

As diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores/as no Brasil e suas dissonâncias*The national curricular guidelines for teacher training in Brazil and their dissonances*Cláudia Barbosa RAMOS¹Daniele Santana SANTOS²Márcea Andrade SALES³

Resumo: Este artigo problematiza as dissonâncias existentes nas concepções políticas que envolvem a regulamentação das Resoluções do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) do Ministério da Educação (MEC) nº 02/2015 e nº 02/2019 com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores/as do ensino superior para a Educação Básica do Brasil. Utilizamos como caminho metodológico para o estudo o levantamento documental e bibliográfico. Ao analisarmos essas DCNs, ficou evidente que as Resoluções são diversas, pois a concepção de formação na primeira Resolução (2015) é dinâmica e da segunda Resolução (2019) é meramente técnica. Embora as DCNs, aqui em discussão, tenham sido elaboradas em espaço de tempo exíguo, considera-se ser um documento orientador de curso superior importante no país. A partir da problematização sobre essas dissonâncias podemos entender porque o Estado da Bahia, valendo-se da sua autonomia, referendou a Resolução CNE/CP nº 2/2015, através do seu Conselho Estadual de Educação, a fim de assegurar que os currículos dos Cursos de Licenciatura, vinculados às Universidades baianas, continuassem a ser elaborados a partir das orientações desta Resolução. Assim, percebemos que as dissonâncias geradas entre os documentos legais que orientam a formação de professores fragilizam a construção de um currículo que contemple, realmente, os saberes necessários à docência. Vale ainda dizer que as constantes mudanças de Resoluções que orientam a formação de professores da Educação Básica, em curto espaço de tempo, traz prejuízos e insegurança para a formação docente no Brasil. No período de escrita desse texto, foi revogada a Resolução CNE/CP 2/2019, ora vigente, substituída pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, ambas norteadoras das Diretrizes curriculares voltadas para a formação de professores. Diante desse contexto, indagamos: como construir sólida formação de professores/as com tais intermitências? A quem interessa mudanças constantes nos Documentos que orientam a formação docente para a Educação Básica? Logo, o movimento de atenção às discussões curriculares é necessário para fomentar discussões, articulações e maturação quanto ao que decorre de documentos oficiais e suas reverberações nas políticas públicas educacionais junto à comunidade acadêmica.

Palavras-chave: Currículo; Formação de Professores/as; Licenciatura; Diretrizes Curriculares Nacionais; Políticas Públicas.

**THE NATIONAL CURRICULAR GUIDELINES FOR TEACHER TRAINING IN
BRAZIL AND THEIR DISSONANCES**

¹ Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação na Universidade do Estado da Bahia (GESTEC UNEB). Analista Universitária da Universidade do Estado da Bahia. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa GEFEP UNEB/CNPq. E-mail: cbramos@uneb.br

² Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC UNEB). Coordenadora Pedagógica da Rede Estadual de Educação da Bahia. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa GEFEP UNEB/CNPq. E-mail: danissantos305@gmail.com

³ Doutora em Educação (FACED UFBA). Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação, Campus I/Salvador. Líder do Grupo de Pesquisa GEFEP UNEB/CNPq. E-mail: masales@uneb.br

Abstract: This article discussed the existing dissonances in the political conceptions involving the regulation of Resolutions of the National Education Council/Plenum Council (CNE/CP) of the Ministry of Education (MEC) nº 02/2015 and nº 02/2019, with the National Curricular Guidelines (DCN) for the Initial Training of Higher Education Teachers for Basic Education in Brazil. We used documentary survey and bibliographic survey as a methodological path for the study. When analyzing these DCNs, it became evident that the Resolutions are diverse, as the conception of formation of one of the Resolutions is dynamic and complex and the other is merely technical. Although the DCNs under discussion were prepared in a short space of time, considering that it is such an important higher education guiding document for the country's development. From these dissonances we can understand why the State of Bahia, using its autonomy, endorsed Resolution CNE/CP nº 2/2015, through its State Education Council, in order to ensure that the curricula of Degree Courses, linked to Universities from Bahia, continued to be prepared based on the guidelines of this Resolution. Thus, we realize that the dissonances generated between the legal documents, which guide teacher training, weaken the construction of a curriculum that truly encompasses the knowledge necessary for teaching. It is also worth saying that the constant changes in Resolutions that guide the training of Basic Education teachers, in a short space of time, bring losses and insecurity to teacher training in Brazil. During the period of writing this text, Resolution CNE/CP 2/2029, now in force, was revoked by Resolution CNE/CP nº 4, of May 29, 2024, both guiding the curricular Guidelines aimed at teacher training. Given this context, we ask: how can we build solid teacher training like this? Who is interested in these constant changes in the documents that guide teacher training for Basic Education? Therefore, the movement of attention to curricular discussions is necessary to encourage discussions, articulations and maturation regarding what arises from official documents and their reverberations in public educational policies within the academic community

