

Um estudo exploratório acerca das lacunas da LDB sobre a qualidade de ensino e a má formação dos educadores nas séries iniciais no Brasil

An exploratory study about the gaps in the LDB (Brazilian Education Guidelines Law) regarding the quality of education and the poor training of educators in the early grades in Brazil

 DOI: 10.55892/jrg.v6i13.858

 ARK: 57118/JRG.v6i13.858

Recebido: 04/08/2023 | Aceito: 05/12/2023 | Publicado: 08/12/2023

Juliana Luiza Ribeiro¹

 <https://orcid.org/0009-0000-1971-4554>

 <https://lattes.cnpq.br/3862121973319784>

Centro Universitário UniProcessus, DF, Brasil.

E-mail: juliana.ribeirodf@gmail.com

Danilo da Costa²

 <https://orcid.org/0009-0005-7492-0541>

 <http://lattes.cnpq.br/2904134228835142>

Universidade Católica de Brasília, UCB, DF, Brasil

E-mail: educadordanilocosta@gmail.com

Lourivânia de Lacerda Castro³

 <https://orcid.org/0000-0002-1331-563X>

 <http://lattes.cnpq.br/2753561242350807>

Centro Universitário UniProcessus, DF, Brasil.

E-mail: lourivania.lacerda@institutoprocesso.com.br



Resumo

Com o constante crescimento de vagas nas Instituições de Ensino Superior na área de Pedagogia, adentram no mercado de trabalho profissionais que, em tese, deveriam estar preparados para assumirem a sua função como professores das séries iniciais. Somado a isso, há a lei que garante uma educação básica de qualidade e que atenda a todos, de norte a sul do país. É nesse contexto que este estudo busca analisar as lacunas presentes na LDB acerca da qualidade de ensino e a má formação dos educadores nas séries iniciais. O presente artigo inicia pela definição do que vem a ser o estudo exploratório, seguindo de um breve histórico de como surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e suas aplicações e, por fim, se faz uma análise sobre o curso de pedagogia, sua crescente oferta e a má formação dos professores.

Palavras-chave: LDB. Ensino. Formação. Educadores. Qualidade.

¹ Bacharelada em Direito. Especialista em Gestão em Serviços Sociais e Políticas Públicas; em Docência de Ensino Profissional e Superior. Pedagoga.

² Doutorando em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Mestre em Educação. Especialista em Direito Constitucional e Processo Constitucional; em Direito Administrativo; em Direito do Trabalho e Processo Trabalhista; em Didática do Ensino Superior em EAD. Licenciado em Geografia. Pesquisador. Editor. Professor universitário.

³ Mestre em pela Universidade Católica de Lisboa, Especialista em Direito Previdenciário e Direito Público, Advogada e Professora Universitária.

Abstract

With the constant growth of vacancies in Higher Education Institutions in the field of Pedagogy, professionals who, in theory, should be prepared to assume their role as teachers of the initial series enter the job market. In addition to this, there is a law that guarantees quality basic education that meets the needs of everyone, from north to south of the country. It is in this context that this study seeks to analyze the gaps in the LDB (Law of Guidelines and Bases of Education) regarding the quality of teaching and the poor training of educators in the initial series. This article begins with the definition of what an exploratory study is, followed by a brief history of how the Law of Guidelines and Bases of Education emerged and its applications, and finally, an analysis is made of the pedagogy course, its growing offer, and the poor training of teachers.

Keywords: LDB. Teaching. Education. Educators. Quality.

1. Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, estabelece as diretrizes gerais para a educação no Brasil. No entanto, apesar de seus avanços, existem lacunas significativas que impactam a qualidade do ensino e a formação dos educadores, especialmente nas séries iniciais. Este estudo exploratório visa investigar essas lacunas, analisando como a LDB aborda a qualidade de ensino e identificando os desafios enfrentados pelos educadores em sua formação inicial.

Para isso, este estudo buscou apresentar um desdobramento baseando-se em pesquisas publicadas sobre as lacunas da LDB acerca da qualidade de ensino e a má formação dos educadores nas séries iniciais no Brasil. O artigo utilizou os métodos qualitativo, bibliográficos e descritivo. Para atingir o objetivo do estudo, utilizamos o método exploratório de pesquisa com o completo do Estado do Conhecimento.

A fundamentação teórica deste artigo baseia-se em autores que discutem a LDB, bem como a qualidade de ensino e a má formação dos professores nas séries iniciais no Brasil. Alguns exemplos são: SAVIANI (2008); BALL (1994); REIS; ANDRÉ; PASSOS (2020) entre outros.

Em suma, este estudo exploratório buscou lançar luz sobre as lacunas existentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que impactam diretamente a qualidade do ensino e contribuem para a má formação dos educadores nas séries iniciais no Brasil. Através de uma análise crítica e reflexiva, identificamos que, apesar dos avanços legislativos, ainda há um caminho considerável a ser percorrido para que a formação docente atenda às necessidades reais da educação contemporânea e para que a LDB possa efetivamente garantir um padrão de ensino que promova o desenvolvimento integral do aluno. É imperativo que as políticas educacionais sejam revisadas e atualizadas, visando a superação desses desafios e a promoção de uma educação de qualidade para todos.

A necessidade de pesquisas futuras é evidente, pois elas podem fornecer insights valiosos para a reformulação de políticas educacionais e práticas pedagógicas. Investigações adicionais poderiam explorar, por exemplo, a correlação entre a formação docente e o desempenho dos alunos, bem como o papel das instituições de ensino superior na preparação de educadores qualificados. Além disso, estudos longitudinais poderiam avaliar o impacto de mudanças legislativas na prática educacional cotidiana. Ao promover uma compreensão mais profunda dessas questões, podemos aspirar a um sistema educacional que não apenas reconheça, mas efetivamente supere os desafios atuais, garantindo um futuro promissor para a educação no Brasil.

Estudo Exploratório

No campo acadêmico, uma das principais atividades universitárias é a pesquisa. É através dela que os pesquisadores produzem conhecimentos científicos com o objetivo de contribuir com a ciência e, com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

Além das habilidades desenvolvidas no decorrer da atividade, o pesquisador necessita utilizar os diversos tipos de pesquisas existentes juntamente com a escolha do método correto que o fenômeno estudado necessita. Com isso em mente, a escolha e utilização dos métodos adequados garantirão que os recursos, tais como tempo ou mesmo financeiros, sejam bem utilizados.

E o que vem a ser a pesquisa? Por ser um processo com etapas sequenciais que compreendem desde a formulação de uma pergunta e segue até a sua apresentação e conclusão dos resultados obtidos, pode ser definida como um esquema ordenado e lógico cujo objetivo é fornecer respostas para problemas pré-estabelecidos. O cerne da questão é que só irá existir uma pesquisa se esta vier de uma pergunta ou dúvida a ser respondida.

Para determinar a escolha do tipo de pesquisa e o problema a ser respondido deve-se compreender que é no ambiente acadêmico que ocorrem processos pautados no relacionamento humano de forma enérgica, criativa e interpretativa fazendo com as que as pessoas vivenciem o mundo conforme sua visão. Assim, o ambiente de vivência articulará a forma da pesquisa acadêmica.

