

Dossiê “Projetos institucionais de Formação de professores: concepções, experiências, narrativas e resistências”

MARCOS IMPORTANTES NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: (des) caminhos na formação inicial

*Important milestones in teacher training policies:
(mis)paths in initial training*

*Hitos importantes en las políticas de formación del profesorado:
(des)trayectorias en la formación inicial*

Luciane Sena da Cunha Souza 

Franklin Vieira de Sá 

Maria José de Pinho 

RESUMO

O artigo objetiva analisar algumas mudanças nas políticas de formação de professores para a Educação Básica, a partir das Resoluções CNE/CP nº 1 e 2/2002, nº 2/2015 e nº 2/2019, no que concerne à formação inicial. O estudo pauta-se pela abordagem qualitativa, revisão bibliográfica e análise documental. Os documentos analisados foram as Resoluções aprovadas pelo CNE, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada para a Educação Básica. Conclui-se que a Resolução 2/2015 representa um marco de lutas construídas coletivamente para a formação de professores, e a Resolução 2/2019 é vista como uma tentativa de retirada de conquistas já efetivadas, caracterizando, portanto, caminhos de retrocessos alinhados aos interesses das políticas neoliberais, retomando o foco nas competências e retirando a autonomia das instituições formadoras e dos professores nos cursos de formação de professores para a Educação Básica.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Formação Inicial de Professores; Diretrizes Curriculares Nacionais.

ABSTRACT

The article aims to analyze some changes in teacher training policies for Basic Education, based on CNE/CP Resolutions nº 1 and 2/2002, nº 2/2015 and nº 2/2019, about initial training. The study is guided by a qualitative approach, literature review and document analysis. The documents analyzed are the Resolutions approved by the CNE, which define the National Curriculum Guidelines for initial and continuing training for Basic Education. It is concluded that Resolution 2/2015 represents a

milestone of collectively constructed struggles for teacher training and Resolution 2/2019 is seen as an attempt to withdraw achievements already made, thus characterizing paths of setbacks aligned with interests of neoliberal policies, resuming the focus on competences and withdrawing the autonomy of training institutions and teachers in teacher training courses for Basic Education.

Keywords: *Educational Policies; Initial Teacher Training; National Curriculum Guidelines.*

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo analizar algunos cambios en las políticas de formación docente de Educación Básica, a partir de las Resoluciones CNE/CP nº 1 y 2/2002, nº 2/2015 y nº 2/2019, en lo que respecta a la formación inicial. El estudio está guiado por un enfoque cualitativo, revisión de la literatura y análisis de documentos. Los documentos analizados son las Resoluciones aprobadas por el CNE, que definen los Lineamientos Curriculares Nacionales para la formación inicial y continua para la Educación Básica. Se concluye que la Resolución 2/2015 representa un hito de luchas construidas colectivamente por la formación docente y la Resolución 2/2019 es vista como un intento de retirar conquistas ya realizadas, caracterizando así caminos de retrocesos alineados con intereses de las políticas neoliberales, retomando el foco en competencias y retirar la autonomía de las instituciones formadoras y docentes en los cursos de formación docente para la Educación Básica.

Palabras clave: *Políticas Educativas; Formación Inicial del Profesorado; Directrices Curriculares Nacionales.*

Introdução

A formação de professores é um dos eixos de preocupação no que diz respeito à qualidade da educação em nosso país. Tal debate, suscitado inicialmente por grupos de pesquisadores e estudiosos do Ensino Superior, passou a ganhar expressividade a partir da década de 1980, conforme apontam vários estudos. (CARVALHO; SILVEIRA, 2018; OLIVEIRA; SILVA, 2021).

Nesse viés, Dourado (2015, p. 304), em seus estudos acerca das principais concepções e desafios para a formação de professores para a Educação Básica, aponta que a formação desses profissionais “tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos”, destacando que as pesquisas apontam para a necessidade de um novo pensar sobre a formação inicial e continuada de professores.

