

**DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANÁLISE
COMPARATIVA ENTRE OS DOCUMENTOS DE 2015 E 2019**

GUIDELINES FOR TEACHER EDUCATION: COMPARATIVE ANALYSIS BETWEEN
THE 2015 AND 2019 DOCUMENTS

DIRECTRICES PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: ANÁLISIS
COMPARATIVO ENTRE LOS DOCUMENTOS DE 2015 Y 2019

Luiz Gustavo Ferreira¹ 0000-0003-1232-2106

Beatriz Saleme Correa Cortela² 0000-0002-1821-3106

¹ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Bauru, São Paulo, Brasil;
luiz.ferreira@unesp.br

² Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Bauru, São Paulo, Brasil;
beatriz.cortela@unesp.br

RESUMO:

No contexto das recentes reformas educacionais foi promulgada a resolução CNE/CP 02/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, substituindo as antigas Diretrizes (Resolução CNE/CP 02/2015), demandando das Instituições de Ensino Superior a reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura. O presente artigo busca traçar uma análise comparativa entre as duas diretrizes, entendendo os contextos sociais, econômicos e políticos de sua implementação, expondo suas similaridades e diferenças, além de possíveis consequências da modificação no perfil formativo dos novos professores. O estudo aqui realizado aponta que, de modo geral, as diretrizes atuais são mais prescritivas e padronizantes em relação às suas antecessoras, além de não trazer elementos acerca da formação continuada e pouco dizer sobre a questão da valorização profissional docente. Considerando tais características e o contexto pouco democrático de sua implementação, a resolução atual pode ser encarada como um retrocesso no seio das políticas públicas educacionais brasileiras.

Palavras-chave: licenciatura; reformulação; currículo.

ABSTRACT:

In the context of recent educational reforms, the resolution CNE/CP 02/2019 was promulgated, defining the National Curricular Guidelines for Teacher Education, replacing the old Guidelines (Resolution CNE/CP 02/2015), and requiring Higher Education Institutions to reformulate the pedagogical projects of undergraduate courses. The present paper seeks to trace a comparative analysis between the two guidelines, understanding the social, economic and political contexts of their implementation, exposing their similarities and differences, as well as the possible consequences of the modification in the training profile of new teachers. The study carried out here points out that, in general, the current guidelines are more prescriptive and standardizing in relation to their predecessors, besides not bringing elements about continuing education and not talking much about the issue of professional development of teachers. Considering such characteristics and the undemocratic context of its implementation, the current resolution can be seen as a step backwards in Brazilian public educational policies.

Keywords: teacher training; reformulation; Curriculum.

RESUMEN:

En el contexto de las recientes reformas educativas, fue promulgada la resolución CNE/CP 02/2019, que define las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores, que substituyó a las antiguas Directrices (Resolución CNE/CP 02/2015), y exigiendo a las Instituciones de Educación Superior la reformulación de los proyectos pedagógicos de los cursos de grado. El presente artículo busca trazar un análisis comparativo entre las dos directrices, comprendiendo los contextos sociales, económicos y políticos de su implementación, exponiendo sus semejanzas y diferencias, así como las posibles consecuencias de la modificación en el perfil de formación de los nuevos profesores. El estudio aquí realizado señala que, en general, las directrices actuales son más prescriptivas y estandarizadoras en relación a sus antecesoras, además de no traer elementos sobre la formación continua y poco hablar sobre la cuestión del desarrollo profesional de los profesores. Considerando tales características y el contexto antidemocrático de su implementación, la actual resolución puede ser vista como un retroceso en las políticas públicas educativas brasileñas.

Palabras clave: formación del profesorado; reformulación; currículo.

Introdução

Nos últimos cinco anos, foram aprovados diferentes documentos oficiais referentes às políticas públicas educacionais que passaram por processo de implementação, prometendo mudanças substanciais no cenário educacional brasileiro, seja em nível de ensino básico ou superior. Entre tais documentos, podem ser destacadas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC - Ensino Infantil e Fundamental, aprovada em 2017 e a do Ensino Médio, em 2018), as Diretrizes para a Curricularização da Extensão Universitária (Resolução CNE/CES Nº 7/2018), e a Resolução CNE/CP 02/2019, que 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).

Num contexto reformista, onde se vê surgir um suposto novo modelo de Ensino Médio, uma vez que vários autores (Silva, 2018) já apontam muitas semelhanças entre o atual Ensino Médio com o antigo curso de segundo grau profissionalizante, decorrente da aplicação da LDB 5692/71, também os cursos de licenciatura passam por reformulações no intuito de atender as demandas decorrentes tanto da BNCC quanto das legislações anteriormente citadas.

Diante do cenário apresentado, os Conselhos de Curso de Instituições de Ensino Superior (IES) país afora se organizaram para a elaboração de novos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) capazes de atender não apenas as exigências dos documentos oficiais, mas também os possíveis anseios das comunidades universitárias envolvidas. É sobre um desses

cursos, mais precisamente uma licenciatura em Biologia de uma universidade pública paulista, que uma pesquisa se desenvolveu e sobre a qual um excerto será aqui apresentado.

Um recorte sobre a formação inicial de professores no Brasil

A educação formal brasileira passou por diversas transformações ao longo de sua história, tanto em nível básico quanto superior. A primeira reforma de caráter nacional, conhecida como “Francisco Campos”, ocorre durante o governo de Getúlio Vargas, logo após a chamada revolução de 1930. Segundo Nardi e Cortela (2015, p.14), tal reforma “[...] se constituiu por uma série de decretos no ano de 1931 e seu grande mérito foi o de haver dado uma estrutura orgânica aos ensinos secundário, comercial e superior e também por ter sido um movimento que atingiu todo o território nacional”. Os autores argumentam ainda que as mudanças educacionais e a abrangência das reformas não se limitaram ao ensino básico:

Neste contexto foi criado o Conselho Nacional de Educação, responsável pela organização do ensino superior, adotando o regime universitário; ocorreu a regulamentação dos ensinos secundário e comercial, e também a aprovação de uma Constituição Federal, em 1934 (Nardi; Cortela, 2015, p. 15).

