

Formação de professores nas licenciaturas e as diretrizes de formação: análise do marco legal atual

*License teacher education and education guidelines:
analysis of the current legal framework*

Angelica Madela

Universidade do Oeste de Santa Catarina

 0000-0002-8236-6991

madelaangelica@gmail.com

Lidnei Ventura

Universidade do Estado de Santa Catarina

 0000-0003-4310-2632

llrventura@gmail.com

Resumo: Este estudo tem como objetivo geral compreender as transformações ocorridas nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores - licenciaturas, nos anos de 2015 a 2019. Derivado deste objetivo geral, este estudo terá os seguintes objetivos específicos: a) Refletir sobre a formação de professores e o trabalho docente; b) Identificar e descrever as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores - licenciaturas, nos anos de 2015-2019; c) Refletir sobre a BNC-Formação para as licenciaturas; e, d) Analisar as implicações das novas diretrizes para a práxis docente. Para o percurso metodológico, este estudo partiu de uma abordagem qualitativa de caráter exploratório bibliométrico e bibliográfico. A análise das informações foi realizada por meio da análise documental proposta por Lüdke e André (2012). As transformações ocorridas nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores - licenciatura, têm se constituído em meio a disputas e rupturas de ideais políticos-econômicos. E, por estarem ainda em curso ou aguardando implementação, não é possível mensurar se estas mudanças permitirão ao licenciado enfrentar o início de uma carreira docente de forma consistente.

Palavras-chave: Formação de professores. BNC-Formação. Licenciatura. Marco legal.

Abstract: The general objective of this study is to understand the transformations that occurred in the national curricular guidelines for teacher education - undergraduate courses, in the years 2015 to 2019. Derived from this general objective, this study will have the following specific objectives: a) Reflect on teacher education and teaching work; b) Identify and describe the national curriculum guidelines for teacher education - undergraduate courses, in the years 2015-2019; c) Reflect on BNC-Education for undergraduate courses; and, d) Analyze the implications of the new guidelines for teaching praxis. For the methodological path, this study started from a qualitative approach of bibliometric and bibliographic exploratory character. The analysis of the information was carried out through the documentary analysis proposed by Lüdke and

André (2012). The transformations that occurred in the national curricular guidelines for the education of teachers - undergraduate, have been constituted in the middle of disputes and ruptures of political-economic ideals. And, as they are still in progress or awaiting implementation, it is not possible to measure whether these changes will allow the graduate to face the beginning of a teaching career in a consistent manner.

Keywords: *Teacher education. BNC-Education. Graduation. Legal framework.*

1 Introdução

A profissão de professor é considerada uma das ocupações mais antigas da história da humanidade, tão antiga quanto outras mais tradicionais como medicina, comércio, fabricação em geral etc. Ela surgiu a partir das necessidades de conservação e transmissão de conhecimento apresentadas pela sociedade em determinado momento histórico. Essa atividade social, que também pode ser denominada de instrução, constituiu-se progressivamente, chegando à cultura da modernidade como uma atividade das mais importantes, tanto que é impensável a cidadania sem a educação de sujeitos (TARDIF; LESSARD, 2014). Nesse contexto de relevância da profissão, é preciso considerar a importância da formação dos que a exercem, ou seja, a formação de professores.

O tema formação de professores tem ganhado destaque em diferentes obras produzidas no Brasil nos últimos anos, principalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996). Para Gatti (2010) a formação de professores deve ser entendida em sua plenitude, buscando por padrões mínimos para colocar a profissão docente à altura de sua responsabilidade pública para com a sociedade.

Para atender as demandas sociais e, principalmente de mercado, a formação de professores têm passado por constantes transformações no decorrer dos anos, políticas públicas e diretrizes são repensadas constantemente a fim de preparar os professores para atender às novas demandas da sociedade. Com isso, tem-se a necessidade de compreender e refletir as transformações que são propostas pelas diretrizes que organizam e orientam os cursos de formação de professores e analisar suas implicações para a práxis docente na atualidade.

Este estudo tem como propósito abordar a temática das diretrizes curriculares de formação de professores, apresentando a seguinte questão: Quais as transformações ocorridas nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores - licenciaturas nos anos de 2015 a 2019 e suas implicações para a práxis docente? Neste contexto, o objetivo geral do estudo é compreender as transformações ocorridas nas

diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores - licenciaturas, nos anos de 2015 a 2019. Derivado deste objetivo geral, os objetivos específicos são: a) Refletir sobre a formação de professores e o trabalho docente; b) Identificar e descrever as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores - licenciaturas, nos anos de 2015-2019; c) Refletir sobre a BNC-formação para as licenciaturas; e, d) Analisar as implicações das novas diretrizes para a práxis docente.

A fim de discorrer sobre os objetivos propostos, este texto está subdividido em quatro tópicos, que irão sustentar as discussões propostas. No primeiro tópico, é apresentado o levantamento bibliométrico sobre a temática em discussão. No segundo tópico encontra-se a proposta metodológica que a pesquisa seguiu. No terceiro tópico reflete-se sobre a formação de professores e, por fim, no quarto tópico é descrito a análise dos dados deste estudo.

