Educação global S.A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon: Ponta Grossa, Paraná: UEPG, 2014.

BRASIL. **Constituição de República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 nov. 2023.

BRASIL. **Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, das Autarquias e das Fundações Públicas Federais. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8112cons.htm. Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. Lei 9.394, de 23 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases das Educação Nacional**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Ministério da Educação. Brasília, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Inep. **Notas Estatísticas: Censo Escolar 2018**. Brasília-DF: Inep, 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Federalismo político e educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Políticas públicas e gestão da educação - polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Editora Liber Livro, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**, Chapecó: Argos, 2012.

LOPES, Eliane Matta. **O escolanovismo: revisão crítica**. In: MELLO, Guiomar Namó de. (org.). Escola Nova, tecnicismo e educação compensatória. SP: Loyola, 1982.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

MOTTA, Elias de Oliveira. **Direito educacional e educação no século XXI: Comentários a nova Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional**. Brasília: UNESCO, 1997.

PALMA FILHO, João Cardoso. **Política educacional brasileira: educação brasileira numa década da incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos**. São Paulo: Cte, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica**. Revista Brasileira de Educação n.º. 12, Anped, set - dez. 1999, p. 5-21

RIBEIRO, Darcy. **Educação como prioridade**. São Paulo: Global, 2018.

SAVIANI, Demerval. **Competência política e compromisso técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido)**. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez - Cedes, n. 15, set/1983.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso Comum à Filosofia**. 15. Ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Submetido em: setembro de 2023

Aprovado em: dezembro de 2023