Breve histórico: década de 1990

De lá para cá, entre revogações e promulgações, ocorreram três versões das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), implementadas em 1961 (Lei 4.024/61), em 1971 (Lei 5.692/71) e a mais recente, em 1996 (Lei 9.394/96). A cada grande alteração pensada para o ensino básico, também se fazia necessário reformular a formação de professores. Sinteticamente, tendo cada LDB como um marco, as concepções de ensino e de aprendizagem adotadas, conforme apontam Cortela e Nardi (2015) com base em Krasilchik (2000), tendem, respectivamente, para um tradicionalismo comportamentalista, um tecnicismo profissionalizante e finalmente um construtivismo mercadológico e sociocultural. Compreende-se que para entender as mudanças que hoje ocorrem no campo educacional brasileiro atual, é fundamental voltar à década de 1990, palco das grandes reformas anteriores ao cenário atual.

No contexto de redemocratização e abertura política pós-ditadura militar (1964-1985), se iniciam debates sobre a necessidade de reformas educacionais e a criação de uma nova LDB. Já em 1993, sob o governo de Itamar Franco, surge o Plano Decenal de Educação para Todos, fortemente influenciado pela Declaração Mundial da Conferência de Jomtien, por sua vez fruto de discussões realizadas durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que aconteceu no ano de 1990 na Tailândia. Segundo Libâneo (2012, p.15)

No Brasil, o primeiro documento oficial resultante da referida Declaração e das demais conferências foi o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), elaborado no Governo Itamar Franco. Em seguida, seu conteúdo esteve presente nas políticas e diretrizes para a educação do Governo FHC (1995-1998; 1999-2002) e do Governo Lula (2003-2006; 2007-2010), tais como: universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino a distância, sistema nacional de avaliação, políticas do livro didático, Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº9.394/96), entre outras.

Na mesma obra, Libâneo adverte sobre a necessidade de um olhar crítico em relação ao próprio documento e os originados posteriormente a partir dele, diante do contexto neoliberal em que surgem. Para o autor, por trás do tom humanista e democrata, se esconde uma inversão da função da escola e da profissão docente. A escola, especialmente nos países em desenvolvimento como o Brasil, passa a existir enquanto instrumento assistencial, voltada ao atendimento das camadas populares, que deveriam se inserir socialmente enquanto cidadãos, algo que impulsionaria desenvolvimento econômico e traria harmonia social.

Os problemas escolares seriam passíveis de resolução a partir do foco em questões extraescolares, tais como organização curricular, gestão, avaliações em escala e bonificações para supostos bons desempenhos. Os conteúdos escolares são colocados de lado e a função da escola enquanto local de socialização dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade é posta em xeque. Nesse contexto, a ideia de competências e habilidades ganha força.

Tais visões permearam, em certo sentido, documentos como a já mencionada LDB de 1996, mas também as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de 1999 e, coerentemente, também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica de 2002 (Resolução CNE/CP Nº 01/2002). Nesse contexto, documentos que nortearam a educação básica e superior no Brasil por mais de uma década, como os citados, consideravam importante “[...] a questão da autonomia da escola e de sua proposta pedagógica, incentivando as instituições a organizarem seus currículos, adotando dentro das áreas de conhecimento, os conteúdos que lhes convém para a formação daquelas competências que estão explicitadas nas DCN” (Nardi; Cortela, 2015, p.27).

PNE 2014/2024

A Lei 13.005 de 2014 instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), com a ambição de atravessar governos e guiar uma política educacional decenal de médio prazo no

Brasil. Foi fruto de embates travados desde a Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb), realizada em abril de 2008, e a Conferência Nacional de Educação (Conae), de abril de 2010 (Freitas, 2014).

Dentre as 20 metas apresentadas pelo PNE, Moreira e Maia (2016) consideram que as de números 12 a 18, explicitadas abaixo, se referem direta ou indiretamente aos profissionais da educação, sua formação, carreira e valorização:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

[...]

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

[...]

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

[...]

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

[...]

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

[...]

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

[...]

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (Brasil, 2014, s/n).

Ao olhar especificamente para essas metas é nítida a proposição de solucionar diferentes problemas históricos educacionais, tais como a falta de professores e a necessidade de valorização desse profissional. Além disso, notam-se as tensões entre diferentes forças

envolvidas no processo de construção do PNE, com destaque ao embate entre os setores públicos e privados (Moreira; Maia, 2016).

Em diferentes momentos ao longo do Plano em questão, é mencionada a necessidade de criação de uma base comum nacional, algo historicamente defendido por entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) em documentos e manifestações (Siqueira *et al.*, 2015). Isso fica explícito por exemplo na estratégia 7.1.

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014, s/n).

Legalmente, a criação de uma base nos moldes do trecho transcrito, que viria a ser representada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, encontra respaldo, de modo que desde 2014, ano de promulgação do PNE, já se discutia a elaboração de documentos com tal caráter. Acontece que após o nebuloso processo de *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016, textos que tratavam do tema e já se encontravam em avançado processo de construção e mesmo já expostos à consulta pública, tomaram outros rumos, com a subida ao poder de Michel Temer.

É nesse novo contexto que discursos antigos, voltados à ideia de competências, habilidades, avaliações padronizadas e esvaziamento de currículo retornam (Silva, 2018). Apesar disso, não se pode esquecer que durante esses anos, tão relevantes quanto conturbados para a compreensão do presente e do futuro da educação brasileira, houve entre a aprovação do PNE em 2014 e ascensão de Temer em 2016, a publicação de documentos como a Resolução CNE/CP Nº 02 de 2015, responsável por definir então novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores.

Dando continuidade à análise dos contextos que influenciaram as transformações educacionais decorridas na segunda metade do século XX por Krasilchik (1996; 2000), Nardi e Cortela (2015) estendem suas análises à primeira década do século atual. Com intuito de avançar no tempo, com base em novos eventos, apresenta-se o quadro 1, com base nos mesmos autores.