Para Carvalho; Silveira (2018), em decorrência de sua complexidade, esta temática requer indispensáveis mudanças e reflexões no que diz respeito à

constituição de políticas públicas. Nesse sentido, Metzner e Drigo (2021) apresentam uma análise de alguns avanços e retrocessos nas políticas de formação de professores, especificamente a respeito da Resolução CNE/CP nº 2/2015, trazendo um comparativo desta com as Resoluções nº 1 e 2/2002. A partir desse estudo, os autores destacam a forma aligeirada como algumas modificações são realizadas nos documentos legais para a formação de professores, citando o exemplo da substituição da Resolução 2/2015, que em seu período de implementação foi revogada e substituída pela Resolução 2/2019. Desse modo, além de destacar o movimento de avanços e retrocessos nas políticas de formação de professores, os autores chamam a atenção para a importância de novos estudos que busquem compreender os motivos que levaram o Conselho Nacional de Educação a realizar a referida substituição, bem como consideram a necessidade de tecer aprofundamentos sobre o modo como a Resolução 2/2019 foi constituída.

Nessa perspectiva, o ponto do qual partimos é de que parece existir um movimento de avanços e retrocessos acerca das políticas de formação de professores, como apontam os estudos supracitados. Assim, é de interesse desta análise apresentar as mudanças que vêm ocorrendo na formação inicial de professores, bem como refletir sobre os desafios que se colocam às licenciaturas. Por isso, o presente estudo tem como objetivo analisar algumas mudanças nas políticas de formação de professores para a Educação Básica, a partir das Resoluções CNE/CP nº 1 e 2/2002, nº 2/2015 e 2/2019, no que concerne à formação inicial.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa, construída pela revisão bibliográfica e análise de documentos oficiais, como as Resoluções do CNE/CP nº 1 e 2/2002, nº 2/2015 e 2/2019, que tratam das políticas para a formação de professores para a Educação Básica. Para subsidiar as discussões pertinentes ao objeto deste artigo, foram utilizados os estudos de Freitas (2002), Dourado (2015), Bazzo e Scheibe (2019), entre outros.

O artigo está organizado em dois tópicos. O primeiro aborda a contextualização histórica das políticas de formação de professores, notadamente as Resoluções CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002a) e a Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b). O segundo tópico traz uma análise das Resoluções CNE/CP 2/2015 e CNE/CP 2/2019 e suas mudanças para a formação inicial de professores.

Políticas de formação de professores: breve contextualização histórica

A formação de professores no Brasil tem sido historicamente delineada por avanços e retrocessos (METZNER; DRIGO, 2021). Numa trajetória marcada

por debates, marcos legais, lutas e diferentes propostas que orientam as políticas públicas para a formação inicial e continuada, segue sendo objeto de estudos de pesquisadores, no sentido de buscar bases sólidas para uma formação articulada à qualidade da educação básica (DOURADO, 2015).

Nessa conjuntura, Oliveira e Silva (2021) apontam que, dada a complexidade da formação de professores em meio ao contexto de globalização vivenciado nas décadas de 1980 e 1990, e com o avanço das políticas neoliberais trouxe intensas consequências para a função do professor, pois tanto as reformas educacionais quanto a formação de professores passaram a ser vistas como elementos estratégicos que contemplam o desenvolvimento da sociedade. Desse modo, os autores argumentam ainda que a educação passou a ser o eixo central das discussões concernentes ao desenvolvimento do país (OLIVEIRA; SILVA, 2021).

Como decorrência desse processo, a discussão sobre a formação de professores passou a ganhar expressividade nesse ínterim, especificamente a partir da década de 1980, suscitando debates no meio acadêmico por grupos de pesquisadores focados em pensar mudanças necessárias à formação dos profissionais da educação. A esse respeito, Pinho (2021, p. 176) sinaliza que:

“[...] devido às reivindicações por melhoria na qualidade da educação básica no país. Acredita-se que melhorar a qualidade da educação básica implica necessariamente melhorar a formação inicial e continuada dos profissionais da educação”.

Corroborando com tais entendimentos, os estudos da professora Helena de Freitas (2002), pesquisadora que se dedica à formação de professores há vários anos, contribuem para uma melhor compreensão acerca do modo como a educação tem sido pensada em nosso país, bem como o movimento que vem sendo realizado, sobretudo, nos últimos anos, e nesse contexto encontra-se a formação de professores.

Ao analisar as políticas de formação de professores no Brasil na década de 1980, Freitas (2002) pontua que tal política se constituiu de dois movimentos contraditórios, porém articulados. Um movimento relacionado à trajetória da luta dos(as) professores(as) pela reformulação dos cursos de formação, e o outro caracterizado pela definição das políticas públicas para a formação de professores. A autora esclarece que tais movimentos, ao mesmo tempo que representaram um marco em que se propunha romper com o pensamento tecnicista, foi também um período caracterizado pela centralidade no conteúdo da escola, embasada pela valorização de habilidades e competências no âmbito escolar.