2 Levantamento bibliométrico sobre o estado da arte

A fim de identificar e reconhecer a pesquisa e produção bibliográfica sobre a temática em questão, foi realizado um estudo bibliométrico. O levantamento teve como recorte a publicação de artigos publicados na base de dados das plataformas SciELO e Portal de Periódicos da Capes, selecionando-se para a investigação aqueles que se encontravam *on-line*, gratuitos, em língua portuguesa, com interface na área de Ciências Humanas e Ciências da Educação. As buscas e a seleção foram realizadas entre 31 de março de 2021 e 01 de abril de 2021. Os algoritmos de busca utilizados foram os seguintes termos “formação de professores” e “licenciaturas”, posteriormente, incluímos o termo “BNC-formação”, mas não retornaram resultados.

A partir da pesquisa com os descritores acima, foram encontrados 99 artigos na base da SciELO e 133 artigos na base Portal de Periódicos da Capes. As publicações encontradas foram submetidas a um processo de pré-seleção a partir da leitura de seus títulos. Em seguida, para a pré-análise foram realizadas a leitura do resumo e das palavras-chaves, selecionando-se 25 artigos. Cabe destacar que cinco artigos encontram-se nas duas bases e foram contabilizados uma única vez. Os textos que abordavam as temáticas referentes a este estudo foram selecionados para a leitura na íntegra.

Os critérios adotados na seleção dos artigos que compuseram a amostra final foram: a) tratar das diretrizes curriculares para formação de professores - licenciatura; b) abordar as diretrizes curriculares para formação de professores - licenciaturas de 2015,

2019 ou ambas; e, c) estar relacionado às licenciaturas e não a uma área de formação específica. Como amostra, foram selecionados três textos para comporem este estudo bibliométrico, sendo todos trabalhos resultantes de pesquisa documental. O quadro a seguir apresenta uma síntese da pesquisa realizada.

Quadro 1 - Apresentação das produções científicas 2015-2019

Título	Autor	Objetivo	Palavras-chave	Periódico/ano
A formação profissional nos cursos de licenciatura e o exercício do magistério na educação básica: intenções, realizações e ambiguidade	Giovinazzo Jr, C. A.	Apresentar algumas considerações sobre dois documentos que devem regular a formação de professores no Brasil, assinalando trechos nos quais são destacados os princípios e os fundamentos da formação profissional para o magistério e aspectos sobre os quais o currículo dos cursos de licenciatura deve incidir.	Formação de professores. Curso de Pedagogia. Diretrizes curriculares. Exercício do magistério. Licenciaturas.	Educar em Revista 2017 Qualis A1
Políticas atuais para formação de professores da educação básica e as novas diretrizes nacionais para a formação docente	Volsi, M. E. F.; Moreira, J. A. S.; Godoy, G. A. V.	Apresentar o impacto na organização curricular dos cursos de licenciatura a partir das diretrizes, bem como a articulação entre as instituições formadoras e a Educação Básica.	Educação básica. Política nacional. Formação de professores. Diretrizes curriculares.	Colloquium Humanarum 2017 Qualis B2
Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade	Leite, E. A. P.; Ribeiro, E. S.; Leite, K. G.; Uliana, M. R.;	Abordar alguns desafios e demandas contemporâneos da formação inicial de professores no Brasil, com foco em aspectos das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de professores (Resolução n. 2/CNE/2015)	Formação inicial de professores. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação docente. Profissão docente. Desafios e demandas contextualizadas à profissão docente.	Educação & Sociedade 2018 Qualis A1

Fonte: Os autores, 2021

A seguir, será apresentada uma síntese dos textos selecionados, abordando os aspectos citados e buscando analisar como eles propõem ou permitem pensar a formação de professores nas licenciaturas por meio das novas diretrizes de formação. Ao mesmo tempo, a análise também buscou entendimento sobre as diferentes formas de investigar a temática de estudo, identificando como a pesquisa poderia contribuir nesse

campo de investigação.

O texto intitulado “A formação profissional nos cursos de licenciatura e o exercício do magistério na educação básica: intenções, realizações e ambiguidade”, de Giovinazzo Jr. (2017), analisa a Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006), que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, e o Parecer CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Durante o texto, o autor descreve as inúmeras atribuições e conteúdos que devem ser abordados na formação inicial nos cursos de licenciaturas e chama a “[...] atenção para a dificuldade de dotar os estudantes de condições para o exercício do magistério em apenas 3.200 horas de horas” (GIOVINAZZO, 2017, p. 55), em decorrência do aumento das demandas conferidas ao professor. O autor ainda compara trechos redigidos nos documentos acima citados e sinaliza que percebe-se poucas diferenças entre trechos, mesmo que tenham um intervalo de nove anos.