Para o estudo em questão, a natureza da pesquisa segue o objetivo do Estudo Exploratório, pois permite buscar novos fenômenos para melhor compreensão do assunto, podendo originar através dela um estudo extenso ou determinar métodos para serem utilizados para pesquisas mais detalhadas.

Para compreender melhor o que vem a ser Estudo Exploratório, Polit e Hungler (1987) nos ensina que é um estudo introdutório que visa desenvolver ou refinar hipóteses. Seguindo a mesma ideia, Gil explica que:

“As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses a serem testadas em estudos posteriores.” (GIL, 1999, pg. 27)

Uma das características presentes no Estudo Exploratório é atribuída as perguntas feitas no começo da pesquisa, em como ela é feita e qual a sua abordagem. Como exemplo, analisa-se o alto índice de analfabetismo funcional presente nos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental. Em torno desse fenômeno começa-se a questionar o motivo sobre o índice: O que vem a ser analfabetismo funcional? Qual o grau de importância para a comunidade? Por onde começar a diminuir o analfabetismo? Será então, através do Estudo Exploratório que poderá obter respostas aproximadas para algumas ou até todas as perguntas feitas.

Por último, um dos objetivos centrais do Estudo Exploratório é conhecer sua variável e o seu significado no contexto ao qual ela está inserida, permitindo assim que realidade seja percebida tal como é, dando ao pesquisador a possibilidade de definir seu problema e formular suas hipóteses com mais precisão atreladas as suas posições epistemológicas e ontológicas, dando a ele a capacidade de defender a sua posição.

LDB

De iniciativa parlamentar e baseado no estudo organizado pelo professor Dermeval Saviani, cuja apresentação se deu na XI Reunião Anual da Associação

Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED) em abril de 1988 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nasceria para enfrentar dois desafios:

- 1° universalizar a educação básica; e
- 2° construir um sistema nacional de educação unificado, capaz de garantir a todos os brasileiros uma educação que abranja a mesma qualidade de ensino, de norte a sul.

Quanto ao primeiro desafio, a nova Lei de Diretrizes e Bases n° 9.394/1996 diz que:

“Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;” (Lei n°9.394.1996)

Ou seja, a educação foi universalizada, sendo obrigatória desde a educação infantil ao ensino médio, compreendida a partir de 04 anos estendendo-se até aos 17 anos de idade, assegurada a sua gratuidade para aqueles que não tiverem acesso na idade própria, de acordo com a Constituição Federal (Brasil, 1988) em seu artigo 208, inciso I.

Com o primeiro desafio cumprido, resta-nos analisar o segundo que trata da qualidade de ensino, devendo esta ser a mesma nos quatro cantos do Brasil. Mas, o que vem a ser qualidade?

Com o avanço da tecnologia, a globalização dos meios de comunicação e novas perspectivas sociais e familiares, os educadores estão enfrentando novos desafios a todo momento, porém, o maior continua a ser o correspondente a qualidade da educação, principalmente nas séries iniciais da educação básica.

A intenção do trabalho não é definir o termo “qualidade” de ensino. Longe disto! A intenção é justamente levantar questões sobre o termo presente na Lei n°9.394/1996 (BRASIL, 1996). O conceito de qualidade é subjetivo e de diversos significados, inclusive no dicionário.

“É muito difícil, mesmo entre os especialistas, chegar-se a uma noção do que seja qualidade de ensino [...] provavelmente, essa questão terá múltiplas respostas, seguindo valores, experiências e posição social dos sujeitos. Uma das formas para se apreender essa qualidade é buscar indicadores utilizados socialmente para aferi-la. Nessa perspectiva, a tensão entre qualidade e quantidade (acesso) tem sido o condicionador último da qualidade possível, ou, de outra forma, a quantidade (de escola) determina a qualidade (de educação) que se queira”. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, pg. 06, 08).

A origem do termo qualidade advém do *latin qualitas*, jeito de ser, essência denotando a parte essencial ou o que é mais importante da coisa. Outro significado se diz quanto ao fazer a coisa certa de primeira, parceria, equilíbrio, comportamento, formação, cultura, tradição.

Para Freitas, parafraseando Pedro Demo (1998, pg. 68). “a qualidade pressupõe duas vertentes. A primeira, a partir da etimologia latina, *qualitas* [...]. E a segunda, a ‘perfeição’ historicamente possível do ser humano ou da história. Para o autor, a qualidade na educação distingue-se em lado formal e político, embora na prática esses apareçam juntos. A qualidade formal refere-se à perfeição dos meios, dos instrumentos, dos processos e do manejo instrumental do conhecimento. E a qualidade política refere-se à ética do conhecimento, da história, das intervenções.” Assim, a meta do processo educacional parte do sujeito que percorre o conhecimento como instrumento capaz de ingeri-lo na história. Portanto, pode se ligar o termo qualidade a atuação do professor em sala de aula por ser ele o sujeito competente para atingir a meta educacional.

O que diz a Lei de Diretrizes e bases acerca da qualidade de ensino?

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 cita o termo *qualidade* em 10 artigos. Porém, numa leitura aprofundada, não se explica qual padrão mínimo de qualidade exigido é esse que deverá ser seguido por todos os estados brasileiros.

Art. 3º . O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

IX - garantia de padrão de qualidade;

Art. 4º . O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Art. 7º. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: II – autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino

fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

Art. 47. Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no

mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos

exames finais, quando houver.

§4º As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

Art. 70. Considerar-se-ão como manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas

realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais

de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

IV – levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao

aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas

realizadas com:

I – pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;

Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios,

estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental

baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

Art. 75. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.

§2º A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e do desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade.

Criado para universalizar o atendimento ao ensino fundamental, foi aplicado entre os anos de 1998 e 2006 o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). Tal Fundo não contemplava a Educação Infantil e o Ensino Médio. Com a advinda da Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996) foi necessário criar um financiamento que atendesse os níveis da Educação Básica presentes na nova lei. Atualmente em vigor, tem-se o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), criado pela Emenda Constitucional 53/2006 e que, após o fim de sua vigência, em 2020, foi aprovado pelo Congresso Nacional a nova Emenda Constitucional n° 108/2020 tornando o Fundo permanente, elevando a participação da União no financiamento da Educação Básica.

É fato que a participação financeira da União para financiar a Educação Básica é essencial (Lei n° 9.394.1996, artigo 4º, IX), porém o processo é invertido. Durante a leitura dos artigos supracitados, não há discussão sobre a qualidade a ser alcançada e, sim, um dos pontos informados são os recursos financeiros a serem disponibilizados, não tratando dos custos necessários para um padrão de ensino de qualidade e, sim, dos possíveis gastos que serão distribuídos pela União e o quinhão de parte dos Estados e Municípios. O fato é que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 atrela a educação a um padrão mínimo de aprendizagem e qualidade, mas não trata quais termos são necessários para tal fim (BRASIL, 1996).