Nesse direcionamento, de acordo com Freitas (2002), a década de 1990, denominada em seus estudos de “Década da Educação”, representou o

aprofundamento das políticas neoliberais, articulado à ascensão do capitalismo, e nesse bojo as instituições escolares eram tidas como importantes. Explicitando tal contexto, a autora informa que a educação era considerada importante por ser concebida como estratégia para a realização de reformas educativas no período, especificamente a partir do ano de 1995, período do Governo Fernando Henrique Cardoso, em que a concepção tecnicista de educação que havia sido profundamente criticada nas duas décadas anteriores “retorna sob nova roupagem” (FREITAS, 2002, p. 143).

Decorre desse período o entendimento da formação de professores como estratégia para a melhoria da qualidade da educação, no qual as políticas educacionais tinham dentre seus principais objetivos o de adequar o país aos ideais neoliberais, e nesse conjunto de estratégias a avaliação era vista como ponto central para as demais políticas: de formação, gestão ou financiamento (FREITAS, 2002).

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, já adentrando a primeira década do século XXI, a formação de professores no Brasil passa a ser orientada pela Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b), que define a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena e de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

A Resolução CNE/CP 1/2002 se constitui num conjunto de princípios, métodos e procedimentos a serem considerados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino, e que se aplicam a todas as etapas e modalidades da educação básica. Dispõe esta Resolução, que a organização curricular de cada instituição observará, além do disposto pela LDB nº 9394/96, outras formas de orientação concernentes à formação docente. Seu conteúdo aborda aspectos como as competências e habilidades a serem desenvolvidas no processo de formação dos futuros professores, a carga horária, a questão da avaliação tanto de curso como dos professores, e a organização institucional e pedagógica das instituições formadoras (BRASIL, 2002a).

Já a Resolução CNE/CP 2/2002 dispõe sobre a carga horária mínima obrigatória para os cursos de licenciatura a ser efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, dimensões dos componentes comuns. Acerca da mencionada Resolução, Freitas (2002) enfatiza “o aligeiramento e o rebaixamento da formação com

“cursos de menor carga horária em relação às aquelas profissões mais valorizadas socialmente” (FREITAS, 2002, p. 161).

Para a referida autora, essa Resolução apresenta tanto uma explícita valorização das competências, articulada à política de formação de professores, como a avaliação entendida como instrumento estratégico às políticas educacionais, esclarecendo que tal documento:

[...] permite identificar a adoção da pedagogia das competências como a “pedagogia oficial”, uma vez que ela se materializa entre nós não a partir dos avanços teóricos e práticos no campo da pedagogia e da educação, mas a partir das exigências dos organismos oficiais promotores da reforma educativa nos diferentes países visando à adequação da educação e da escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo. (FREITAS, 2002, p. 153).

Nesse entendimento, dentre os objetivos das políticas de formação de professores, estava o de alinhar a formação aos interesses neoliberais. Para isso, era necessário formar um “novo” perfil de professor, pois sua prática seria subsídio para disseminar tais concepções.

De acordo com Pinho (2021), as proposições das Resoluções supracitadas sofreram duras críticas, dentre as quais: por considerar a competência como orientadora principal dos cursos de formação, denominada “Pedagogia da Competência”; a carga horária mínima destinada aos cursos; a desarticulação entre formação básica e pedagógica. A autora compreende tais sinalizações como um movimento de retorno ao modelo tecnicista (PINHO, 2021).

Assim, desde o início deste século, especificamente durante o período de 20 anos, as políticas de formação de professores foram orientadas por quatro resoluções: CNE/CP 01/2002, CNE/CP 02/2002, 2/2015 e 2/2019. Por isso faz-se necessário tecer a análise de algumas mudanças nas políticas de formação de professores para a Educação Básica, a partir das Resoluções 2/2015 e 2/2019, no que concerne à formação inicial.

Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica: caminhos de avanços e retrocessos

Ao contextualizar o percurso da formação de professores no Brasil, Dourado (2016, p. 28) pontua que essa temática sempre foi um campo marcado por debates de grande relevância, dentre os quais as “disputas de concepções sobre o lócus, o que ensinar, tempo de integralização curricular, relação entre bacharelado e licenciatura, dicotomia teoria e prática [...]”. No entanto, mesmo em meio aos diversos olhares e concepções, o ponto convergente é a necessária

construção de novos marcos para a formação de professores (DOURADO, 2016).