Se encaminhando para o fechamento de suas ideias, o autor indica a possibilidade de ambiguidade nas diretrizes e os limites da educação, os quais limitando práticas educativas alternativas e inovadoras, inviabilizando a formação de perspectiva política e cultural.

De cunho reflexivo, o texto “Políticas atuais para formação de professores da educação básica e as novas diretrizes nacionais para a formação docente”, com autoria de Volsi, Moreira e Godoy (2017), inicialmente apresenta o contexto histórico e político nacional, que foi determinante para organização dos cursos de formação de professores. Dentre estes aspectos políticos, sinaliza a implementação da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e as diretrizes de formação subsequentes - Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 (BRASIL, 2002) para a formação de professores.

Na sequência, os autores descrevem trechos considerados por eles relevantes para discussão do Parecer CNE/CP nº 2/2015 e a Resolução CNE/CP nº 2/2015, e refletem sobre o desafio de implementação das DCNs para a formação de professores pelas instituições formadoras. Contudo, indicam que a superação desses desafios podem convergir para implicações significativas para a educação superior e a educação básica, pressupondo a extinção das lacunas existentes entre a formação acadêmica e a realidade concreta da educação básica.

Ao finalizar o texto, Volsi, Moreira e Godoy (2017, p. 133) reconhecem os

possíveis avanços para a educação com as mudanças propostas, porém fica perceptível a crítica realizada quando descrevem que "[...] a âncora dessas mudanças na formação inicial e continuada dos professores ainda não reside no pressuposto de formação do professor que considere os homens como sujeitos históricos", mas caminha em direção aos anseios formativos do capital e sua manutenção, não atendendo os anseios teóricos e metodológicos dos professores.

No texto de Leite et al. (2018), intitulado “Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade”, foram tecidas considerações analíticas e reflexões teóricas sobre alguns dos desafios e demandas que têm se apresentado na contemporaneidade à formação docente, a partir de marcos legais que regulamentam a formação inicial de professores em cursos de licenciatura, focando principalmente alguns aspectos decorrentes da implementação da Resolução CNE nº 2/2015.

Inicialmente, os autores apresentam brevemente elementos relacionados à formação inicial de professores nas licenciaturas, para na sequência abordar alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade a partir da referida resolução. Para os autores, são retomados problemas e dilemas antigos dos cursos de licenciatura, tais como “[...] os saberes desenvolvidos, construídos ou adquiridos pelo professorado durante os cursos de formação inicial e aqueles exigidos no decorrer do exercício da profissão docente” (LEITE et al., 2018, p. 728), destacando a separação entre as disciplinas de conteúdo específico e as pedagógicas e a dicotomia entre teoria e prática, resultando na desarticulação entre formação acadêmica e a realidade escolar.

Outra demanda citada no texto se refere ao uso de tecnologia de informação e comunicação (TIC) e suas aplicações na educação básica, que devem ser qualificadas na formação inicial para que os futuros professores possam inseri-las na aprendizagem de seus alunos. Os autores encerram seu texto destacando que a mudança mais visível proposta pela DCN 2015 é a ampliação da carga horária dos cursos de licenciatura, para no mínimo 3.200 horas, com duração mínima de 4 anos. Também sinalizam o papel das instituições formadoras na superação dos desafios apresentados, que são recorrentes e não se limitam à organização curricular dos cursos.

Nos três textos apresentados anteriormente, são analisados a Resolução CNE nº2/2015 e documentos anteriores, nenhum deles analisa a nova Diretriz Curricular Nacional para a formação de professores - Resolução CNE/CP 2/2019, tendo em vista que a mesma encontra-se em fase de implementação.

Como síntese provisória das discussões, destacamos que as instituições formadoras estão sendo desafiadas a implementar as novas diretrizes, ao mesmo tempo em que precisam superar fragilidades antigas relacionadas à formação de professores. Identificou-se, ainda, que as alterações ocorridas nas diretrizes foram propostas a partir de demandas mercadológicas, mas que por vezes podem não suprir as novas demandas profissionais e sociais, permitindo existir lacunas entre a formação e a atuação profissional, a teoria e a prática, questões históricas tidas como fragilidades precedentes na formação de professores no Brasil.

3 Percorso metodológico

Este estudo será de abordagem qualitativa por aprofundamos o “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2010, p. 21), fenômenos que não podem ser perceptíveis e captados por intermédio de números e estatísticas. E, de cunho exploratório bibliográfico, por usar para a construção social do estudo fontes bibliográficas de amplo alcance, ao invés de informações empíricas e de números (MINAYO, 2010).

Ao assumir essa caracterização, as pesquisas qualitativas de cunho exploratório bibliográfico não são apenas a identificação da existência de relações entre variáveis, explorando a produção humana e suas subjetividades, mas a ampla possibilidade de produzir argumentos, considerando o encontro entre documentos em comum que tenham relação com este estudo.