Keywords: Curriculum; Teacher Training; Degree; National Curriculum Guidelines; Public Policies.

LAS DIRECTRICES CURRICULARES NACIONALES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN BRASIL Y SUS DISONANCIAS

Resumen: Este artículo discute las disonancias existentes en las concepciones políticas que involucran la regulación de las Resoluciones del Consejo/Pleno Nacional de Educación (CNE/CP) del Ministerio de Educación (MEC) nº 02/2015 y nº 02/2019, con la Ley Curricular Nacional. Directrices (DCN) para la Formación Inicial de Profesores de Educación Superior para la Educación Básica en Brasil. Se utilizó la encuesta documental y la encuesta bibliográfica como camino metodológico para el estudio. Al analizar estas DCN, se hizo evidente que las Resoluciones son diversas, pues la concepción de formación de una de las Resoluciones es dinámica y compleja y la otra es meramente técnica. Aunque las DCN en discusión fueron elaboradas en un corto espacio de tiempo, considerando que se trata de un documento rector de la educación superior tan importante para el desarrollo del país. De estas disonancias podemos entender por qué el Estado de Bahía, haciendo uso de su autonomía, aprobó la Resolución CNE/CP nº 2/2015, a través de su Consejo Estadual de Educación, con el fin de asegurar que los planes de estudio de las Carreras de Grado, vinculadas a las Universidades de Bahía, continuaran prepararse con base en los lineamientos de esta Resolución. Así, nos damos cuenta de que las disonancias generadas entre los documentos legales que orientan la formación docente debilitan la construcción de un currículo que verdaderamente abarque los conocimientos necesarios para la enseñanza. Vale decir también que los constantes cambios en las Resoluciones que orientan la formación de profesores de Educación Básica, en un corto espacio de tiempo, traen pérdidas e inseguridad a la formación docente en Brasil. Durante el período de redacción de este texto, la Resolución CNE/CP 2/2029, hoy vigente, fue derogada por la Resolución CNE/CP nº 4, de 29 de mayo de 2024, ambas orientadoras de las Directrices curriculares orientadas a la formación docente. Ante este contexto, nos preguntamos: ¿Cómo podemos construir una formación docente sólida como ésta? ¿A quién le interesan estos constantes cambios en los documentos

que orientan la formación docente de Educación Básica? Por lo tanto, es necesario el movimiento de atención a las discusiones curriculares para incentivar discusiones, articulaciones y maduraciones respecto de lo que surge de los documentos oficiales y sus reverberaciones en las políticas públicas educativas al interior de la comunidad académica.

Palabras clave: Plan de estudios; Formación de Profesores; Grado; Directrices curriculares nacionales; Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

Problematizar políticas públicas como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), materializadas em Documentos legais, nos provoca a entender concepções que subjazem o currículo em cursos de Licenciatura, bem como a formação de professores, sua prática docente no contexto da prática, em especial, na rede pública de ensino. Logo, aprofundar a leitura dessas Diretrizes nos faz entender como essa Formação Inicial de Professores (FIP) impacta no processo educacional de estudantes, considerando as diversidades da sociedade contemporânea.

Assim, buscamos, aqui, discutir dissonâncias existentes nas concepções políticas que envolvem a regulamentação das Resoluções do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno (CNE/CP) do Ministério da Educação (MEC) nº 02/2015 e nº 02/2019, para a FIP do ensino superior, no Brasil.