Nesse contexto, o Conselho Nacional de Educação (CNE), objetivando pensar novas políticas para a formação de professores, constituiu uma Comissão Bicameral, composta por conselheiros das Câmaras de Educação Básica e Superior. De acordo com Dourado (2016), a Comissão Bicameral foi de suma importância ao promover debates, discussões, audiências públicas e um amplo diálogo com várias associações e entidades acadêmico-científicas e sindicais. Dentre as instituições participantes estavam: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); Fórum Nacional de diretores de Faculdades, Centro de Educação (Forumdir); Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação (Forgrad), entre outras.

É válido destacarmos a implantação do Plano Nacional de Educação (PNE), tramitado em 2010 e aprovado em 2014, com vigência para dez anos - 2014/2024 (Lei nº 13.005/2014), o qual apresenta 20 metas e um conjunto de estratégias para a educação nacional. Especificamente as metas de número 15, 16, 17 e 18 são direcionadas à formação dos profissionais do magistério, conforme disposto no quadro da referida Lei. No entanto, salientamos que não é propósito deste estudo analisar as especificidades do PNE, mas destacá-lo como um marco no contexto das discussões acerca das políticas para a formação dos profissionais da educação e que resultou na aprovação de uma nova Resolução, em articulação com as metas do referido Plano. A esse respeito, Dourado (2019) enfatiza:

A materialização das metas e estratégias do PNE ganhou, nesse contexto, algum aceno em 2015 e primeiro semestre de 2016, com ações e políticas direcionadas ao cumprimento do plano, tais como a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação e homologação pelo Ministério da Educação (MEC): das diretrizes curriculares nacionais para a formação dos profissionais do magistério da educação básica, por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015) [...], dispôs sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, em consonância com o disposto na meta 15 do PNE e de outras medidas e políticas direcionadas à materialização do PNE (DOURADO, 2019, p. 09).

A partir desse cenário de participação, construção coletiva e em consonância com as políticas oriundas do PNE, a formação de professores passou a ser redesenhada, com a aprovação da Resolução CNE/CP nº2/2015, sendo definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. (BRASIL, 2015). Sua aprovação veio substituir a Resolução CNE/CP 1/2002

(BRASIL, 2002a) e a Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b), que estiveram em vigência por mais de dez anos.

Segundo Felipe; Cunha; Brito (2021, p. 12):

As Diretrizes de 2015 expressaram a composição da política do CNE, em particular da Comissão Bicameral a que coube a responsabilidade de elaborar o Parecer e o projeto de Resolução. Dos 11 membros da Comissão Bicameral nove estavam vinculados a universidades públicas, com atuação em órgãos executivos das diferentes esferas do governo, assim como em órgãos normativos e de coordenação das políticas educacionais, além da militância em organizações e entidades científicas do campo da educação. Essa configuração permitiu legitimar o projeto de formação de professores formulado no interior das entidades científicas do campo da educação e do movimento social articulado em torno deste projeto (FELIPE; CUNHA; BRITO, 2021).

Desse modo, a Resolução 2/2015 constitui um marco para a formação dos profissionais da educação, reconhecida como uma política que expressava os anseios relacionados à formação inicial e continuada dos professores para a Educação Básica. Dourado (2021) afirma que esse momento representou o avanço de uma luta construída coletivamente, e que objetivou pensar e desenvolver proposições concernentes aos caminhos para as políticas de formação de professores, bem como também toda uma construção que buscou retomar e dar centralidade a uma concepção de docência construída historicamente pelas Instituições de Educação Superior.

Seu estabelecimento ocorreu considerando alguns aspectos que não tinham sido apreciados pelas resoluções anteriores. Desse modo, as mudanças e reformulações foram propostas a partir de princípios norteadores, dentre os quais: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação (BRASIL, 2015).

Ressaltamos que esta Resolução propunha, para as Instituições de Educação Superior, dispor de projetos próprios de formação, articulando formação inicial e continuada e estando organizado ao seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes (BRASIL, 2015).

Aliadas a essas proposições, a Resolução define em seu artigo 3º que:

A formação inicial e continuada destinam-se respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções

do magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015)

A Resolução avança também no sentido de definir que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio de um diálogo constante entre a instituição da educação superior e o sistema de educação básica, assim como na necessária superação da dualidade entre formação inicial e continuada, teoria e prática, formação e condições de trabalho, remuneração e carreira, apontando referenciais para uma política de formação e valorização dos profissionais da educação (FELIPE; CUNHA; BRITO, 2021).