Quadro 1 - Contexto, Mudanças e Tendências do Ensino e a Formação de Professores de Ciências: 2015 – 2020

Fator	2015-2017	2018-2020
Situação Mundial	Recuperação econômica pós-crise 2008; capitalismo financeiro; avanço da extrema-direita	<i>Brexit</i> ; acirramento das tensões entre oriente e ocidente; pandemia da Covid-19
Situação Brasileira	Crise econômica; queda das <i>commodities</i> ; crise política e institucional; <i>impeachment</i> de Rousseff	Aprofundamento da crise; descrédito das instituições e mídias formais; polarização política (ideais de direita e de esquerda); pandemia da Covid-19
Leis e/ou movimentos que regem a Educação e a formação de professores	Aprovação do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei 13.005/2014); e das Diretrizes para a Formação de Professores (CNE/CP 02/2015)	Aprovação da BNCC (CNE/CP 02/2017); Curricularização da Extensão (CNE/CES 07/2018); das Diretrizes para a Formação de Professores (CNE/CP 02/2019); e projeto de <i>homeschooling</i> (PL 1.388/2022)
Objetivos da Educação	Formar cidadão-trabalhador-estudante	Formar cidadão-trabalhador- técnico
Objetivos de Ensino	Abordagens voltadas à História e Filosofia da Ciência; Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e Meio Ambiente; ética, tolerância às diferenças, equidade	Abordagens voltadas à projetos de vida dos alunos, relacionadas ao uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC); e com perspectiva de trabalho autônomo, principalmente o empreendedorismo
Concepção de Ciência	Atividade com implicações sociais	Movimentos antivacina; avanço do negacionismo; avanço de pseudociências; desenvolvimento de vacinas contra o vírus causador da COVID-19
Tendências para o ensino	Construtivismo; sócio-interacionismo; tendência ao modelo baseados em competências e habilidades, tendência ao neobehaviorismo; na formação de professores, tendência da racionalidade técnica para racionalidade prática e/ou crítica	Tendência às ao modelo baseado em competências e habilidades: neobehaviorismo; na formação de professores, tendência da racionalidade prática e/ou crítica de volta à racionalidade técnica
Instituições que influenciaram nas mudanças	Entidades educacionais e científicas; instituições governamentais; professores universitários; e sociedades Científicas	MEC; Instituições governamentais; Instituições particulares de ensino; Movimentos Todos pela Educação, instituições bancárias, entre outras
Metodologias Recomendadas nos documentos para a Educação básica	Abordagem interdisciplinar com foco em competências (saber); indicação de metodologias ativas; sala de aula invertida; uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)	Indicação metodologias ativas; Materiais apostilados, com foco nas habilidades (saber fazer); Uso de TDIC (ensino híbrido e remoto)

Fonte: os autores, baseados em Krasilchik (2000) e em Nardi e Cortela (2015).

Abordagem metodológica da pesquisa aqui relatada

A pesquisa foi realizada entre 2021 e 2022, período pelo qual a universidade pública em questão passou pelo processo de discussão de novos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura. No caso aqui descrito, uma licenciatura em Ciências Biológicas. A seguir, são

apresentados elementos necessários à compreensão das condições de produção dos sentidos presentes no projeto pedagógico final.

Quanto à tipologia, o presente estudo pode ser caracterizado como uma pesquisa bibliográfica e documental, de cunho misto, a partir de um estudo de caso. Trata-se de um estudo exclusivamente teórico, compreendido como a junção, ou reunião, do que se tem falado sobre determinado tema.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (Gil, 1989, p.72).

No caso aqui estudado, além do trabalho com as fontes primárias, isto é, que não resultaram da análise de outros pesquisadores, como os documentos oficiais, também foram consultadas fontes secundárias, entre elas os artigos que também se debruçaram sobre os documentos discutidos.

A constituição dos dados foi feita selecionando autores importantes da área educacional a respeito do tema estudado, e os documentos oficiais foram obtidos em portais do governo federal. Após o levantamento, os materiais foram selecionados visando os objetivos da pesquisa.

A análise documental foi utilizada para o tratamento das fontes primárias e secundárias ao longo do estudo. Segundo Cellard (2008), ela é importante pois facilita a compreensão de determinado momento histórico, fornecendo ao pesquisador informações que ainda não passaram pela subjetividade de um intermediário, diminuindo a influência de terceiros. O autor resume bem a atividade realizada pelo pesquisador que terá pela frente o trabalho com fontes documentais.

O pesquisador que trabalha com documentos deve superar vários obstáculos e desconfiar de inúmeras armadilhas, antes de estar em condição de fazer uma análise em profundidade de seu material. Em primeiro lugar, ele deve localizar os textos pertinentes e avaliar sua credibilidade, assim como a sua representatividade. [...] Por outro lado, o pesquisador deve compreender adequadamente o sentido da mensagem e contentar-se com o que tiver à mão: fragmentos eventualmente, passagens difíceis de interpretar e repletas de termos e conceitos que lhe são estranhos e foram redigidos por um desconhecido, etc. É, portanto, em razão desses limites importantes que o pesquisador terá de tomar um certo número de precauções prévias que lhe facilitarão a tarefa e serão, parcialmente, garantias da validade e solidez de suas explicações (Cellard, 2008, p.296).

Se por um lado, a pesquisa documental traz vantagens como a diminuição de ruídos ou interpretações de terceiros, nesse tipo de pesquisa é comum que o autor se depare com um

instrumento que não domina, posto que a informação “[...] circula em sentido único; pois, embora tagarela, o documento permanece surdo, e o pesquisador não pode dele exigir precisões suplementares” (Cellard, 2008, p.295).

O que solicitam as recentes legislações para formação inicial de professores

Para que possamos efetuar uma análise dos currículos prescritos (legislações), suas intencionalidades, e a forma como são interpretados (PPC) por diferentes agentes, fez-se necessário um estudo mais aprofundado das legislações em si, dos contextos econômicos, políticos e sociais que as produziram, além daqueles que as estudam para colocá-las em ação.

Resolução CNE/CP N° 2/2015

A resolução N° 2 do Conselho Nacional de Educação, promulgada a 1° de julho de 2015 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial nos cursos de licenciatura, formação pedagógica e segundas licenciaturas, além da formação continuada. Num cenário de continuidade do governo federal realizado pelo Partido dos Trabalhadores (PT), nas pessoas de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), apesar das contradições, a política de inserção das camadas mais pobres da população ao Ensino Superior é digna de nota

No campo da educação superior, a principal marca das políticas dos governos de Lula e Dilma é a ambiguidade. Se, de um lado, o país conheceu uma ampliação sem precedentes no acesso à educação superior pública, com rápida elevação de vagas gratuitas para estudantes de escolas públicas, estudantes de baixa renda e autodeclarados negros, pardos e indígenas, por outro lado, nunca foi tão expressivo o domínio do setor privado lucrativo e de baixa qualidade na oferta educacional, assim como sua capacidade de influência na política Educacional (Marques; Ximenes; Ugino, 2018, p.538)

Em verdade, foi uma tônica dos governos petistas o avanço social atrelado ao fortalecimento do setor privado e dos grandes monopólios, conforme concluem Marques, Ximenes e Ugino (2018, p.544)

[...] muito embora os governos do PT certamente venham a passar à história como aqueles que fizeram políticas para os mais pobres do país, sendo Lula lembrado como um “novo pai dos pobres”, tal como Getúlio Vargas ainda o é, foram governos que, apesar de se dizerem progressistas, pouco contribuíram para o avanço institucional da proteção social organizada e garantida pelo Estado, enquanto foram determinantes na consolidação do setor privado na área. A análise das políticas de acesso à educação superior é exemplar nesse sentido. Ao mesmo tempo em que foi ampliada a participação das universidades públicas federais no total da oferta, também cresceu o setor privado, saltando este de cerca de 70% da oferta, em 2003,

para quase 75% no final do período estudado, com grande crescimento das instituições lucrativas apoiadas pelo Estado e do ensino à distância.