Outro ponto importante a cerca da qualidade de ensino está atrelada a avaliação como sistema de verificação da qualidade da educação. Criado em 2007, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) reúne os resultados relacionados ao fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações calculado a partir dos dados sobre a aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que estabeleceu como meta para 2022, média 6, que de acordo com a os analistas é o “valor que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável aos países desenvolvidos (IDEB, 2022)”.

O Ideb agrega ao enfoque pedagógico das avaliações em larga escala a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O índice varia de 0 a 10. A combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema (IDEB, 2022)

Embora estejamos presente num mesmo país, com o mesmo contexto histórico, compartilhamos a necessidade de que se tenha uma qualidade de ensino coerente com as expectativas da atualidade. Com isso, e com a ausência de referenciais acerca da qualidade a ser ofertada, as redes de ensino recorrem as diretrizes gerais presentes nas Leis e no Conselho Nacional de Educação, resultando em índices desiguais presentes nos estados brasileiros (ver quadro 01).

ESTADO	IDEB
Acre	5.4
Alagoas	5.3
Amapá	4.7
Amazonas	5.3
Bahia	4.9
Ceará	6.1
Distrito Federal	5.9
Espírito Santo	5.8
Goiás	5.7
Maranhão	4.7
Mato Grosso	5.5
Mato Grosso do Sul	5.2
Minas Gerais	5.9
Pará	4.8
Paraíba	5.0
Paraná	6.1
Pernambuco	5.1
Piauí	5.3
Rio de Janeiro	5.3
Rio Grande do Norte	4.5
Rio Grande do Sul	5.8
Rondônia	5.3
Roraima	5.3
Santa Catarina	6.2
São Paulo	6.1
Sergipe	4.8
Tocantins	5.1

Fonte: IDEB 2021, INEP

Nota-se que as diferenças nas notas do IDEB decorrem de uma imensa lacuna resultante da inépcia do Estado ao definir, claramente, o que se espera de um padrão mínimo de qualidade de ensino. A falta de normas que orientam a boa qualidade de ensino nas diferentes redes e sistemas de ensino, os processos avaliativos em larga escala nacionais, estaduais e municipais com foco no desempenho dos estudantes não são suficientes para orientar o rumo que a educação deve seguir. O fato é que as normas existentes pouco dialogam com os processos avaliativos levando o país a elevados custos de trabalho e recursos, apresentando uma baixa eficiência na real qualidade da oferta educacional.

Má formação dos educadores nas séries iniciais no Brasil.

Para compreendermos o caminho da má formação dos educadores nas séries iniciais no Brasil, se faz necessário conhecer brevemente a história do curso de Pedagogia no Brasil.

Realizada na Era Vargas (1930-1945) tem-se a primeira reforma educacional sob o comando do então ministro da educação e saúde, Francisco Campos. É nesse período, pelo Decreto-Lei 19.852 que organiza a Universidade do Rio de Janeiro, aparece a formação do pedagogo na Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras. É naquele momento que surge um padrão para a formação de professores no país (DALBEN, 2007, p. 6).

Em 1939, pelo Decreto-Lei nº 1.190/1939 (BRASIL, 1939) há uma regulamentação, pela primeira vez, dos “técnicos em educação” que eram “os

professores primários que realizavam estudos superiores em Pedagogia para, mediante concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias dos estados e dos municípios” (CNE/CP nº3/2006, p.2).

Sheibe e Aguiar (1999) destaca que a concepção normativa da época visava a dupla função de formar bacharéis e licenciados num esquema “3+1”, que seria a formação do bacharel nos primeiros três anos e após concluir o curso de Didática e Prática de Ensino, recebia o diploma de licenciatura. Nesse ponto de vista, compreende-se que o bacharelado formava o pedagogo que seria o técnico em educação e a licenciatura formava o professor que lecionaria as disciplinas pedagógicas do Curso Normal de nível primário e secundário.

Vale ressaltar que os licenciados em Pedagogia poderiam ministrar as disciplinas de Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais no primeiro ciclo do ensino secundário.

Ainda na década de 40 aparecem a atuação do pedagogo na Lei Orgânica do Ensino Primário, Decreto-Lei nº 8.529/1946, e na Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto – Lei nº 8.530/1946 (BRASIL, 1946).

Em 1961, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024/1961 e com a regulamentação no Parecer CFE nº 251/1962 mantém-se o esquema “3+1” para o curso, além de fixar um currículo mínimo para o bacharel em Pedagogia. Para a licenciatura, se previa o estudo de três disciplinas, a saber: Psicologia da Educação, Elementos da Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, sendo está última como Estágio Supervisionado (CNE/CP nº3/2006, p.3).

Em 1968, com a Lei da Reforma Universitária, nº 5.540/1968 cria-se a graduação em Pedagogia com oferta de habilitações em: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional. Juntamente com a Resolução CFE nº2/1969 e o Parecer nº 252 definem a formação de professores para o ensino normal e para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção ficaria a cargo dos especialistas. Com essas alterações, permitindo então a atuação do magistério nos anos iniciais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 62 recomenda que “ a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena (...)” e nesse mesmo sentido, o Plano Nacional de Educação, em sua Meta 15, visa garantir que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior e para que a lei seja alcançada, o Magistério, até permitido para a docência nos anos iniciais perdeu a sua validade, dando lugar para o curso de Pedagogia.

Com o passar dos anos pouca coisa se alterou. As Diretrizes Curriculares de Pedagogia permanecem voltadas para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, em áreas de serviços e apoio escolar e noutras que estejam previstos conhecimentos pedagógicos. Ou seja, a formação do pedagogo abrange desde a docência, gestão, avaliação, elaboração, execução ao acompanhamento de programas e atividades educativas permanecendo assim um profissional polivalente.

Arelado a isso, o profissional de pedagogia com suas múltiplas formações se tornou um profissional com identidade pedagógica esvaziada de conteúdo.

“A preparação se reduz a um conhecimento pedagógico abstrato porque é esvaziado do conteúdo a ser ensinado (...) A lei manda que o professor de educação básica construa em seus alunos a capacidade de aprender e de relacionar a teoria à prática em cada disciplina do currículo; mas como poderá ele realizar essa proeza se é preparado num curso de formação docente no qual o conhecimento de um objeto de ensino, ou seja, o conteúdo, que corresponde à teoria, foi desvinculado da prática, que corresponde ao conhecimento da transposição didática ou do aprendizado desse objeto?.” (MELLO, 2000, pg. 100).

Tal como ocorre com outras profissões, tais como Medicina e Direito por exemplo, que contam com organismos que controlam o exercício profissional como os Conselhos Regionais de Medicina e a Ordem dos Advogados do Brasil, o licenciado em Pedagogia não é avaliado após o término do seu curso. Nota-se que os cursos de formação de professor não é tratado com relevância, não sendo considerado o seu papel estratégico na educação do país.

De acordo com o Censo 2021, o curso de Pedagogia prevalece com quase a metade de alunos matriculados (47,8%), ou seja, cerca de 800 mil alunos distribuídos em mais de 1.600 faculdades no Brasil. E para avaliar o ensino superior, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado pela Lei nº 10.861/2004 tem como um de seus pilares o Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) que permite o conhecimento do funcionamento e da qualidade dos cursos e das Instituições de Educação Superior do Brasil.