Os materiais analisados são provenientes de documentos oficiais, datados entre os anos de 2015 e 2020, do Conselho Nacional de Educação, que tratam da temática deste estudo, os quais estão disponíveis de forma *on-line*, com acesso público e gratuito, em páginas oficiais do Ministério da Educação - MEC. Assim, foram observadas e analisadas as resoluções e diretrizes para a formação de professores, sendo elas: a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002), a Resolução CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015), e as diretrizes relacionadas à BNC- Formação - Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2020).

Ainda, para a análise e discussão das diretrizes curriculares para a formação de professores nas licenciaturas, foram analisados artigos científicos que discutem sobre a temática e que façam referência ao recorte temporal selecionado. Os artigos analisados poderiam ser de caráter ensaístico, de revisão ou opinião e deveriam ter seu acesso público

e estar em língua portuguesa.

O processo de análise e interpretação das informações aconteceu no sentido de identificar nos documentos selecionados os elementos que contemplem os objetivos deste estudo. Partindo desta premissa, a análise e interpretação se deu por meio da análise documental, a qual busca identificar informações nos documentos a partir de questões de interesse do pesquisador (LUDKE; ANDRÉ, 2012).

4 Formação de professores: questões teóricas norteadoras

Este tópico refletirá sobre a formação de professores - licenciaturas. Contudo, antes de tratar do assunto em questão, serão apresentadas noções introdutórias sobre formação que estão diretamente relacionadas à ruptura e suspensão de posturas e comportamentos de rotina, ou seja, entende-se a formação como algo que transforma os sujeitos que a ela se submetem. Conforme Marques (2003), os sujeitos envolvidos nos processos formativos devem manter-se abertos ao outro, às possibilidades e pontos de vistas distintos, para que possam construir novos olhares sobre o objeto e, assim, se formar.

Decorrente da filosofia hermenêutica, Gadamer (2007, p. 50) defende que “[...] a formação não deve ser entendida apenas como o processo que realiza a elevação histórica do espírito ao sentido universal, mas é também o elemento onde se move aquele que se formou”. A formação está relacionada ao desenvolvimento da capacidade crítica, promovendo autonomia, atitude, capacidade de tomada de decisão e de assumir compromissos, reconhecendo o diferente e encontrando possibilidades universais.

Os cursos de licenciatura são espaços de formação inicial de professores e possibilitam a formação profissional dos sujeitos que nele ingressam, proporcionando “[...] um espaço alargado, onde cada qual se mova sem constrangimentos, com a capacidade de ver tudo com olhos sempre novos, indagantes, com sensibilidade e tato para a percepção das situações e exigências” (MARQUES, 2003 p. 40).

Para além do embasamento teórico, os cursos de formação de professores têm apontado para uma formação subjetiva, considerando também a história e trajetória de vida dos professores em formação. Conforme Tardif (2001, p. 115), “[...] para compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividades”. Nesta perspectiva, Pimenta (1996) e Nóvoa (1992) destacam a importância de considerar as ideias que os professores em formação

têm sobre a prática pedagógica, com base em suas referências experimentadas ao longo da vida estudantil, pois elas não são experiência restritas, e são carregadas de saberes específicos, os quais contribuem no processo de formação. Ou seja, os professores em formação têm ideias, atitudes e comportamentos sobre ensino adquiridos durante o período em que foram alunos, configurando simetrias invertidas. Este fenômeno, pode ser concebido como um processo de espelhamento ou de vários espelhamentos, pelo qual o professor, vivendo o papel de aluno apreende ou ressignifica o papel de professor (SANTOS, BOLZAN, 2001). Ainda, para os autores, ao falar de formação de professores, é imprescindível considerar o conceito de simetria invertida, levando em conta que o aprender a ser professor está relacionado com toda a trajetória do sujeito, tudo que este viveu antes de ingressar na universidade e o que ainda vivenciará.

Conforme Tardif (2014), ao longo da história de vida pessoal e escolar, o professor obtém conhecimentos, competências, crenças e valores que constituem sua personalidade, e são constantemente reatualizados e reutilizados nas práticas de seu ofício. Nesta perspectiva, é possível perceber que os professores são inseridos em seus espaços de trabalho muito antes de começarem a trabalhar, e a influência destes espaços em sua formação e em sua atuação é visível. Ainda, segundo o autor, “[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e, sobretudo, de sua história de vida escolar” (TARDIF, 2014, p. 260).

Pode-se considerar que a experiência social do professor em formação é construída durante sua trajetória, dentro e fora da escola, interferindo, influenciando e moldando o seu perfil profissional (FIGUEIREDO, 2004), e assim são feitas as escolhas dos conhecimentos acadêmicos que lhe interessa. Contudo, Tardif (2000) ressalta que muitos alunos passam pelos cursos de formação inicial sem mudar suas concepções anteriores sobre o campo de atuação, apresentando indícios de rejeição aos conhecimentos pedagógicos.

A formação de professores pautada na subjetividade dos sujeitos em formação não desconsidera que é ela construída em um espaço previamente organizado, que têm seus objetivos, que põe em ação conhecimentos de trabalho próprios e seguem diretrizes legais. Os conhecimentos e competências profissionais mobilizados na formação de professores não podem ser reduzidos à técnica instrumental, pois o trabalho docente é um trabalho humano sobre e com seres humanos, podendo ser considerado uma atividade social fundamental (TARDIF; LESSARD, 2014).