Concorda-se, aqui, com o que apontam os autores supracitados, ao indicarem a contradição permanente dos governos federais petistas, responsáveis por, entre outros avanços sociais, abrir portas para as classes menos favorecidas terem acesso à educação superior, enquanto buscaram aliar tais avanços ao atendimento às demandas mercadológicas e dos credores.

Nesse contexto, como já descrito, temos a promulgação do PNE 2014-2024 e também das DCN de 2015. Este último documento suplantou as antigas diretrizes (Resoluções CNE/CP Nº 1 e Nº 2 de 2002), representando diversos avanços quando comparadas às suas antecessoras, apesar de grande convergência.

Dourado (2015), ao defender a organicidade que a articulação entre o PNE e as diretrizes para formação de professores possibilitaria, menciona especificamente as já citadas metas 12, 15, 16, 17 e 18 do PNE, que dissertam em relação à formação docente, em análise semelhante à mencionada, de Moreira e Maia (2016). Ao longo do processo de elaboração das diretrizes de 2015, pode-se dizer que a participação de entidades acadêmico-científicas e sindicais foi efetiva, merecendo destaque as deliberações oriundas da Conferência Nacional da Educação (Conae) e o acatamento de concepções historicamente defendidas por órgãos como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir) (Dourado, 2015).

A participação ativa de entidades da área na construção tanto do PNE quanto das DCN deve ser comemorada. No entanto, o delineamento de ambas ocorrer sustentado sobre documentos vinculados à UNESCO devem ser vistos com certa desconfiança, de acordo com o já exposto ancorado nas contribuições de Libâneo (2012), onde foi traçado um panorama das transformações educacionais no fim do século XX que ocorreram em um contexto neoliberal padronizante, tanto em nível nacional quanto mundial.

Carvalho e Silveira (2018) analisam comparativamente as DCN de 2002 e 2015, estabelecendo paralelos de ambos os documentos sob seis perspectivas, a saber: Elementos textuais; Dimensão Formativa; Carga horária e duração; Concepção de Estágio Supervisionado e Prática Como Componente Curricular; Formação Continuada; e Formação

Pedagógica Complementar e Segunda Licenciatura. Entre outras coisas, os autores entendem as DCN de 2015 como um documento mais minucioso e completo, que enfoca a “[...] articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação” (*op.cit.*, p.146).

Em relação à carga horária dos cursos, as diretrizes de 2015 promoveram um aumento de 2800 para 3200 horas e um tempo mínimo de quatro anos (oito semestres) e não mais três, como antes. Entre os principais avanços, destacam-se ainda o acréscimo de capítulos exclusivos voltados para Formação Continuada e Valorização Docente, além da inclusão de pautas que dizem respeito à aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e à inserção de questões socioambientais, éticas, relativas à diversidade e equidade.

Não obstante, os autores supracitados não deixam de notar a contradição existente nas DCN de 2015, ao indicarem a possibilidade da preparação de bacharéis e tecnólogos para o trabalho docente, enquanto o mesmo documento ressalta a relevância do magistério e a necessidade de sua valorização. Por fim, concluem (Carvalho; Silveira, 2018, p.152):

Evidenciamos por meio da análise dos documentos que a Resolução CNE/CP nº 01/2002 e a Resolução CNE/CP nº 02/2015 mais convergem em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para formação docente do que divergem. É notório que a Resolução de 2015 transcende a de 2002, sendo mais minuciosa em suas informações, abrangendo outras modalidades de formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e ainda, incluindo as DCN para a formação continuada.

Resolução CNE/CP Nº 2/2019

A resolução CNE/CP Nº 2/2019 surge no contexto da implementação da BNCC-Educação Básica com o objetivo de alinhar a formação inicial de professores com o documento normativo do Ensino Básico em nível infantil, fundamental e médio. Isso ocorre mesmo sob muitas críticas e a alegação de especialistas de que as diretrizes de 2015 poderiam ser compatibilizadas à Base, de modo que a nova resolução por sua vez seria desnecessária. De acordo com Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p.365):

As universidades e entidades educacionais reiteraram o discurso e a defesa pela manutenção da Resolução CNE/CP n. 2/2015, alegando que seu conteúdo permitia a adequação dos currículos à BNCC, sem a necessidade de extingui-la. Também argumentavam, que os cursos já adequados às DCNs de 2015, não haviam encerrado um ciclo, portanto não se tinha ainda uma avaliação do desempenho das diretrizes curriculares na formação dos professores.

De fato, se observa nas DCN de 2019 uma profunda consonância em relação à Base, especialmente em relação ao caráter praticista e a adoção da ideia de competências que permeiam ambos os documentos. Convém lembrar que, segundo a BNCC, “[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p.8).

Tal conceito é a base para as atuais diretrizes, aparecendo dezenas de vezes (51) ao longo do documento, ao passo que nas DCN de 2015 o termo aparece uma única vez, fora do escopo da discussão aqui levantada, com sentido de “autoridade” ou “direito”, no artigo 11 do capítulo IV que versa sobre a Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior (Brasil, 2015, p.9, grifo dos autores), apontados a seguir.

Art. 11. A formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes, garantindo:

III - coordenação e colegiado próprios que formulem projeto pedagógico e se articulem com as unidades acadêmicas envolvidas e, no escopo do PDI e PPI, tomem decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas **competências**;

No entanto, as diretrizes de 2015 tem por base e são similares às diretrizes de 2002, que adotam o termo também por 23 vezes em seu texto, mas compreendendo competência no sentido atribuído por Perrenoud (1999), como sendo a capacidade que o sujeito tem de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, entre outras) para solucionar com eficiência e eficácia diferentes situações.