De acordo com o Enade de 2021, a área de Pedagogia contava com 1.279 cursos no Brasil, sendo 934 instituições particulares, representando uma fatia de 73,0% dos cursos. Sendo a nota 5 a máxima, somente 50 instituições, ou seja, 4% das participantes, obtiveram nota máxima. 44,1% classificaram com nota 3, 28; 7% com conceito 2 e 3,5% com conceito 1 e, ainda, houve cursos que foram classificados sem conceito por não terem tido estudantes suficientes realizando a prova. Somada a isso, ainda de acordo com Censo, entre os anos de 2011 e 2021, a modalidade de educação a distância (EaD) aumentou em 474%. Entre estes anos, o percentual de matriculados em EaD aumentou em 274,3%, enquanto, nos presenciais, houve queda de 8,3%.

“É urgente investir na organização de um sistema nacional de credenciamento de cursos e certificações de competências docentes (...); apoiar escolas avaliadas e credenciadas, com assistência técnica e financeira; condicionar o exercício do magistério à conclusão do curso em instituição credenciada e à avaliação para certificação de competências docentes”. (MELLO, 2000, pg.101)

Enquanto para outras formações o impacto em formações à distância podem não demonstrar preocupação, no quesito formação de professor há uma necessidade de análise a ser feita. Realizado pelo Todos pela Educação em parceria com a Editora Moderna, lançaram em 2021 o Anuário Brasileiro da Educação Básica, que em sua 10ª edição traz dados alarmantes. Somente em 2019 ingressaram no curso de Pedagogia cerca de 680 mil novos estudantes, sendo 75% destes matriculados na modalidade EaD. Se por um lado temos um crescimento positivo na busca por licenciaturas, por outro há de se observar que tal crescimento/oferta traz questões importantes quando a formação desses novos profissionais e uma necessidade urgente em criar-se políticas de avaliação e acompanhamento desses futuros egressos que assegurem uma formação de qualidade.

O resultado de uma má formação, sem um currículo definido para o profissional de Pedagogia e mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Plano Nacional de Educação recomendando a constante formação continuada e a capacitação dos profissionais, o Brasil apontou baixa proficiência em Leitura, Matemática e Ciências, dados estes apresentados em seu último relatório do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) em 2018 que avaliou estudantes na faixa de 15 anos, idade que se pressupõe o término da escolaridade básica da maioria dos países participantes. Ou seja, com IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) abaixo da média estabelecida, consequentemente as demais avaliações sejam nacionais ou internacionais apontarão um baixo resultado obtido pelos estudantes.

O ingressante do curso de Pedagogia necessita de uma formação docente que o oportunize a refazer todo o seu percurso de aprendizagem que não foi satisfatoriamente realizado anteriormente com a finalidade de melhor prepará-lo e assim o transformar em um bom professor. Consequentemente, no futuro contribuirá para a melhoria da qualidade da educação básica.

Metodologia

A revisão de literatura foi conduzida considerando as diretrizes e etapas do Estado do Conhecimento, bem como técnicas de um ensaio exploratório. Com base nas características deste estudo, foram utilizadas técnicas descritivas e qualitativas, bem como aplicações semânticas para análise das publicações.

Estado do Conhecimento.

A definição de estado do conhecimento envolve o levantamento, registro e organização da produção científica de uma área específica, em uma determinada região e período de tempo. Isso inclui a coleta de informações de periódicos, dissertações, teses e outras publicações que abordam um tema específico (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 120).

O método mencionado envolve uma ferramenta instrucional que ajuda a orientar a compreensão da realidade em relação aos tópicos discutidos na comunidade acadêmica, bem como aprimorar habilidades de escrita e formalização metodológica para o desenvolvimento da pesquisa (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021). O estado do conhecimento é composto por quatro fases que devem ser seguidas na ordem apresentada: bibliografia anotada, bibliografia sistematizada, bibliografia categorizada e bibliografia propositiva.

O método bibliográfico conhecido como Estado do Conhecimento tem sido amplamente empregado como uma ferramenta para avaliar e identificar o atual estado da pesquisa em diversos campos do conhecimento. Na área da educação, observa-se um aumento significativo no uso desse método nos últimos anos, não somente para incorporar textos de teses e dissertações, mas também como uma prática comum em grupos de pesquisa, na autoria de publicações científicas, entre outros (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021).

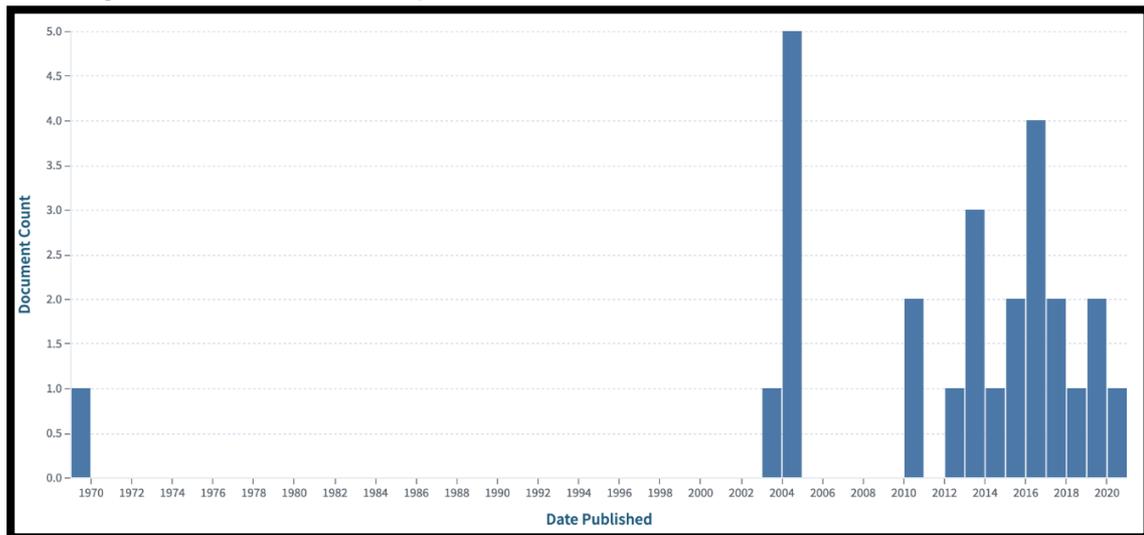
Segundo Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 61), a metodologia do Estado do Conhecimento compreende quatro processos: bibliografia anotada, bibliografia sistematizada, bibliografia categorizada e bibliografia propositiva. Cada um desses processos será investigado e demonstrado, e é importante destacar que devem ser executados de maneira sistemática para garantir o rigor científico da pesquisa. Com base nessas informações, o objetivo deste estudo é examinar as

publicações que descrevem experiências do uso da gamificação com inteligência artificial nos processos de ensino e aprendizagem.

A pesquisa

Dado início a pesquisa, usando a base da plataforma Lens.org, selecionamos o campo “Título” no desfecho da busca inicial e as seguintes palavras-chave: “LDB” “Teaching” “Education” “Educators” and “Quality” foram encontrando 51 documentos do ano de 1970 a 2020 conforme a figura 01.