No tocante à formação inicial, a Resolução prevê que os cursos compreendem: cursos de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; cursos de segunda licenciatura. No que diz respeito à carga horária e duração dos cursos de formação inicial, cursos de licenciatura, houve uma ampliação, e os cursos passaram a ter, no mínimo, quatro anos e 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, organizadas do seguinte modo: 400 horas de prática como componente curricular; 400 horas destinadas ao estágio supervisionado; 2.200 horas destinadas às atividades formativas, conforme os PPCs das instituições formadoras; 200 horas destinadas às atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes (BRASIL, 2015).

Todavia, o ano de 2016 foi um período marcado por retrocessos no âmbito das políticas públicas educacionais, e nesse cenário trouxe profundas consequências para a formação de professores. Esse período, denominado por diversos estudiosos como o Golpe de 2016, resultou no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, que dentre os vários descaminhos vivenciados, resultou na substituição da Resolução CNE/CP 2/2015, antes mesmo de ter sua implantação efetivada.

Ao tecer considerações acerca desse período, Felipe; Cunha; Brito (2021, p. 14) enfatizam que: “o aparelho estatal foi reconfigurado para aclimatar as reformas pretendidas pelos grupos que lhe deram sustentação”. Corroborando com tal discussão, Dourado (2020) argumenta que a partir do Golpe de 2016, vários movimentos foram aos poucos sendo direcionados à acentuada

flexibilização das políticas, e conseqüentemente de seus processos regulatórios, tudo isso com o intuito de obter maiores aprofundamentos de medidas financeiras e privativas na educação.

É válido ressaltar que a Resolução 02/2015 chegou a ter sua implementação prorrogada por duas vezes, sob o argumento de que seria relevante para que os currículos dos cursos de formação de professores pudessem adequar-se à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de acordo com a Lei nº 13.415/2017, que define em seu § 8º que os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 2017).

Nesse ínterim, conforme nos informam Bazzo e Scheibe (2019), ficavam bastante evidentes os interesses e tentativas dos setores governamentais em prorrogar a implementação da referida Resolução. De acordo com as autoras:

Enquanto aconteciam esses movimentos sistemáticos de adiamento/interrupção/bloqueio da implantação da Resolução CNE/CP 02/2015, agora já claramente percebidos como parte da estratégia de retirá-la de cena, ação protagonizada pelo grupo pró governo instalado no CNE, era urgente que esse mesmo grupo de conselheiros encontrasse rapidamente formas de modificar seu conteúdo ou mesmo elaborar nova legislação que a substituísse (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 677).

Neste cenário, entidades representativas dos educadores - Anfope, Anped, Anpae, entre outras -, Centros e Departamentos de Educação, bem como universidades públicas manifestaram-se contrários à aprovação da referida Resolução. Vale ressaltar que essas entidades participaram do movimento de construção da Resolução anterior. Em nota disponível no *site* da Anfope, esta instituição informou que além de se manifestar em defesa da Resolução 02/2015, chegou a encaminhar solicitação de arquivamento do parecer ao CNE, que propunha a sua alteração e que mais tarde resultaria na aprovação de uma nova Resolução. Para a Anfope (2019) a proposta de reformulação da Resolução:

[...] descaracteriza a formação docente afrontando a concepção que defendemos historicamente, a saber a Base Comum Nacional dos cursos de formação de professores, que articula indissociavelmente a formação e a valorização dos profissionais da educação, e, portanto, não faremos nenhuma consideração pontual ao parecer como sugerido, pois nos opomos a ele na íntegra. (ANFOPE, 2019).

Por meio de nota, a Anfope ressaltou ainda, que a proposta de reformulação apresentava proposições que desfaziam as políticas já instituídas, com a retomada de concepções ultrapassadas, como a Pedagogia das Competências, além de descaracterizar os núcleos formativos, a formação

pedagógica e a segunda licenciatura, ignorando a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua articulação com a educação básica. Estes e outros pontos foram evidenciados pelas entidades como retrocessos, que até então tinham sido alcançados com a Resolução 02/2015 (ANFOPE, 2019).