Já na atual diretriz (CNE/CP Nº02/2022, p.5 a 7), explicita-se competência no sentido da resolução de demandas

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a **competência** como concepção nuclear na orientação do curso; II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; [...] c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das **competências**;

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas: I - as **competências** referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II - as **competências** referentes à compreensão do papel social da escola; III - as **competências** referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV - as **competências** referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V - as **competências** referentes ao conhecimento de

processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI - as **competências** referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das **competências** enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. § 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

Logo no artigo 2º da resolução de 2019 é apontado que “[...] a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes” (Brasil, 2019, p.2). Ou seja, restringe as competências somente àquelas previstas na aprendizagem de alunos. Mais adiante no documento, são explicitadas as competências gerais e específicas exigidas de um docente. As primeiras versam, entre outros elementos, sobre a compreensão dos conteúdos, contribuição para a construção de uma sociedade melhor, criticidade, conhecimento tecnológico, valorização da cultura, utilização de diferentes linguagens, atualização constante, aperfeiçoamento profissional, promoção de direitos humanos e consciência socioambiental, autoconhecimento, capacidade de resolução de conflitos, incentivo à cooperação e aceitação do contraditório. Diz serem necessárias, mas não explicita como desenvolvê-las.

As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

- I - conhecimento profissional;
- II - prática profissional; e
- III - engajamento profissional.

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

- I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
- II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;
- III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e
- IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

- I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
- II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
- III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e
- IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

- I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
- II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
- III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e

IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (Brasil, 2019, p.2).

A supervalorização da prática docente em detrimento da teoria ou articulação entre as duas é evidenciada ao longo de todo documento, especialmente no artigo 7º, que discorre sobre os princípios norteadores que os cursos destinados à formação inicial de professores devem seguir. O artigo afirma que o estágio obrigatório por si só não é capaz de contemplar os aprendizados a serem desenvolvidos pelos futuros docentes e chega, em seu oitavo inciso, a referir-se a uma “centralidade da prática” (Brasil, 2019).

Em relação à carga horária, o documento atual mantém o que defendia o anterior, que os cursos tenham duração mínima de 3200 horas. Só diferem em relação aos conteúdos abordados. No caso da legislação atual, são três grupos ou eixos. De acordo com o artigo 11º:

A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:
I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (Brasil, 2019, p.6)

Os temas referentes ao grupo I devem começar a ser trabalhados desde o 1º ano e envolvem o conhecimento sobre currículos e seus marcos legais; didática e seus fundamentos; metodologias, práticas de ensino ou didáticas específicas dos conteúdos a serem ensinados; gestão escolar; Educação Especial; interpretação e utilização de dados de avaliações do MEC e de Secretarias de Educação; desenvolvimento acadêmico e profissional próprio; conhecimento da cultura da escola; papel da escola e docente; desenvolvimento e aprendizagem; história do sistema educacional brasileiro; e contextos socioculturais dos estudantes e dos seus territórios educativos, entre outros.

O grupo II refere-se aos temas específicos da área de conhecimento em questão e estes devem estar distribuídos a partir do 2º ano de curso. Neste ponto, as DCN dividem os cursos em três, de acordo com seus objetivos:

I - formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil;

II - formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e

III - formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Brasil, 2019, p.7).

É importante notar que, historicamente, os professores multidisciplinares da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental vêm sendo formados pelos cursos de Pedagogia, sem tal distinção. Tais cursos, inclusive, possuem suas próprias diretrizes, ainda vigentes (Resolução CNE/CP Nº 1/2006).

Fato é que, além das respectivas especificidades, todos os cursos precisam abranger ao longo de 1600 horas, habilidades como proficiência em Língua Portuguesa; Matemática básica; compreensão do conhecimento pedagógico do conteúdo proposto para o curso e da vivência dos estudantes com esse conteúdo; vivência, aprendizagem e utilização da linguagem digital; resolução de problemas, engajamento em processos investigativos, realização de projetos e trabalhos coletivos; articulação entre as atividades práticas realizadas na escola e na sala de aula com as que serão efetivadas durante o estágio supervisionado; vivência e aprendizagem de metodologias e estratégias que desenvolvam, nos estudantes, a criatividade e a inovação; alfabetização, domínio de seus fundamentos, processos e aprendizagens envolvidas; articulação entre os conteúdos das áreas e os componentes da BNCC-Formação com os fundamentos políticos referentes à equidade, à igualdade e à compreensão do compromisso do professor com o conteúdo a ser aprendido; e engajamento com sua formação e seu desenvolvimento profissional, participação e comprometimento com a escola, com as relações interpessoais, sociais e emocionais.

No grupo III, estão 800 horas voltadas ao trabalho prático, sendo 400 horas resguardadas ao estágio e as outras 400 horas para o trabalho prático ao longo do curso, entre os temas I e II. Curiosamente, o documento, de caráter padronizante e prescritivo, é econômico aqui e não deixa claro no que consistirá a segunda metade do grupo III. Apesar disso, destaca que as práticas devem ser acompanhadas por um docente da instituição formadora e um docente experiente da escola onde o estudante as realiza, além da necessidade de registro das atividades em portfólio.

Não restam dúvidas em relação à verticalidade ou quase imposição tanto da proposta de Base para a Formação de Professores quanto da resolução, ambas de 2019. De maneira arbitrária, as DCN de 2015, fruto de muito debate e luta, foram descartadas sem justificativas convincentes e, em pouco tempo, um novo projeto educacional foi imposto. Além das críticas ao processo, não são poucos os apontamentos que podem ser feitos ao novo documento responsável por definir as diretrizes para a formação de professores da Educação Básica. Em

relação ao seu caráter padronizante, Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 368) resumem afirmando que

A nova Resolução, caracteriza-se por um modo prescritivo acerca de como deve ser a formação inicial de docentes no país. Ao estabelecer a forma como a carga horária deve ser distribuída, não apenas em termos de horas, mas também em conteúdos e anos do currículo, acaba por padronizar e engessar os cursos de formação de professores. A organização descrita em detalhes limita a autonomia das universidades na organização curricular dos cursos.