Figura 01: Documentos publicados na base Lens do ano de 1970 a 2020



Fonte: Lens.org

Critérios de inclusão e seleção de pesquisas

Afim, de evidenciar as publicações acerca das lacunas da LDB sobre a qualidade de ensino e a má formação dos educadores nas séries iniciais no Brasil, foram selecionados na revisão os artigos que atendessem os seguintes critérios de inclusão: (a) escritos em português, inglês ou espanhol, e (b) foram publicados com todo acesso aberto. Os estudos foram excluídos se: (a) não estivessem disponíveis na íntegra, (b) não estavam escritos em português, inglês ou espanhol, e (c) fossem anais de congressos, resenhas, capítulos de livros, livros ou outros tipos de publicações.

Após uma triagem inicial, aplicando os filtros com base nos critérios de inclusão na base Lens um total de 46 registros foram excluídos. Uma vez examinados os registros, foram eliminados pois, não atendiam aos critérios de inclusão, cujo 8 eram publicados em idioma diferente do português, inglês e espanhol, 28 não estavam disponíveis em texto completo e 10 eram dissertações de mestrado. Contudo, para essa revisão restou 05 registros finalmente incluídos na revisão.

Quadro 01: 1º artigo mais citado 2017-2021 – (Bibliografia anotada)

Nº	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
01	2020	Altair Alberto Fávero; Lidiane Limana Puiati Pagliarin; Marcio Giusti Trevisol	Diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada dos professores da educação básica: análise comparada dos Planos Estaduais de Educação do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina	Política Nacional da Educação. Formação Continuada. Educação Básica.	Este texto apresenta resultados de uma pesquisa que teve o objetivo de analisar, de forma comparativa, como a formação continuada está prevista nos Planos Estaduais de Educação do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, para a década 2014-2024. Trata-se de uma pesquisa documental que tem como fontes de informação os respectivos Planos Estaduais de Educação em vigência. A pesquisa está ancorada em Gatti (2008), Marcelo Garcia (1999, 2009), Nóvoa (1992, 2009) e Tardif (2002). O artigo está organizado em três partes: na primeira, problematizam-se as diversas concepções e formas de organização e desenvolvimento sob o rótulo de "formação continuada de professores". A segunda parte traz uma análise da proposta de formação continuada de professores, presente no atual Plano Nacional de Educação. Na terceira parte realiza-se uma triangulação entre essa proposta e os Planos Estaduais de Educação do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. Em síntese, pode-se concluir que os planos estaduais analisados estão alinhados ao plano nacional, atribuindo considerável espaço e visibilidade à formação continuada de professores da educação básica. Porém, ainda se faz necessário avançar na definição de uma concepção epistemológica formativa, bem como no planejamento e avaliação de ações articuladas nos âmbitos federal, estadual e municipal.
FÁVERO, Altair Alberto; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati; TREVISOL, Marcio Giusti. Diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada dos professores da educação básica: análise comparada dos planos estaduais de educação do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. <i>Perspectiva</i> , v. 38, n. 1, p. 1–18, 27 mar. 2020. DOI 10.5007/2175-795X.2020.e64868.					

Quadro 02: 2º artigo mais citados 2017-2021 – (Bibliografia anotada)

Nº	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
02	2022	Clérison José da Silva Andrade; Paulo César Marques de Andrade Santos; Luzaniilde Oliveira Aguiar	Formação continuada de professores: desafios da Escola de Formação de Juazeiro	Formação continuada, Educação Municipal, Formação em rede	O artigo trata, a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, além de um relato de experiência, da formação continuada de professores no Brasil e aponta que os modelos costumeiramente adotados são quase sempre fechados, estruturados a partir de um planejamento que considera pouco a realidade dos professores, observando o papel dos docentes como meros executores do que foi concebido nas universidades, entidades ou mesmo por empresas privadas. Isto denota problemas e limitações, sinalizando para o distanciamento destes programas em relação às realidades vivenciadas nas unidades escolares. Além disto, relata que muitos destes programas sofrem solução de continuidade por serem reprovados pelos docentes. O artigo também se debruça sobre a experiência desenvolvida na cidade de Juazeiro, na Bahia, com a criação de uma instituição voltada exclusivamente para a oferta de formações continuadas para a própria rede de ensino, com equipe de formadores constituída, em maioria, por profissionais oriundos das escolas municipais. Desta forma, ressalta tais características como fundamentais para o desenvolvimento de programas formativos continuados mais efetivos, que considerem a realidade singular de cada rede pública.
ANDRADE, Clérison José da Silva; SANTOS, Paulo César Marques de Andrade; AGUIAR, Luzaniilde Oliveira. Formação continuada de professores: desafios da Escola de Formação de Juazeiro. <i>Conjecturas</i> , v. 22, n. 3, p. 542–556, 25 mar. 2022.					

Quadro 03: 3º artigo mais citados 2017-2021 – (Bibliografia anotada)

Nº	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
03	2020	Adriana Reis; Marli E. A. D. André; Laurizete Ferragut Passos	Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96	Formação de Professores, Diretrizes Curriculares Nacionais, Ciclo de Políticas	O presente artigo busca analisar os documentos elaborados em âmbito federal que orientaram a formação de professores no Brasil a partir da promulgação LDB (nº 9394/96) até a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 e aí incluídas as recentes revisões e atualizações dessa Resolução propostas no novo documento do CNE de 2019. Inicialmente são explorados os conceitos de política, política pública e política educacional e, para a análise da legislação, o referencial teórico/metodológico apoiou-se nas contribuições da abordagem do ciclo de políticas. Aponta-se como uma política de formação inicial e continuada deve exemplificar a interlocução entre o contexto de influência e o contexto da produção de texto em sua elaboração e finaliza com a defesa das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica de 2015.
REIS, Adriana; ANDRÉ, Marli E. A. D.; PASSOS, Laurizete Ferragut. As Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores , v. 12, n. 23, p. 33–52, 21 fev. 2020. DOI 10.31639/rbfp.v12i23.289.					