Nas leituras empreendidas sobre as políticas públicas para os cursos de graduação - licenciatura e bacharelado -, podemos perceber que as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado não acontecem frequentemente e quando essas acontecem são quase imperceptíveis. No entanto, quando nos referimos às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Licenciatura, o que percebemos é que, a cada mudança de governo do país, as políticas públicas que regulamentam a formação de professores da Educação Básica mudam, e, muitas vezes, de forma extrema. Assim, indagamos: Como construir sólida formação de professores/as com tais intermitências? A quem interessa mudanças constantes nos Documentos que orientam a formação docente para a Educação Básica? Essas questões nos incomodam e nos impulsionam a investigar os documentos legais que abordam a formação de professores no Brasil com suas possíveis dissonâncias, pois é através desses documentos que essas políticas públicas ecoam sobre a prática docente nas Unidades Escolares de todo o país.

Nesse texto, também, trataremos sobre a autonomia do Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE-BA), no que alude à publicação da Resolução CEE nº 70/2019 que regulamentou na Bahia o instituído na Resolução CNE/CP nº 2/2015, em detrimento ao que

determinou a Resolução CNE/CP nº 2/2019, vigente à época, a fim de que as Universidades Estaduais da Bahia continuassem a utilizar esta Resolução como base para redimensionar os currículos de seus cursos.

Interessa saber a todas as pessoas que fazem parte da sociedade mais ampla, para além da área de Educação, as dissonâncias que envolvem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores/as da Educação Básica no Brasil, pois esta formação reverbera na forma de fazer a educação do país e, conseqüentemente, na sua cultura, na ciência, na política, na economia. Assim sendo, a maneira como acontece a formação de professores impacta diretamente a vida das pessoas. Para Roldão (2017 p. 192),

...reveste-se no momento atual de renovado interesse e relevância, pelo fato de, em muitas comunidades educativas nacionais e nos fóruns internacionais, se assinalar na investigação uma crescente ligação das questões da qualidade das escolas e dos resultados da aprendizagem.

Assim, o artigo em tela, tem como base estudos de Barreto (2015); Boneti (2011); Sales, Araújo e Santos (2020), Nóvoa (2024); Roldão (2017); Paraíso (2009); Leite (2012); Lopes e Macedo (2011), associado ao levantamento documental das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores/as postas pelas Resoluções CNE/CP nº 02/2015 e CNE/CP nº 2/2019 - caminho metodológico percorrido neste estudo. Aqui, buscamos trazer à baila as dissonâncias entre essas duas Resoluções, publicadas em Diário Oficial da União pelo Conselho Nacional de Educação, no período de quatro anos. Paralelo a isso, no caso do Estado da Bahia, vale ressaltar, que o CEE-BA, através de sua Resolução nº 70/2019, manteve as diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura do Estado, ancoradas ao que preconiza a Resolução nº 02/2015, ora revogada pela Resolução 2/2019.

CAMINHO METODOLÓGICO

Para discorrer sobre as dissonâncias envolvendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores/as da Educação Básica no Brasil, adotamos como caminho metodológico o levantamento documental, o qual consiste em “fonte de documentos (...)” em que “(...) os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico (...) e o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (Severino, 2013, p. 107). Adotar esse caminho nos auxiliou na pesquisa e na análise de documentos legais que envolvem a formação de professores/as. Além disso, nos utilizamos do levantamento bibliográfico no qual “os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados” e ocorrem “as contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos” (Severino, 2007, p. 122).

Este desenho metodológico nos permitiu analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pelas Resoluções CNE/CP nº 02/2015 e nº 2/2019. Bem como, considerando o Estado da Bahia, nos permitiu analisar as Diretrizes Curriculares preconizadas na Resolução CEE-BA nº 70/2019, para que, assim, pudéssemos perceber as dissonâncias existentes no contexto da formação de professores/as para a Educação Básica. Assim como, nos permitiu, também, a partir da produção teórica de autores que discutem o tema central deste estudo, fundamentar esse artigo, articulando documentos legais e textos científicos sobre a formação de professores.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao discutirem sobre a formação docente para a Educação Básica, autoras como Barreto (2015); Gatti e Barreto (2009) mencionam a fragilidade e o engessamento do currículo e pontuam as políticas públicas forjadas para a profissão docente. Nas palavras de Barreto (2015, p. 693), “é preciso (...) chamar a atenção para o caráter regressivo das políticas aligeiradas de formação de professores”. Questão reforçada por Gatti e Barreto (2009, p. 82) ao afirmarem que “o engessamento do currículo em grades curriculares de feição enciclopédica [...] pode estar servindo mais a interesses ligados à ampliação de postos de trabalho do que propriamente às necessidades de formação dos estudantes”. A posição dessas autoras coaduna com a nossa percepção sobre os documentos legais criados para embasar a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de cursos de graduação de licenciatura e sobre as dissonâncias entre esses documentos provocadas pelas constantes mudanças sofridas em tão curto espaço de tempo.