Holanda, Freres e Gonçalves (2009), ao analisarem a difusão da chamada pedagogia das competências na formação docente, indicam que a ideia de competência substituiu a de qualificação ao longo das últimas décadas no ambiente da formação de trabalhadores de diferentes contextos, num cenário onde o trabalhador, ao invés de possuir uma habilidade específica para a atuação em determinado segmento (qualificação), passa a buscar versatilidade e flexibilidade, sendo capaz de mobilizar seus conhecimentos para a resolução de problemas diversos que possam surgir, contexto que não deixou de influenciar também a formação de professores. Em sua análise, os autores supracitados compreendem o contexto da expansão neoliberal na educação especialmente a partir da década de 1990, concluindo e discordando dela que “[...] o objetivo da ação do professor não é transmitir o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. A ênfase da ação docente é dar aos alunos as ferramentas para compreender o mundo e agir sobre ele” (Holanda; Freres; Gonçalves, 2009, p.133).

A pouca relevância de ideias como as de competências nas DCN de 2015, nos permitem considerar tal documento contra-hegemônico nesse sentido, o que não se pode dizer em relação às diretrizes de 2019, que resgatam tais noções, frequentes na virada do milênio, que acabaram por perder forças ao longo dos anos, mas retornaram a partir de 2016, apesar das críticas em relação ao seu caráter praticista voltado ao “saber-fazer”. Ao analisar as DCN de 2019, Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p.370) concluem: “Temos aí, um direcionamento para a formação de professores da Educação Básica que está pautado em um modelo padronizado de desenvolvimento de competências e habilidades”.

Não se pode perder de vista o contexto político de implementação e a visão de Educação que emana tanto da própria resolução quanto da BNCC ou dos governos envolvidos em todo o processo. Trata-se de uma ótica neoliberal que pensa a Educação de um ponto de vista empresarial, que se coloca extremamente preocupada com desempenhos em *rankings*, que privilegia o saber fazer (competências e habilidades) e o mundo do trabalho em detrimento da emancipação ou desenvolvimento global, seja do aluno ou do próprio professor,

que individualiza e ensina a individualizar e que fiscaliza e gerencia o trabalho docente de perto.

Freitas e Molina (2020, p. 78) dão um panorama da situação:

Na nova configuração da sociedade do não trabalho, do Estado mínimo, cada indivíduo passa a ser muito mais responsável por sua existência e deve encontrar os seus próprios meios de sobrevivência. Por consequência, os professores são conclamados a desenvolverem as suas novas competências e a transmitirem-nas para os alunos na sua prática pedagógica, para que eles também sejam capazes de desenvolver as suas próprias competências. Estas considerações se tornaram marcantes na BNCC e refletem nas modificações das diretrizes para a formação de professores que, silenciosamente, conferem uma visão de resignação, de coesão, de culpabilização do indivíduo e, de forma alguma cotejam a emancipação humana, ou contribuem para a discussão da raiz do problema que é de ordem econômica. Em suma, consagrada em um governo acerbamente ultraliberal, cabe-nos um olhar cauteloso em relação à atual conjuntura que instituiu a Resolução CNE/CP n. 2/2019, com ênfase demasiadamente nas competências e habilidades, em uma formação de professores voltada à codificação de avaliações quantitativas.

A resolução Nº 2/2019 do CNE pode ser vista como um ponto de preocupação para o futuro da carreira docente. Assim como em relação à Declaração Mundial da Conferência de Jomtien, ao Plano Decenal de Educação para Todos e outros documentos característicos da década de 1990 num contexto de avanço neoliberal de cunho pragmatista, é preciso analisar criticamente os anseios descritos nas recentes DCN de formação de professores para compreender o que há nas entrelinhas, de modo a ir além da aparência e da forma dos enunciados.

Felipe (2020, s/n) exemplifica:

O princípio da valorização da profissão docente, da qual a formação é parte, foi legitimado pela Resolução CNE/CP n.º 2/2019. Contudo, o que ela opera é o projeto de “desprofissionalização” (FREITAS, 2002) consubstanciado nas Diretrizes de 2002 e aperfeiçoado, nas suas feições neoliberais, pelas reformas educacionais recentes. Três grandes pilares dessas Diretrizes reportam a essa desprofissionalização: 1) legitimação dos institutos superiores de educação como *locus* preferencial da formação, em detrimento das universidades; 2) simetria invertida, ou seja, coerência entre a formação e a atuação profissional esperada, o que remete à superficialização da formação e 3) competências como “fio condutor” do currículo e da avaliação, pelas quais se busca alinhar os conhecimentos e as práticas profissionais dos professores a padrões externamente estabelecidos.

Assim como nas décadas de 1990 e 2000, os elementos expoentes da reforma atualmente perpetrada, ao defenderem uma educação igualitária, socialmente justa, preocupada com as diferenças, inspirada em diretrizes de organismos internacionais e currículos empregados em países de primeiro mundo, na verdade plantam armadilhas que escondem a negligência ao ensino dos conteúdos clássicos e do saber científico, a visão utilitarista e tecnicista da Educação, o aprofundamento das desigualdades, o engessamento e

controle do trabalho docente e a transposição de uma lógica mercantil e mercadológica ao ensino básico (Libâneo, 2012; Simionato; Hoboldi, 2021).

DCN para formação de professores: afinal, o que mudou?

As novas DCN possuem um caráter muito mais prescritivo. Apresentam instruções muito mais específicas no sentido de não apenas indicar componentes curriculares, mas também quando devem ser trabalhados, limitando a autonomia das IES e desconsiderando os processos internos que poderiam já estar em curso. Além disso, percebe-se claros retrocessos em alguns pontos. A questão da valorização profissional, que o documento de 2015 dedica um capítulo inteiro ao tema, se reduz a um vago inciso na atual diretriz: “[...] a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão” (Brasil, 2019, p.3).

Em relação à formação continuada, antes tratada também ao longo das DCN de 2015 e possuindo também um capítulo próprio, desaparecem nas novas diretrizes, pois o tema aparecerá em um documento à parte. Considera-se problemática essa mudança, visto que “[...] ela rompe com organicidade que se buscou constituir com a Resolução CNE/CP Nº 2/2015 e certamente trará prejuízos para a necessária articulação entre a formação inicial e continuada e entre universidade e as escolas da Educação Básica” (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p.367).