Enquanto tempo e espaço de oportunidades para a aquisição de conhecimento, habilidades e experiências do fazer docente, a formação de professores aproxima o sujeito em formação do contexto escolar e da vida de professor construindo, conforme sinalizado por Tardif (2014, p. 21), "o alicerce da prática e da competência profissional", dando condições para a produção de seus próprios saberes profissionais.

Para além de habilitar legalmente o professor para lecionar, os cursos de formação de professores formam sujeitos historicamente sociais e culturais. Diante disto, para Pimenta (1996, p. 75), o trabalho docente não é uma atividade meramente técnica, ensinar deve ser entendido como

[...] contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhe coloca no cotidiano.

A partir disso, a formação pode ser pautada em conhecimentos legais e teóricos, não se descartando a troca de saberes e conhecimentos que ocorrem no diálogo entre professor e estudantes e entre estudantes, reconhecendo a experiência de cada um e os diferentes pontos de vista pertinentes ao mesmo objeto de estudo. Esse movimento auxiliará na compreensão e aproximação da realidade de atuação profissional, levando em consideração que os saberes construídos podem ser reelaborados e transformados a partir de suas experiências vividas.

A partir deste cenário são apresentadas novas características, sentidos e significados à formação de professores, tendo em vista que a sociedade atual solicita dos espaços educacionais intervenções que debatem a política, a cultura e a sociedade em si. Isto porque, a educação, por vezes, se propõe a cumprir objetivos contraditórios: “[...] desenvolver a pessoa e formar o trabalhador, garantir a igualdade de oportunidades e a seleção das elites, promover a mobilidade profissional e a coesão social” (NÓVOA, 2014, p. 229).

Frente a isso, a formação de professores tem passado por constantes transformações e interferindo também, conforme sinalizado por Nóvoa (2014), no conjunto de competências profissionais que deverão ser desenvolvidas pelos professores para atender às novas demandas que estão sendo atribuídas ao professor da contemporaneidade.

As transformações ocorridas na formação de professores estão diretamente ligadas às diretrizes curriculares nacionais e, conseqüentemente, às instituições formadoras de

professores, cujo compromisso é de organizar os seus currículos formativos, propondo formações que superem o modelo de racionalidade técnica (PIMENTA, 2005), que compreendem o professor apenas como transmissor de conhecimentos e os alunos como assimiladores de conteúdos, e "[...] adotem um modelo que possibilite o professor saber lidar com o processo formativo dos alunos, englobando a dimensão afetiva, da educação dos sentidos, da estética, da ética e dos valores educacionais entre outros" (MADELA, 2016, p. 40).

Sob essa premissa, os currículos dos cursos de formação de professores tendem a ofertar conhecimentos específicos à profissão docente, à área de conhecimento e oriundos dela para além dos conteúdos de lógica disciplinar, possibilitando aporte epistemológico e profissional, reconhecendo as dimensões do futuro campo de atuação docente. Visto que, conforme Giroux (1997), no trabalho dos professores são exigidas relações humanas, que levam em conta a subjetividade, valores, crenças e emoções dos envolvidos.

Os professores são parte constituinte do seu próprio conhecimento, possuem identidades, autonomia, capacidade para escolher, elaborar e interpretar o que realizam (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). E a formação de professores possibilita aos sujeitos envolvidos diálogos e experiências que contemplam a atuação profissional e que os preparam para o exercício da docência, dentre outras funções do professor no contexto educacional.

Diante disso, cabe aos cursos de formação de professores manter aproximações entre os conhecimentos dos professores em formação e os conhecimentos a serem apresentados e elaborados pelo currículo da formação inicial, possibilitando a articulação de críticas e avaliações sobre os professores que estão sendo formados, sem desconsiderar a aproximação dos distintos saberes existentes neste processo formativo. No tópico a seguir, será apresentada a análise das diretrizes para a formação de professores - licenciatura, considerando o recorte temporal de 2015 a 2019.

5 Análise dos documentos

O processo de formação de professores da educação básica nacional tem sofrido mudanças ao longo dos anos para atender e preparar o professor às novas demandas profissionais e sociais. Dentre as inúmeras mudanças ocorridas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996) é um dos marcos mais importantes da educação brasileira, pois normatiza e organiza a educação básica e abre possibilidades

para se pensar e estruturar a formação de professores numa proposta política e pedagógica voltada à formação de sujeitos críticos e reflexivos. Frente a isso, foi aprovada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica - DCN (BRASIL, 2002) e, a Resolução CNE/CP 2/2002 que prevê que os cursos formadores de professores para a educação básica - licenciatura, graduação plena, serão efetivados de no mínimo 2800 (duas mil e oitocentas) horas de curso, permitindo ao estudante em formação a articulação entre teoria e prática, devendo ser previstas em projeto pedagógico do curso. As horas estão dispostas em quatro componentes, sendo eles:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico- cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002).