Na mesma direção, diversos estudiosos também manifestaram sua oposição, a exemplo de Freitas (2019), que por meio de entrevista expôs sua análise enfatizando que se tratava de uma contraposição às conquistas expressas pela Resolução 2/2015, pois o que estava em pauta era a retomada de proposições e concepções que tinham sido objeto de lutas, e por isso, se constituía num documento que mais retirava do que contribuía. Dentre os vários aspectos de retrocesso da referida Resolução, Freitas (2019) chama a atenção para a retirada da autonomia docente e a maior abertura para a participação de organizações sociais e fundações privadas na educação.

Mesmo em meio ao cenário de oposições, Bazzo e Scheibe (2019) destacam que, durante o ano de 2019, a elaboração das novas diretrizes continuou a todo vapor, através da realização de algumas audiências públicas com diferentes representantes da comunidade educacional. E ainda de acordo com essas autoras, tais discussões pouco serviram para repensar o foco principal de elaboração do novo documento, que se centrava em promover o estreito diálogo entre a formação de professores e a BNCC da educação básica.

Para Dourado (2020), essas alterações nos marcos regulatórios - ao submeter a formação de professores à BNCC - representam os limites impostos à valorização docente, bem como as restritas concepções centradas na aquisição de habilidades e competências.

Foi neste cenário marcado por diferentes concepções e posicionamentos, que em dezembro de 2019 a Resolução 2/2015 foi revogada e o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução CNE/CP 2/2019, 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) (BRASIL, 2019).

A Anfope, juntamente com outras entidades representativas da educação, manifestou-se por meio de nota pública, conforme trecho abaixo.

Em tempo recorde, o CNE desprezando o posicionamento das entidades e seus argumentos, aprova em sessão pública, totalmente esvaziada, pois não divulgada, a 'nova' Resolução sem discussão com o campo educacional. Essa 'nova' Resolução é mais um retrocesso educacional pois descaracteriza a formação docente afrontando a concepção da Base Comum Nacional dos cursos de formação de professores, que articula indissociavelmente a formação e a valorização dos profissionais da educação, defendida historicamente pela

ANFOPE. Essa aprovação acelerada, sem discussão, visa desmontar um processo em curso nas IES de todo o país, que nos últimos anos se dedicaram a reformular seus cursos de licenciatura conforme determinava a Resolução 02/2015, dentro do prazo previsto pelo CNE, que prorrogou sua implementação até dezembro de 2019. Consideramos tal atitude um desrespeito às instituições de ensino superior que efetuaram um grande esforço para construir projetos institucionais de formação de professores, assim como aos professores e estudantes dos cursos de licenciatura, e às próprias decisões do CNE. Tal medida compromete a elevação da qualidade dos cursos de formação e da educação brasileira, e anula os avanços propostos pela Resolução 02/2015. (ANFOPE, 2019, s.p.).

Com base nessa explicitação e no diálogo construído ao longo deste estudo, reconhecemos que o processo de construção e a aligeirada aprovação da Resolução 2/2019 nos remete a mais um profundo retrocesso, marcado pela descontinuidade das políticas educacionais para a formação inicial e continuada de professores e que seus princípios retrocedem os fundamentos de construção e aprovação da Resolução 2/2015.

Felipe, Cunha e Brito (2021, p. 16) evidenciam que a Resolução 2/2019 está muito próxima ao que propunha a Resolução 2/2002, no que diz respeito à reprodução de seus princípios, fundamentos e procedimentos. E os autores acrescentam que seu processo de construção foi marcado pela tímida participação de entidades e instituições do Estado, como as universidades públicas e as organizações da sociedade civil. Nas palavras destes autores: “tal adoçamento sugere que os procedimentos adotados visam acelerar o processo de construção, portanto, neutralizar os conflitos e concentrar as decisões entre poucos”.

Corroborando com tal posicionamento, Hobold (2020, p. 67) afirma que a aprovação da referida Resolução ocorreu “de forma impositiva e sem um diálogo acolhedor, o que houve foi um ‘arremedo de diálogo’ para dizer que concedeu espaço de escuta”.

A partir do debate por ora suscitado, ousamos dizer que a construção da Resolução CNE/CP 2/2019 deu-se em contraposição à Resolução CNE/CP 2/2015, ao desconsiderar as lutas, conquistas e o diálogo construído conjuntamente com professores, pesquisadores, instituições educacionais e as entidades representativas da educação, desvelando a construção de um documento dissociado dos anseios coletivos.