Não há grandes diferenças em termos de carga horária prevista e duração do curso no que se refere à formação inicial, podendo destacar-se, no entanto, novamente o caráter prescritivo do documento atual. Por outro lado, observa-se um tratamento muito menos rigoroso em relação às segundas licenciaturas pois, além da diminuição da carga obrigatória total e de prática pedagógica, não há menção sobre obrigatoriedade do cumprimento de estágio supervisionado.

Tornam-se escassas no documento de 2019 preocupações que versam sobre temas relevantes e atuais como os de cunho socioambiental, de gênero ou racial, algo que aparecia com alguma frequência no documento anterior, como se vê a seguir.

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, 2015, p. 11).

Por fim, ao passo que as DCN anteriores pregavam a articulação entre teoria e prática, a resolução atual pode ser encarada como dotada de um praticismo explícito, posto que, assim como já discutido, chega a pregar a centralidade na prática, embora chegue a afirmar o compromisso com a “[...] integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado” (Brasil, 2019, p. 4).

Inspirados nas categorias de análise utilizadas por Carvalho e Silveira (2018) e suas conclusões ao compararem as DCN-Formação de 2002 e 2015, sintetizamos a seguir (Quadro 2) as principais diferenças existentes entre as DCN de 2015 e as atuais.

Quadro 2 - Comparativo entre as DCN para a formação de professores de 2015 e 2019

Categorias elencadas para análise dos documentos	Resolução CNE/CP Nº 02/2015	Resolução CNE/CP Nº 02/2019
Elementos textuais	Define as DCN para a formação docente inicial e continuada por meio de 25 artigos dispostos em oito capítulos, abrangendo 16 páginas.	Define as DCN para a formação docente inicial e institui a BNC-Formação por meio de 30 artigos dispostos em nove capítulos, abrangendo 12 páginas acrescidas de mais oito páginas de anexo trazendo as competências e habilidades prescritivas.
Dimensão Formativa	Abrange a formação inicial e continuada de docentes e gestores na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, quilombola, do campo, e a distância. Traz enfoque à articulação entre a teoria e a prática, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação.	Abrange a formação inicial de docentes e gestores na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, quilombola, do campo, e a distância. Menciona a articulação entre teoria e prática, privilegiando o aspecto prático e o desenvolvimento de competências e habilidades esperadas de um docente.
Carga horária e duração	3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 4 anos, compreendendo 400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC), 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado a partir da 2ª metade do curso, 2.200 horas dedicadas às atividades formativas conforme o PPC, 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes	3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, considerando o desenvolvimento das competências profissionais e compreendendo 800 horas de conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos, 1.600 horas para conteúdos específicos das áreas, e 800 horas de prática pedagógica, distribuídas em 400 horas para o estágio supervisionado e 400 horas para a prática dos componentes curriculares.

Concepção de Estágio Supervisionado e Prática como Componente Curricular	A matriz curricular deve contemplar as dimensões teóricas e práticas; a PCC deve ser vivenciada ao longo de todo o processo formativo; o estágio é componente obrigatório das licenciaturas, devendo ser realizado em escola de EB a partir do início da segunda metade do curso.	A prática deve estar presente em todo o percurso formativo, com a participação da equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização com a atividade docente, conduza ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido.
Formação Continuada	Deve atender às políticas públicas de educação e expressar uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada. O documento elucida a importância da articulação entre formação inicial e continuada e sua relação com ensino, pesquisa e extensão.	Não dispõe sobre a formação continuada, relegando tal papel a outro documento (Resolução CNE/CP Nº 01/2020)
Formação Pedagógica Complementar	Para graduados não licenciados, o curso (de caráter emergencial e provisório) deverá possuir estrutura mínima de 1000 a 1400 horas, para aqueles formados em área próxima ou não da pretendida. Em ambos os casos o estágio, de caráter obrigatório, possuirá 300 horas, além de 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento e 500 ou 900 horas de atividades formativas, totalizando 1000 ou 1400 horas.	No caso de graduados não licenciados, curso que deve ter carga horária básica de 760 horas, divididas em 360 horas para o desenvolvimento das competências profissionais da BNC-Formação, além de 400 horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular. Não há menção acerca da obrigatoriedade de estágio supervisionado.
Segunda Licenciatura	Os cursos de segunda licenciatura terão carga horária mínima de 800 ou 1.200 horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura, abrangendo estágio curricular supervisionado de 300 horas. Destas, licenciados com atuação regular no magistério podem abater até 100 horas.	Os cursos de segunda licenciatura terão carga horária mínima de 560 ou 760 horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura, abrangendo 200 horas de prática pedagógica na área ou no componente curricular. Não há menção acerca da obrigatoriedade de estágio supervisionado.

Fonte: os autores, baseados em Carvalho e Silveira (2018).

O horizonte parece nebuloso frente à reformulação das licenciaturas no contexto da implementação de diretrizes que retrocedem em relação aos avanços legais conquistados com luta das entidades e grupos comprometidos com a educação básica de qualidade e organicamente relacionada ao ensino superior. Ao discutir a reformulação de um curso de licenciatura em Química, Calixto e Oliveira, indicam parte dos problemas relacionados ao processo de adequação à resolução 02/2019.

No que tange a Resolução da BNC-Formação, na intencionalidade de identificar possibilidades de recontextualização da mesma, percebemos dimensões/zonas limítrofes, destas destacam-se: a prescrição efetiva e explícita de conteúdos a serem incorporados no currículo; a limitação do currículo à pedagogia por competências; a determinação da abordagem de conceitos atrelados a BNCC aos componentes curriculares; a omissão de conceitos extremamente relevantes, tais como as nuances atreladas a gênero; um retrocesso no que concerne ao conceito

de prática e crítica na dimensão docente e a realocação de conteúdos importantes a partir do segundo ano do currículo e não mais no primeiro (Calixto; Oliveira, 2022, p. 173).

Não deve passar despercebida de tal cenário desafiador a existência da Resolução CNE/CP 07/2018, responsável por promover a curricularização da extensão, que traz mudanças na dinâmica das IES no que diz respeito ao tripé ensino-pesquisa-extensão. Inspirada na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) e seus Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), a resolução orienta que ao menos 10% da carga horária dos cursos de graduação seja voltada à extensão, ainda que muitas questões ainda necessitem de melhor sistematização (Albrecht; Bastos, 2020), o que proporciona mais um ponto de tensão aos conselhos de curso comprometidos com as reformulações.