A partir disso, concebe-se a formação inicial como uma prática educativa um campo do conhecimento, atribuindo-lhe um estatuto epistemológico capaz de romper com um processo que a reduz a uma atividade técnica, visando uma formação crítica e reflexiva da realidade educacional, relacionando os conhecimento acadêmicos com as necessidades dessas realidade.

Passados 13 anos, foram homologadas em 1º de julho de 2015 as novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada - Resolução CNE/CP 2/2015. Para Gatti et al. (2019), este documento provoca mudanças profundas nas instituições formadoras, nos currículos e nas posturas dos professores formadores, pois a docência é compreendida como uma ação educativa e como um processo pedagógico intencional e metódico, com conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, que constroem e aprimoram valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento, da formação científica e cultural do ensinar e do aprender (BRASIL, 2015).

Quando comparado à DCN/2002, é perceptível que as DCN/2015 se fundamentaram em ideias mais críticas, compreendendo professores como sujeitos formativos de conhecimento e cultura, com valores éticos e políticos (FICHTER FILHO; OLIVEIRA; COELHO, 2021). Dentre as alterações, ocorreu o aumento da carga horária mínima dos cursos de formação de professores da educação básica - licenciaturas, que

passaram a ter no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas de trabalho acadêmico efetivo, com duração de no mínimo oito semestres ou quatro anos, com a seguinte distribuição de carga horária:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta resolução, conforme projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio de iniciação científica, da iniciação a docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, p. 11).

No artigo 12, é observado que os cursos de formação de professores passaram a ser organizados por três núcleos, respeitando a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições formadoras. No primeiro núcleo, são estudados os fundamentos gerais das áreas específicas e interdisciplinares, do campo educacional e seus princípios e metodologias a serem desenvolvidas nas diferentes realidades educacionais. No segundo núcleo, ocorre o aprofundamento e a diversificação das áreas de atuação profissional, incluindo conteúdos específicos e pedagógicos, organizados pelas instituições formadoras em sintonia com os sistemas de ensino nacional. No terceiro e último núcleo, deverão ser realizados estudos integrados de enriquecimento curricular, que compreendem seminários, atividades práticas articuladas, mobilidade estudantil, entre outros (BRASIL, 2015, p. 09-10)¹.

Articulados aos núcleos e atendendo a carga horária mínima definida, os cursos de formação de professores podem ser organizados em áreas específicas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, garantindo que seus currículos atendam os conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinar, seus fundamentos e metodologias, considerando a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam.

Ainda, os currículos devem ofertar a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional e os processos educativos escolares e não escolares, bem como políticas públicas, direitos humanos, diversidade social e cultural, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e educação

¹ Para conhecer os elementos que compõem cada núcleo consultar a Resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015).

especial, entre outros.

Esta diretriz curricular nacional para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada ainda se encontra em vigor nos dias atuais. Contudo, decorrente da reestruturação das diretrizes da educação básica ocorrida por meio da implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), são organizadas e definidas as novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica, que instituiu a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação) por intermédio da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2020).

Na BNC-Formação, a formação docente pressupõe o desenvolvimento das competências gerais da BNCC - Educação Básica, bem como as aprendizagens essenciais quanto às aspectos intelectuais, físicos, culturais, sociais e emocionais, na perspectiva do pleno desenvolvimento para a educação integral (BRASIL, 2020). Com base nessas competências gerais, são apresentadas três competências específicas à formação docente, que compreendem o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional (BRASIL, 2020, p. 02). Salienta-se que estas competências são interdependentes e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação formativa docente.

Quando comparada a carga horária da BNC-Formação com a DCN/2015, observa-se que se mantiveram a carga horária mínima de 3.200 (três mil e duzentas) horas. Esse movimento, segundo Fichter Filho, Oliveira, Coelho (2021), condiz com uma expectativa de uma formação teórica e prática robusta para a formação de professores. Entretanto, carga horária da BNC-Formação passou a ser distribuída nos seguintes grupos:

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, práticas pedagógicas, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Político Pedagógico (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, 2020 p. 06).

Os conhecimentos relativos à formação para atividades pedagógicas e de gestão,

políticas públicas, direitos humanos, diversidade social e cultural, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial, entre outros continuam sendo obrigatórios e são distribuídos ao longo da formação nos grupos competentes, atendo à competências específicas de formação geral e de cada área de conhecimento.

Tanto a DCN/2015 como a BNC-Formação apresentam orientações relacionadas à formação pedagógica para graduados não licenciados e para a segunda licenciatura. Para Fichter Filho, Oliveira, Coelho (2021), isso, em tese, proporciona uma concepção sólida de articulação entre formação e valorização do magistério. A oferta desta modalidade de formação deve ser aprovada pelo Ministério da Educação e estarem previstas nos projetos pedagógicos dos cursos, atendendo as normativas vigentes relativas às diretrizes curriculares nacionais de formação e de área específica.