Quadro 04: 4º artigo mais citados 2017-2021 – (Bibliografia anotada)

Nº	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
04	2022	Evandro Francisco Marques Vargas; Evandro Francisco Marques Vargas	Uma análise das Políticas educativas de currículo e formação docente para o ensino religioso no Brasil após LDB 1996	legislação; educação; professores; religião; estado; Brasil	O estudo em tela partiu de duas problematizações: (1) quais interesses/conteúdos estão compondo o currículo de Ensino Religioso? (2) Como estes conteúdos se relacionam com as políticas de formação destes professores? As fontes usadas neste estudo foram: as legislações educacionais brasileiras pertinentes à temática, e um levantamento na base de dados oficial dos cursos e Instituições de Ensino Superior no Brasil. O objetivo foi analisar as mudanças e permanências no âmbito das interpretações jurídicas e pedagógicas concernentes à seleção dos conteúdos e mapear a oferta e a configuração dos cursos de formação docente para o ensino religioso. A metodologia contou com o aporte da revisão bibliográfica na literatura científica sobre o tema, e culminou na elaboração de um mapeamento da oferta de cursos de formação inicial no território nacional com a utilização de quatro descritores para a busca: (I) 'Ciência da Religião', (II) 'Ciências da Religião', (III) 'Ciências das Religiões', e (IV) 'Ensino Religioso'. Os resultados da pesquisa são de duas ordens: (1) É preciso reconhecer e refletir sobre interlocução e mobilização das instituições religiosas no processo de disputa pela definição dos conteúdos do Ensino Religioso na escola pública. O outro resultado (2) se refere aos possíveis impactos do atual cenário político da regulação para a formação de professores, (aligeirada, sem a tônica na relação pesquisa e ensino, baseada na modalidade não presencial) como um nicho mercadológico, e não como uma visão de formação omnilateral. Conclui-se que ainda que atualmente possamos experimentar uma aparente vitória nas regulações pelo controle dos conteúdos e a formação docente aos moldes propostos pelo modelo mercadológico, há que se convir que existe uma distância entre o que os currículos oficiais propõem e o que é efetivamente apropriado nas diversas situações de aprendizagem na realidade escolar.
VARGAS, Evandro Francisco Marques; PINHO, Leandro Garcia. Uma Uma análise das Políticas educativas de currículo e formação docente para o ensino religioso no Brasil após LDB 1996. Acta Scientiarum. Education , v. 44, p. e62319, 6 set. 2022. DOI 10.4025/actascieduc.v44i1.62319.					

Quadro 05: 5º artigo mais citados 2017-2021 – (Bibliografia anotada)

Nº	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
05	2020	José Moisés Nunes da Silva; Vandernúbia Gomes Cadete Nunes	Formação continuada de professores: uma análise a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Resolução CNE-CP 2/2015)	Políticas educacionais; Formação continuada de professores; LDB/1996; DCN/2015; Ensino.	O tema do artigo é a formação de professores. Objetiva-se discutir a formação continuada de professores, com base na LDB/1996 e na Resolução CNE-CP n. 2/2015 (DCN/2015). Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa, de caráter bibliográfico-documental, apoiando-se em autores que estudam o assunto, como Imbernón, Freire, Gatti e Alvarado-Prada, Freitas e Freitas, entre outros, e em normativos oficiais (Constituição Federal, leis, decretos e diretrizes). São abordados os conceitos de Estado, políticas públicas e políticas educacionais e suas relações no contexto da sociedade contemporânea; discutem-se aspectos literários da formação continuada de professores; e analisa-se a formação continuada de professores na LDB/1996 e DCN/2015. Conclui-se que a relação entre Estado, as políticas públicas e as políticas educativas são condicionadas pelas exigências do mercado de trabalho, através de formas específicas de intervenção na educação, como o conceito de formação de professores; que a formação continuada de professores é fundamental para a leitura das reformas educacionais e a consequente reflexão sobre a (des)valorização profissional; que as DCN/2015 vislumbram um avanço na formação continuada de professores que leve à qualificação da prática educativa, por meio de possibilidades de inovação nas práticas pedagógicas educativas; e que a LDB/1996 retrocedeu, quanto ao ingresso ao magistério de profissionais com notório saber, negando a existência de saberes específicos da docência e a valorização da profissão. que a formação continuada de professores é fundamental para a leitura das reformas educacionais e a consequente reflexão sobre a (des)valorização profissional; que as DCN/2015 vislumbram um avanço na formação continuada de professores que leve à qualificação da prática educativa, por meio de possibilidades de inovação nas práticas pedagógicas educativas; e que a LDB/1996 retrocedeu, quanto ao ingresso ao magistério de profissionais com notório saber, negando a existência de saberes específicos da docência e a valorização da profissão. que a formação continuada de professores é fundamental para a leitura das reformas educacionais e a consequente reflexão sobre a (des)valorização profissional; que as DCN/2015 vislumbram um avanço na formação continuada de professores que leve à qualificação da prática educativa, por meio de possibilidades de inovação nas práticas pedagógicas educativas; e que a LDB/1996 retrocedeu, quanto ao ingresso ao magistério de profissionais com notório saber, negando a existência de saberes específicos da docência e a valorização da profissão. pelas possibilidades de inovação nas práticas pedagógicas educativas; e que a LDB/1996 retrocedeu, quanto ao ingresso ao magistério de profissionais com notório saber, negando a existência de saberes específicos da docência e a valorização da profissão. pelas possibilidades de inovação nas práticas pedagógicas educativas; e que a LDB/1996 retrocedeu, quanto ao ingresso ao magistério de profissionais com notório saber, negando a existência de saberes específicos da docência e a valorização da profissão.
SILVA, José Moisés Nunes Da; NUNES, Vandernúbia Gomes Cadete. Formação continuada docente: uma análise a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Resolução CNE-CP 2/2015). Research, Society and Development , v. 9, n. 8, p. e353985150, 7 jul. 2020. DOI 10.33448/rsd-v9i8.5150.					

Fonte: elaboração própria

Descrição dos estudos selecionados

O primeiro artigo, foi escrito por Fávero; Pagliarin e Trevisol (2020). O estudo apresenta uma pesquisa documental que analisa a forma como a formação continuada de professores está prevista nos Planos Estaduais de Educação do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, em comparação com o Plano Nacional de Educação, para a década de 2014 a 2024. O artigo está organizado em três partes. A primeira parte apresenta as diversas concepções e formas de organização e desenvolvimento da formação continuada de professores. A segunda parte faz uma análise da proposta de formação continuada de professores no Plano Nacional de Educação. E, finalmente, a terceira parte realiza uma triangulação entre a proposta nacional e os planos estaduais de educação dos dois estados em questão.

A pesquisa utiliza como referencial teórico autores como Gatti, Marcelo Garcia, Nóvoa e Tardif. Os resultados indicam que os planos estaduais estão alinhados com o plano nacional, dando espaço e visibilidade consideráveis à formação continuada de professores da educação básica. No entanto, ainda é necessário avançar na definição de uma concepção epistemológica formativa, bem como no planejamento e avaliação de ações articuladas entre os âmbitos federal, estadual e municipal. O texto é bem organizado, com uma introdução clara e objetiva, além de uma conclusão que resume os principais pontos abordados na pesquisa. O autor apresenta uma metodologia bem definida, utilizando fontes documentais como base para a análise, e cita autores relevantes para embasar sua pesquisa. O autor também consegue estabelecer uma relação clara entre a proposta nacional e os planos estaduais de educação, identificando suas semelhanças e diferenças. No geral, o texto é bem escrito e apresenta resultados relevantes de uma pesquisa importante sobre formação continuada de professores.

Já o estudo de Andrade, Santos e Aguiar (2022) é abordado a questão da formação continuada de professores no Brasil, utilizando como base uma pesquisa bibliográfica e documental, bem como um relato de experiência. Os autores argumentam que os modelos de formação continuada costumemente adotados no país são fechados e pouco adaptados às realidades vivenciadas nas escolas, muitas vezes desconsiderando o papel dos professores como agentes ativos e autônomos no processo de aprendizagem. Como resultado, muitos desses programas são reprovados pelos próprios docentes, o que sinaliza para a necessidade de repensar a forma como a formação continuada é oferecida.