Considerações finais

Os resultados encontrados na investigação apontam que existem diferenças significativas entre os dois documentos aqui analisados, que vão desde o processo de construção dos mesmos até a forma de implementação e suas consequências, indicando uma convergência entre as análises de fontes primárias (documentos oficiais e legislações) realizadas pelos investigadores, respaldados por posicionamentos de autores de renome que estudaram as mesmas legislações.

Nesse sentido, enquanto a resolução 02/2015 foi vista à época como uma vitória das entidades educacionais construída de modo democrático, as diretrizes de 2019 são criticadas enquanto um retrocesso, responsável por resgatar discursos como o de competências e serem fruto de uma imposição que os órgãos ligados à formação de professores não puderam vencer.

A legislação anterior, quando comparada à atual, mais prescritivas e padronizantes em relação às suas antecessoras, é um documento mais minucioso, socialmente comprometido, abrangente e completo, capaz de atender parte dos anseios da comunidade científica envolvida em sua construção e preocupado com questões caras aos docentes, em especial ao que se refere à sua valorização. Ao passo que as DCN de 2015 foram, em certo aspecto, contra-hegemônicas, as de 2019 são condizentes com o momento político-social-econômico atual em termos do processo neoliberalizante e privatista influenciado por conglomerados empresariais pouco comprometidos com uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade.

Acredita-se que novos estudos serão necessários para compreender exatamente como as recentes reformas impactarão a formação docente e a vida dos estudantes do ensino básico e superior. Mais do que nunca, será necessária a capacidade crítica de compreensão do

contexto vivido e perseverança de buscar uma realidade mais favorável em termos legais e práticos.

Referências

ALBRECHT, Evonir; BASTOS, Antonio Sergio Abrahão Monteiro. Extensão e sociedade: diálogos necessários. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 54-71, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/53428>. Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL **Lei n.º13.005/2014**, de 25 de julho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014. Publicada DOU, Brasília, 25/06/2014.

BRASIL, MEC. **Resolução CNE/CP 01/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Publicada DOU, Brasília. 26/03/2002

BRASIL, MEC. **Resolução CNE/CP 02/2015**, de 01 de julho de 2015. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Publicada DOU, Brasília. 02/07/2015.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília, de 14 de dezembro de 2018.

BRASIL, MEC. **Resolução CNE/CP 02/2019**, 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). Publicada DOU, Brasília, 20/12/2019.

CALIXTO, Vivian dos Santos; OLIVEIRA, Adriana Marques de. Entre o presente e o futuro: adaptações da matriz curricular do curso de licenciatura em química da UFGD frente aos (novos?) documentos normativos. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 8, n. 2, p. 158-175, 2022. Disponível em: <https://journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/4817/482484660>. Acesso em: 22 abr. 2023.

CARVALHO, Christina Vargas Miranda; SILVEIRA, Hélder Eterno da. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação docente: em foco as alterações de 2015. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, p. 141-156, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8102/5346>. Acesso em: 21 abr. 2023.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. **A pesquisa qualitativa**. Enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de: NASSER, Ana Cristina. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios.

Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, n.º. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 21 abr. 2023.

FELIPE, Eliana da Silva. **Novas Diretrizes para a Formação de Professores: continuidades, atualizações e confrontos de projetos**, 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-continuidades-atualizacoes-e-confrontos-de> Acesso em: 02 set. 2022.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. PNE y formación de profesores-Contradicciones y desafíos. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/511/625>. Acesso em: 21 abr. 2023.

FREITAS, Suzana Cristina de; MOLINA, Adão Aparecido. Estado, políticas públicas educacionais e formação de professores: em discussão a nova resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. **Pedagogia em Foco**, Iturama, v. 15, n. 13, p. 62-81, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/77009123/423>. Acesso em 21 abr. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. Editora Atlas SA, 1989.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610/896>. Acesso em: 19 abr. 2023.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena de Araújo; GONÇALVES, Laurinete Paiva. **A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas**. Arma da Crítica, n.1, p. 122-135, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23045/1/2009_art_fhoholandahfreres. Acesso em: 21 abr. 2023.

KRASILCHIK, Myriam. Formação de professores e ensino de ciências: tendências nos anos 90. In: MENEZES, L. C. (Org.). **Formação continuada de professores no contexto ibero-americano**. São Paulo: NUPES, 1996.

KRASILCHIK, Myriam. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, p. 85-93, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100010>. Acesso em: 19 abr. 2023.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 abr. 2023.

MARQUES, Rosa; XIMENES, Salomão Barros; UGINO, Camila Kimie. Governos Lula e Dilma em matéria de seguridade social e acesso à educação superior. **Revista de Economia Política**, v. 38, p. 526-547, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rep/a/yTJLwCYQ89PVV77mJgRwGHq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 21 abr. 2023.

MOREIRA, Laélia Portela; MAIA, Helenice. Formação de professores e articulação entre teoria e prática no PNE e na discussão brasileira recente. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 33, p. 181-198, 2016. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/2512/1287>. Acesso em: 21 abr. 2023.

NARDI, Roberto; CORTELA, Beatriz Salemme Corrêa. Formação inicial de professores de Física: novas diretrizes, antigas contradições. In: NARDI, Roberto; CORTELA, Beatriz Salemme Corrêa. **Formação inicial de professores de física em universidades públicas: estudos realizados a partir de reestruturações curriculares**. São Paulo: Livraria da Física, 2015. p.7 -46

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p.1-15, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e214130>. Acesso em: 21 abr. 2023.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli; HOBOLD, Márcia de Souza. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar? **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 72-88, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v17n46/2178-2679-apraxis-17-46-72>. Acesso em: 19 abr. 2023.

SIQUEIRA, Teresa Cristina Barbo; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes; AFONSO, Lúcia Helena Rincón; MESQUITA, Maria Cristina Dutra. A ANFOPE e a Base Comum Nacional: uma leitura da construção histórica articulada. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 425-452, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/4557>. Acesso em: 22 abr. 2023.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Luiz Gustavo Ferreira. Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Docente na Rede Municipal de Educação de Bauru. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3621821175277275>

Beatriz Salemme Correa Cortela. Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Docente na mesma Instituição. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4503845701410945>

Como citar

FERREIRA, Luiz Gustavo; CORTELA, Beatriz Salemme Correa. DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: análise comparativa entre os documentos de 2015 e 2019. **Revista Espaço do Currículo**, v.17, n.1, e67317, 2024. DOI: 10.15687/rec.v17i1.67317