A BNC-Formação prevê em seu artigo 14 orientações quanto à modalidade de Educação a Distância (EaD), que deve garantir a fundamentação técnica que comprove a viabilidade de desenvolver a distância as competências e habilidades previstas no componente, especificando as medidas adotadas para viabilização do projeto e efetividade do curso (BRASIL, 2020). Para a modalidade EaD, são previstas 800 (oitocentas) horas de práticas pedagógicas previstas no Grupo III, 400 horas vinculadas ao estágio curricular e 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular ao longo do curso, mas "serão obrigatórias e devem ser integralmente realizadas de maneira presencial" (BRASIL, 2020, p. 09).

Conforme mencionado anteriormente, a DCN/2015 ainda encontra-se em vigor e em curso formativo. Entretanto, as instituições formadoras têm o prazo limite de até dois anos, a contar da data de publicação da BNC-Formação, para implementar as novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica. Assim, a materialização da BNC-Formação ainda é desconhecida, e conforme Fichter Filho, Oliveira, Coelho (2021), serão necessários estudos futuros para compreender as interpretações e ações dos formadores frente a implementação desta diretriz.

Diante aos documentos analisados, é notório que mudanças significativas ocorreram da DCN/2015 para a BNC-Formação (Resolução CNE/CP nº 2/2019), principalmente quando observado a proposta de organização curricular, que busca aproximar ainda mais a educação básica da formação de professores, articulando a BNCC-Educação Básica com a BNC-Formação, por meio de seus competências gerais. Contudo, Fichter Filho, Oliveira, Coelho (2021) destacam suas preocupações quanto ao

desenvolvimento de competências nas licenciaturas, características que estavam presentes nas DCN/2002 e haviam sido superadas nas DCN/2015.

Ao comparar os princípios formativos, percebe-se que desde a LDB (BRASIL, 1996) tem se pensado e caminhado para uma proposta de formação integral dos professores, dando as instituições formadoras autonomia para organizarem seus projetos pedagógicos a partir de seus contextos, aproximando a teoria e prática ao longo da formação e reconhecendo as diferentes realidades escolares.

Em menos de 20 anos, três diretrizes curriculares nacionais para formação de professores - licenciatura foram instituídas. Elas não seguiram caminhos ordenados e lineares e apresentam avanços e retrocessos, além de concepções de diferentes governos, que moldaram e moldam seus textos de acordo com seus interesses. Para Fichter Filho, Oliveira, Coelho (2021), entre 2002 e 2015, as DCNs enfatizam uma formação mais crítica, incluindo a formação inicial e continuada, além da valorização do magistério.

No entanto, a BNC-Formação de 2019 revela um agravamento no processo de desvalorização e enfraquecimento do magistério, visto que a falta de previsão de tempo mínimo de duração dos cursos de formação, em semestres ou anos, pode retroceder a uma formação aligeirada, pautada no desenvolvimento de competências e habilidades, como era previsto nas DCN/2002 que, segundo Fichter Filho, Oliveira, Coelho (2021, p. 943) "[...] ao longo de todo o documento, a questão do desenvolvimento de competências é tratada como ponto central da formação de professores".

Frente a isso, o processo de discussão e implementação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores - licenciatura, constitui-se como um campo de embates e disputas de concepções, pois pouco tempo após a publicação das DCN/2015 iniciaram movimentos para a construção, organização e implementação das DCN/2019. Amaral, Novaes e Santos (2021, p. 37) destacam que esses movimentos "[...] coadunam com o projeto neoliberal assumido pelas classes dirigentes do Brasil", que são influenciados pelos Organismos Multilaterais Internacionais, que estabelecem uma agenda político-econômica reformista tendo a educação, de modo geral, como alvo predileto.

São muitas as críticas quanto às interferências destes órgãos mundiais nas políticas públicas de países periféricos como o Brasil, principalmente quando se trata da educação, pois isso interfere diretamente na autonomia nacional. Outro agravante, conforme Ribeiro e Nunes (2018, p. 63-64), é que esses reformadores educacionais não são profissionais da educação, mesmo assim, em sua maioria, "[...] tentam imprimir nas escolas a lógica

empresarial e obter daí lucros e resultados considerados mais produtivos", tratando a escola como uma linha de produção industrial, impondo medidas e metas a serem seguidas, sem considerar as subjetividades no processo de ensino-aprendizagem que são distintos nas instituições.

Diante disso, para atender essas expectativas, a formação de professores foi reformulada para tentar preparar os professores às demandas e mudanças sociais, na qual a educação caminha com vistas para o crescimento econômico e a competitividade, desconsiderando, muitas vezes, a educação para a formação humana, voltada para o desenvolvimento social e crítico dos sujeitos.