Os autores destacam a experiência da cidade de Juazeiro, na Bahia, que criou uma instituição voltada exclusivamente para a oferta de formações continuadas para a própria rede de ensino, com equipe de formadores constituída, em maioria, por profissionais oriundos das escolas municipais. Essa abordagem mais adaptada à realidade singular de cada rede pública é apresentada como um modelo mais efetivo para o desenvolvimento de programas formativos continuados que atendam às necessidades dos professores e, conseqüentemente, dos alunos.

O texto apresenta uma argumentação clara e bem estruturada, com exemplos práticos que ilustram os pontos levantados pelo autor. A inclusão de um relato de experiência confere ao artigo maior credibilidade e relevância, pois permite uma aproximação com a realidade vivenciada pelos professores. Os autores também fazem uma análise crítica dos modelos de formação continuada mais comuns no país, apontando suas limitações e problemas.

O artigo Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.9394/96, escrito por Reis; André e Passos (2020) traz uma análise documental elaborados em âmbito federal que orientam, especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes

e Bases da Educação (LDB Lei nº 9394/96), a formação de professores do Brasil. O artigo conta com uma análise, também, da Resolução CNE/CP nº 2/2015 e a proposta de revisão no Texto Referência -Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (CNE, 2019). O documento está organizado em duas partes, sendo a primeira conceituando o termo política, análise política, política pública e política educacional fazendo uma crítica a esta última definição no que diz respeito a descontinuidades, estando a educação a mercê de grupos políticos. É relevante a citação de Saviani (2008) no que diz respeito as teses que limitam a continuidade das políticas educacionais. Traz, ainda, a metodologia utilizada sendo ela a de policycycle approach (abordagem do ciclo de políticas) que fora desenvolvida por Stephen Ball e Richard Bawl e os documentos a serem analisados. A segunda parte traz a interpretação dos documentos norteadores do artigo.

A pesquisa utiliza a metodologia de Ball e Bowe que a divide em três contextos principais: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática. Os autores utilizam ainda, a análise de Lessard quanto ao neoliberalismo presente nas universidades e fazem uma análise dos documentos normativos: Lei nº 10.172/2001; Parecer CNE/CP 9/2001; Resolução CNE/CP 1/2002; Parecer CNE/CP 5/2005; Resolução CNE/CP 1/2006; Decreto 6.094/2007; Decreto 6.755/2009; Lei nº 13.005/2014; Parecer CNE/CP nº 2/2015 e Resolução CNE/CP nº 2/2015. O artigo segue com a análise de cada um dos atos normativos elencados com seus prós e contras de maneira clara e bem escrita, contextualizando com a prática atual da formação dos professores no Brasil. Os autores concluem o texto revalidando a necessidade de uma reconstrução estrutural da formação docente do Brasil que seja capaz de dialogar com sua prática dando sentido ao ensino/aprendizagem para o aluno em sala de aula, além da possibilidade de diálogo entre as IES públicas e privadas com as normatizações criadas pelo CNE e o regime de cooperação entre os entes federativos.

O quarto artigo - Uma análise das Políticas educativas de currículo e formação docente para o ensino religioso no Brasil após LDB 1996 - traz em seu bojo as problematizações referentes aos interesses/conteúdos que compõem o currículo de Ensino Religioso e como estes conteúdos se relacionam com as políticas de formação dos professores que atuam nessa disciplina. Os autores basearam seus estudos nas legislações educacionais brasileiras e fizeram um levantamento na base de dados oficiais dos cursos e IES no Brasil utilizando a plataforma e-Mec. Como metodologia recorreram a revisões bibliográficas e elaboraram um mapa de oferta de cursos de formação inicial utilizando quatro descritores, sendo eles: Ciência da Religião, Ciências da Religião, Ciências das Religiões e Ensino Religioso. O artigo é dividido duas partes, sendo a primeira voltada para a análise de dados e mapeamentos dos cursos de Licenciatura em Ciência(s) da(s) religião(ões) no Brasil após a LDB 1996 e a segunda parte refere-se as mudanças e permanências nas políticas educacionais vigentes para a formação docente.

Trazem o contexto histórico do Ensino Religioso na época da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a presença do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper) na elaboração de um PCN para o Ensino Religioso, por ter tido uma lacuna deixada pelo Governo da época. Fora rejeitado pelo MEC e delimitou-se a um tema transversal da pluralidade cultural brasileira.

Os autores realizaram o mapeamento dos cursos de Licenciaturas em Ciência(s) da(s) Religiao(ões) no Brasil após a LDB 1996 mostrando a necessidade de formação de professores para a disciplina. O levantamento foi realizado entre

outubro de 2019 e janeiro de 2020 por meio do sistema e-MEC, adotando quatro descritores: (a) 'Ciência da Religião, (b) 'Ciências da Religião, (c) 'Ciências das Religiões', e (d) 'Ensino Religioso'.

Com o mapeamento verificou-se a falta de regulação para na formação dos futuros docentes para o Ensino Religioso, mostrando o alto índice de evasão não só nos cursos EAD como na modalidade presencial. Além disso, o artigo mostra a ampliação na oferta de cursos EAD para a formação de professores contrariando o disposto no artigo 62 da LDB que determina que a formação inicial deverá ser preferencialmente no ensino presencial e subsidiariamente à distância, abrindo uma brecha para os interesses mercadológicos relacionados ao crescimento de cursos EAD.

O artigo apresenta dados sucintos e diretos quanto a quantidade de cursos oferecidos, sua modalidade e se estão ou não em funcionamento conferindo ao trabalho maior credibilidade e concluindo a necessidade de um acompanhamento na formação dos docentes mostrando a distância daquilo que é proposto e do que de fato é efetivamente apropriado na realidade escolar.

O quinto artigo, escrito por Silva e Nunes (2020) traz uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico-documental com o objetivo de discutir a formação continuada dos docentes. Constituído em seis seções sendo a primeira para apresentar a temática do estudo e sua estrutura, a segunda descreve a metodologia que fora utilizada. Na terceira aludem questões relacionadas ao Estado Nacional, políticas públicas e educacionais contextualizando com a sociedade contemporânea. Na quarta está relacionada aos aspectos literários da formação continuada docente. Na quinta analisam a formação à luz da LDB/1996 e das DCN/2015 e, finalizando o estudo, trazem suas considerações finais.

Ao utilizarem da pesquisa qualitativa em seu artigo, os escritores apropriam-se de autores como Imbernón, Freire, Gatti, Alvaro-Prada, Freitas & Freitas entre outros, além dos documentos oficiais – Constituição Federal, Leis, Decreto e Resolução – LDB/1996 e as DCN/2015 (BRASIL, 1996).