Dentre os principais pontos da Resolução, destacamos que há a prevalência da carga horária dos cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica, em nível superior, mantendo em 3.200 horas e a duração de, no mínimo, 8 semestres ou 4 anos. Todavia, passa a estabelecer que essa

carga horária deva ser dedicada ao desenvolvimento das competências profissionais em três dimensões fundamentais: conhecimento, prática e engajamento, assim distribuídas:

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, escolas e 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 para a prática pedagógica com a seguinte distribuição: 400 (quatrocentas) horas de estágio e 400 (quatrocentas) horas para os componentes curriculares dos Grupos I e II, das quais:

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

(b) 400 (quatrocentas) horas de práticas nos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019).

Ao estabelecer o modo como a carga horária deve ser distribuída, seus conteúdos destinados ao período de formação e o currículo, podemos depreender que há uma maior relevância das práticas de ensino, o que pode culminar no claro alinhamento dos ideais de controle e padronização dos cursos de formação, retornando, portanto, o foco nas competências e contemplando diretamente os interesses neoliberais.

Bazzo e Scheibe (2019, p. 681) afirmam que o modo como as decisões são tomadas, acerca da formação de professores em nosso país, desvelam:

[...] uma estratégia de entregar à sociedade professores capazes de fornecer às empresas e ao sistema econômico indivíduos educados não para resistir à cassação de seus direitos, mas sim para atender a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades. (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 681).

Neste entendimento, o modo como está organizada a referida Resolução, além de limitar, retira a autonomia das instituições formadoras e dos professores atuantes nesses espaços, que veem a organização curricular dos cursos explicitamente controlada pelas definições da Resolução.

Senão vejamos o que prevê o art. 7º, da Resolução CNE/CP 02/2019, o qual define que a organização curricular dos cursos deve estar em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, e dentre os

seus princípios norteadores estão: o reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimento, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática; centralidade da prática por meio de estágios, sob a orientação de professores ou coordenadores experientes, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC); avaliação de qualidade dos cursos de formação de professores por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências do Parecer, entre outros princípios norteadores (BRASIL, 2019).

Compreendemos que os movimentos de adiamentos e a não implementação da Resolução 2/2015, em contraposição a celeridade da aprovação da Resolução 2/2019, foram pautadas por intencionalidades de uma política construída a partir dos interesses das políticas neoliberais, tal como pontuam Bazzo e Scheibe (2019).

Assim, tais interesses estão centrados na padronização dos currículos e das avaliações alinhadas aos resultados, o que descaracteriza a formação de professores em seus princípios fundamentais, pautados pela desarticulação: unidade teoria e prática; formação e valorização profissional; formação inicial e continuada; indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e construção de projeto institucional de formação como propunha a Resolução 02/2015 (SANTOS; CARVALHO; SANTOS, 2020).

Considerações finais

Este estudo objetivou analisar algumas mudanças nas políticas de formação de professores para a Educação Básica, a partir das Resoluções CNE/CP nº 1 e 2/2002, nº 2/2015 e nº 2/2019, no que concerne à formação inicial.

Desse modo, entendemos que as mudanças na Resolução 2/2015 foram caracterizadas por avanços nas políticas para a formação de professores. Seu conteúdo foi amplamente discutido com a comunidade educacional, por meio de suas entidades representativas, Instituições de Educação Superior e professores empenhados em defender os princípios que fundamentam a formação. Esta Resolução representa um marco de lutas e conquistas históricas, mas que em decorrência de seus adiamentos não chegou a ser implantada.

A elaboração aligeirada e a aprovação da Resolução 2/2019 pelo MEC, desvela um forte viés para a participação de entidades privadas e articuladas aos interesses das políticas neoliberais, e que, ao apresentar suas proposições em consonância com a BNCC da Educação Básica, torna-se a orientadora de uma política de formação de professores alinhada à pedagogia das competências.

Portanto, nem sempre mudanças são compreendidas como avanços, e no tocante às políticas de formação de professores, vivemos tempos de profundos retrocessos. A discussão acerca da formação de professores não se esgota por aqui, o que nos instiga a pensar num movimento de resistência às políticas que insistem em querer impor modelos de regulação e retirada da autonomia das instituições formadoras, dos cursos e dos professores que atuam nesses espaços.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **ANFOPE se posiciona em defesa da Resolução 02/2015 e pede arquivamento do parecer que propõe a sua alteração.** 2019. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/anfope-se-posiciona-em-defesa-da-resolucao-02-215-e-pede-arquivamento-do-parecer-que-propoe-a-sua-alteracao/>. Acesso em: 19 nov. 2021.