6 Considerações finais

A partir do esforço realizado neste estudo, foi possível perceber que além do embasamento teórico, os cursos de formação de professores têm considerado a história e trajetória de vida dos professores em formação, dando importância a ideias e experiências anteriores sobre o trabalho docente. Assim, o processo de formação pode acontecer pelo espelhamento e ressignificação de atitudes e valores de quando o professor estava no papel de aluno, tanto na educação básica, como na educação superior. Frente a isso, a formação de professores tende a ofertar conhecimentos específicos da profissão docente e da formação humana, que leva em conta a subjetividade dos envolvidos.

Sobre as transformações ocorridas nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores - licenciatura, foi possível perceber que elas têm caminhado para mudanças relacionadas às suas concepções e proposições, seguindo os interesses neoliberais e, pelo fato das diretrizes curriculares nacionais estarem ainda em curso de implementação ou aguardando implementação, não é possível mensurar se estas mudanças permitirão ao licenciado enfrentar o início de uma carreira docente de forma consistente.

Pode-se considerar que as novas diretrizes curriculares para a formação de professores - licenciaturas, têm se constituído em meio a disputas e rupturas de ideais políticos-econômicos, desconsiderando, muitas vezes, os processos cognitivos, afetivos, de conhecimentos, de fazer, de tomada de decisão, para lidar com as "[...] ambiguidades e as diferenças, do uso de técnicas ou de recursos diversos, na direção de um pensar que possa distinguir fatos e questões" (GATTI, 2009, p. 164).

Para Gatti (2009), o contexto social contemporâneo e as condições formativas

devem considerar o professor como um profissional inserido em um contexto educacional que ao mesmo tempo é nacional e local, numa inserção global, e se faz na heterogeneidade das condições geográfico-culturais deste território. A partir disso, a BNC-formação busca aproximar o currículo dos cursos de formação de professores com o currículo da educação básica, entrelaçando suas competências e habilidades.

Contudo, fica sob responsabilidade das instituições formadoras de professores construir um currículo que propicie aos profissionais do magistério uma qualificação multidisciplinar, aproximando os professores de seus espaços de atuação, sem deixar de considerar as exigências específicas e legais para o exercício da docência, considerando o conhecimento da escola, do ensino, de como ensinar, bem como da gestão de sala de aula e da gestão escolar.

Considerar estes elementos nos processos formativos se apresenta como um caminho promissor, que não implica na alienação da formação de professores, mas sim, em meios para uma preparação adequada para a atuação profissional, aproximando os conhecimentos específicos necessários à prática docente.

Nesta perspectiva de uma visão integradora, os cursos de formação de professores devem aproximar seus currículos de conhecimentos importantes de um contexto socioeducativo, desenvolvendo atitudes e comportamentos que permitam o aprendizado e o desenvolvimento de cada estudante.

Referências

AMARAL, George; NOVAES, Henrique Tahan; SANTOS, José Deribaldo Gomes. As reformas educacionais e as políticas de formação docente no Brasil: o caminho para sua mercantilização. **Trabalho & Educação**, v. 30, n.1, p.37-55, jan/abr. 2021.

BRASIL. Decreto-lei n. 9.394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília - DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CP 01. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União. 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CP 02. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União. 19 de fevereiro de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União. 15 de maio de 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União. 09 de junho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. MEC: Brasília, 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário oficial da União. 15 de abril de 2020.

FICHTER FILHO, Gustavo Adolfo; OLIVEIRA, Breyner Ricardo; COELHO, Jianne Ines Fialho. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 940- 956, mar. 2021.

FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relações com o saber. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-111, jan/abr/2004.

GADAMER, Hans-Geörg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernadete. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

GATTI, Bernadete. et al. A trajetória das políticas em formação de professores e professoras. In: **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. p. 45-78.

GIOVINAZZO JR., Carlos Antonio. A formação profissional nos cursos de licenciatura e o exercício do magistério na educação básica: intenções, realizações e ambiguidade. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 1, p. 51-68, jun. 2017.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

LEITE, Eliana Alves Pereira *et al.* Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 721-737, jul./set., 2018

LÜKDE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: E.P.U, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Orgs). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MADELA, Angelica. **Saberes docentes e práticas pedagógicas**: diálogos na formação inicial em Educação Física. Unochapecó. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó-SC, 2016.

MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional da educação**. Ijuí, RS: Unijuí, 2003.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Orgs). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista Faculdade em Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul/dez 1996.

PIMENTA, Selma Garrido (Orgs). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

RIBEIRO, Júlia de Oliveira Alves; NUNES, Cláudio Pinto. Formação de professores no contexto neoliberal. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, n. 4, p.57-71 out/dez 2018.

SANTOS, Camila Fleck dos; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Processos formativos iniciais: a constituição da docência. In: X CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC, 2011. p. 6564-6576.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 05-24, jan/fev/mar/abr/2000.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VOLSI, Maria Eunice França; MOREIRA, Jani Alves da Silva. GODOY, Gislaine

Aparecida Valadares. Políticas atuais para formação de professores da educação básica e as novas diretrizes nacionais para a formação docente. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 14, n. 3, p.123-135, jul/set 2017.