Ao longo do artigo conceituam o que vem a ser Estado, políticas públicas e políticas educacionais e as relacionam com as transformações econômicas, políticas e sociais a partir dos anos de 1990. Finalizado essa parte, analisam a formação docente abrangendo a formação inicial e a formação continuada pontuando que a primeira ocorre por meio de licenciaturas e a segunda estando ligada ao desenvolvimento contínuo do docente apontando o universo heterogêneo de atividades desde trabalhos coletivos no ambiente escolar à congressos e seminários. Trazem à luz os autores que coadunam com a importância da formação, e como tais momentos se tornam um processo reflexivo que ressignifica e transforma a atuação do professor.

Fazem uma crítica à Lei n. 13.415/17 que reformou o ensino médio incluindo duas categorias de trabalhadores – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica e profissionais com notório saber – cuja mudança vai de encontro ao que se exige na LDB/1996, em seu artigo 62 que estabelece a atuação na educação básica sendo para aqueles docentes com formação em nível superior, em curso de licenciatura plena. Ou seja, principalmente àquele profissional de notório saber cabe apenas o “saber fazer” excluindo a necessidade de conhecimento que contemplam questões sobre didáticas e fundamentos epistemológicos, educacionais e outros.

Em suma, o artigo faz uma análise clara e objetivo apontado que o Estado vem se desobrigando de sua responsabilidade com a educação repassando, por vezes, ao

empresariado a condução de políticas educacionais, principalmente naquilo que tange a formação continuada dos docentes. Finalizam analisando a importância de tal formação para a valorização dos trabalhadores da educação. Vislumbram positivamente o avanço da LDB/1996 e dos DCN/2015 no diálogo com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) porém fazem ressalvas quanto ao retrocesso da Lei de Diretrizes de Bases de 1996 na admissão de profissionais com notório saber. E, sugerem futuras pesquisas sobre a formação docente à luz da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação básica BNC – Formação (BRASIL, 2019).

Considerações finais

Apesar dos avanços trazidos pela LDB, ainda existem desafios a serem enfrentados no que diz respeito à qualidade de ensino. Nota-se que um dos principais problemas está relacionado à má formação dos professores, em especial aqueles que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental por não possuírem uma formação adequada para atuar nessa etapa da educação, o que acaba prejudicando o processo de aprendizagem das crianças.

O estudo apresentou que uma das causas para essa má formação dos educadores é o constante crescimento de vagas nas Instituições de Ensino Superior na área de Pedagogia. A oferta de cursos de pedagogia tem aumentado significativamente nos últimos anos, o que pode comprometer a qualidade da formação dos profissionais. Além disso, muitos desses cursos não possuem uma estrutura curricular adequada e não oferecem uma preparação teórica e prática suficiente para o exercício da profissão de professor, pois a falta de normas, avaliações e acompanhamentos que deveriam orientar a qualidade que tanto se prega na LDB deixam os profissionais da educação à deriva e em eternas discussões do que deve ser aplicado para solucionar os baixos índices nas avaliações.

Diante desse cenário, é necessário repensar a formação dos educadores, buscando garantir que eles possuam as competências e habilidades necessárias para atuarem nas séries iniciais do ensino fundamental. Isso envolve melhorar a qualidade dos cursos de pedagogia, promover uma formação que integre teoria e prática, e oferecer oportunidades de formação continuada aos profissionais já atuantes que sejam significativas para o exercício em sala de aula. Para isso, é necessário uma maior integração entre as universidades e as redes de ensino, de forma a proporcionar aos futuros professores uma formação mais prática e alinhada com as demandas reais das escolas. Além disso, é preciso investir na valorização da carreira do magistério, através de melhores salários, plano de carreira atrativo e condições de trabalho adequadas.

Outro ponto que merece destaque é a importância do envolvimento e participação da família na educação dos alunos, principalmente nas séries iniciais. Essa parceria é fundamental para o sucesso educacional das crianças, e é necessário que o governo promova políticas públicas que incentivem esse envolvimento.

Finalizando o presente estudo, acredita-se que é essencial que sejam feitos esforços para melhorar a formação dos professores nessa área para que se possa garantir a educação básica de qualidade e, conseqüentemente, o pleno desenvolvimento das crianças.

Referência

ANDRADE, Clériston José da Silva; SANTOS, Paulo César Marques de Andrade; AGUIAR, Luzanilde Oliveira. Formação continuada de professores: desafios da Escola de Formação de Juazeiro. **Conjecturas**, v. 22, n. 3, p. 542–556, 25 mar. 2022.

Disponível em: <https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/793>.

BALL, S. J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 3/2006, de 21 de fevereiro de 2006**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 abr. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 4 jan. 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Leis nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº. 13.005**, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 20 jul 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, 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). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. **Resolução no 2, de 1o de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de nível superior e para a formação continuada. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2015.

CABRAL, Karina Melissa; GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini Di. O direito à qualidade da Educação Básica no Brasil: uma análise da legislação pertinente e das definições pedagógicas necessárias para uma demanda judicial. **Educação**, v. 35, n. 1, p. 116–128, 2012.

FÁVERO, Altair Alberto; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati; TREVISOL, Marcio Giusti. Diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada dos professores da educação básica: análise comparada dos planos estaduais de educação do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. **Perspectiva**, v. 38, n. 1, p. 1–18, 27 mar. 2020. DOI 10.5007/2175-795X.2020.e64868.

FREITAS, Marisa Livia Brançam de. Qualidade no ensino: um estudo envolvendo a gestão da qualidade e a qualidade no processo ensino-aprendizagem. **Revista Estudos**, v. 6, n. 6, p. 67–86, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999, pg. 27.

GONÇALVES, J. C.; COSTA, D. da; FERNANDES, R. da R.; COSTA, D. A. da. Análise bibliométrica de pesquisas voltadas aos efeitos da tecnologia educacional na ansiedade e estresse dos professores durante a pandemia da covid-19. **Cadernos do FNDE**, v. 3, n. 5, p. 01–14, 2022.

MELLO, Guiomar Namó De. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 98–110, mar. 2000. DOI 10.1590/S0102-88392000000100012.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. 1 ed. Curitiba: Editora CRV, 2021.

POLIT, D. F.; HUNGLER, B. P. **Nursing research**: principles and methods. 3rd ed. Philadelphia, J. B. Lippincott, 1987.

REIS, Adriana; ANDRÉ, Marli E. A. D.; PASSOS, Laurizete Ferragut. As Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 23, p. 33–52, 21 fev. 2020. DOI 10.31639/rbfp.v12i23.289.

SAVIANI, Dermeval. O curso de Pedagogia e a formação de educadores. **Perspectiva: Florianópolis**, v. 26, nº 2, p. 641-660, jul./dez. 2008.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 220–238, dez. 1999. DOI 10.1590/S0101-73301999000300012.

SILVA, José Moisés Nunes da; NUNES, Vandernúbia Gomes Cadete. Formação continuada docente: uma análise a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Resolução CNE-CP 2/2015). **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. e353985150, 7 jul. 2020. DOI 10.33448/rsd-v9i8.5150.

VARGAS, Evandro Francisco Marques; PINHO, Leandro Garcia. Uma Uma análise das Políticas educativas de currículo e formação docente para o ensino religioso no Brasil após LDB 1996. **Acta Scientiarum. Education**, v. 44, p. e62319, 6 set. 2022. DOI 10.4025/actascieduc.v44i1.62319.