ANFOPE. **Contra a descaracterização da Formação de Professores:** Notas das entidades nacionais em defesa da Res. 02/2015. 2019. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/contra-descaracterizacao-da-formacao-de-professores-nota-das-entidades-nacionais-em-defesa-da>. Acesso em: 19 de nov. 2021.

ANFOPE. **Anfope repudia a aprovação pelo CNE da Resolução** que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), em sessão realizada no dia 07 de novembro, sem divulgação. 2019. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/anfope-repudia-a-aprovacao-pelo-cne-da-resolucao-que-define-as-novas-diretrizes-curriculares-para-formacao-inicial-de-professores-da-educacao-basica-e-institui-a-base-nacional-comum-para-a-formacao-in/>. Acesso em: 20 de nov. 2021.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro. Retrocessos na atual política de formação de professores. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-84, 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP no 1, de 18 de fevereiro de 2002a.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP no 2, de 19 de fevereiro de 2002b.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, DF, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125). Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a

formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 de nov. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, 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). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 30 set. 2021.

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.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v.96, n. 131, p. 299-324, 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & educação**, v. 21, n. 1, p. 27-39, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização. In. DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. (Meio Eletrônico) Brasília: Anpae, 2020. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PNE-politicas-e-gestao-novas-formas-de-organizacao-e-privatizacao.pdf>. Acesso em: 22 de set. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: Retrocessos e resistências. **Educação & Sociedade**, v. 40, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vsCq3LjxSXYrmZDqFWwk7tG/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 01 de out. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. 25ª Conversa com a FEUFF - "**Pedagogia em risco: impactos da BNC-Formação**" Lançamento do Fórum de Mobilização e Defesa do Curso de Pedagogia - RJ" Live Pedagogia em risco: impactos da BNC-formação. Convidados: Luiz Fernandes Dourado e Helena Costa Lopes de Freitas. Mediação: Lisete Jaehn. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=83rc69a-tfc>. Acesso em 31 out. 2021.

FELIPE, Eliana da Silva; CUNHA, Emmanuel Ribeiro; BRITO, Ana Rosa Peixoto de. O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8920>. Acesso em: 31 out. 2021

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 136-167, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Professora defende retomar parecer de diretrizes curriculares de 2015**. Disponível em <http://tremdasletras.com/professora-defende-retomar-parecer-de-diretrizes-curriculares-de-2015/>. Acesso em: 19 de nov. 2021.

HOBOLD, Márcia Souza. Diretrizes Curriculares para a formação inicial de professores: interesses e intencionalidades. **Revista Didática Sistemática**, v. 22, n. 2, p. 57-72, 2020.

METZNER, Andreia Cristina; DRIGO, Alexandre Janotta. Avanços e retrocessos das DCN para a formação de professores: comparação entre a Resolução de 2015 e documentos anteriores. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 3, p. 988-1013, 2021.

OLIVEIRA, Sonia Maria Soares de; SILVA, Carlos Diogo Mendonça da. Formação de professores em tempos de retrocesso: o que dizem os documentos oficiais? **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 141-152, 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/22512>. Acesso em: 29 de set. 2021.

PINHO, Maria José de. Conteúdos que embasam as Diretrizes para a formação de professores: é possível pensar complexo? **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 43, p. 175-183, 2021.

SANTOS, Adriana Ramos dos; CARVALHO, Mark Clark Assen de; SANTOS, Tatiane Castro dos. O Curso de Pedagogia da UFAC. **Formação em Movimento**, v. 3, n. 5, p. 231-250, 2021.

Submissão em: 19 jan.2023

Aceite em: 25 nov. 2023

ⁱ Luciane Sena da Cunha Souza

Mestranda pela Universidade Federal do Tocantins. É membro do Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas-RIEC/TO. Graduada em Pedagogia pela UNEB e pedagoga do IFBA.

E-mail: luciane.sena@mail.uft.edu.br

Curriculo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2957997623338012>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1911-035X>

ii **Franklin Vieira de Sá**

Mestrando pela Universidade Federal do Tocantins. É membro do Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas-RIEC/TO. Graduado em Pedagogia pela UFPI e Professor em Gurupi-TO.

E-mail: franklin.vieira@mail.uft.edu.br

Curriculo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9051126609129205>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6983-3006>

iii **Maria José de Pinho**

Doutora em Educação pela PUC/SP. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT). É coordenadora da Rede Internacional de Escolas Criativas-RIEC/TO.

E-mail: mjpgon@uft.edu.br

Curriculo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7113857811427432>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2411-6580>