Barreto (2015, p. 688) diz que “ensaios de mudança dos cursos, realizados em diferentes locais e regiões do país, têm evidenciado sua fraca capacidade de institucionalização”; e ainda que “falta aos cursos, de modo geral, um foco claro na docência”. Sales; Araújo e Santos (2020, p. 101) corroboram com esta perspectiva ao dizerem que a formação docente “(...) não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.”

Diante do exposto destacamos, aqui, dissonâncias existentes entre a Resolução CNE/CP nº 02/2015 que define as DCNs para a Formação Inicial de Professores/as (FIP) em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e a Resolução CNE/CP Nº 02/2019 a qual define as DCNs para a FIP na Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da

Educação Básica (BNC-Formação). Buscamos, assim, entender melhor o que acontece com a Formação Inicial de Professores/as, no Brasil.

Paraíso (2014, p. 34) esclarece que, “ao partirmos para pesquisar em educação, precisamos, acima de tudo, buscar/encontrar/perseguir novos modos de enunciação do currículo e da educação”. Por esse motivo, acreditamos que escrever sobre as dissonâncias existentes entre as citadas DCNs, é traçar caminhos para inovar; (re) significar; (re)fazer; (re)pensar a formação de professores/as no Brasil. Ao realizarmos leituras das Resoluções CNE 2/2015 e 2/2019, logo percebemos as discrepâncias existentes entre elas.

A primeira entende a formação de professores/as como processo dinâmico e complexo, a qual necessita ser contextualizada nas dinâmicas da sociedade, a exemplo das questões envolvendo raça, gênero, geração, esporte, ideologia, sexualidade, inclusão, entre outros. Traz, ainda, as diversas etapas e modalidades da Educação Escolar, demonstrando o compromisso com a formação inicial de professores/as, que vai além de aprender os conteúdos a serem transmitidos aos alunos em sala de aula. Destacamos, aqui, trechos sobre a concepção de formação inicial de professores/as desenhada pela Resolução CNE nº 2/2015, para que, assim, possamos perceber a amplitude e complexidade abarcada por essa Resolução.

Art. 3º: A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e 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.

(...)

§ 3º: A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

§ 4º: Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação

a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Brasil, 2015)

A segunda Resolução referencia uma formação inicial de professores/as meramente técnica e reprodutora, explicitando a perspectiva de uma formação docente embasada em competências gerais e específicas, prescritivamente, seguindo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC para a Educação Básica. Salientamos que a formação orientada por essa Resolução é tão mecanizada quanto a BNCC - Educação Básica que a alicerça. Vejamos alguns trechos da Resolução CNE/CP nº 2/2019:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.

Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação. (Brasil, 2019).

Ao lermos as duas Resoluções, deparamo-nos com distintas concepções de formação de professores/as. A partir daí, notabilizamos o que cada uma destas preconiza sobre o processo de ensino para a Educação Básica do Brasil; são dissonantes/divergentes em todos os aspectos que permeiam a formação inicial docente quanto à identidade docente; à articulação entre escola e Educação Básica; à estrutura curricular do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura e, principalmente; ao sentido e significado da formação inicial de professores/as para a Educação Básica.

A Resolução CNE/CP 2/2015 é pautada na diversidade e na inclusão, sobre as quais a formação inicial de professores/as é permeada, nomeadamente, quando orientam a formação para o magistério da educação básica, destacadamente no,

...compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação. (Brasil, 2015)

Dessa forma, vemos aí uma perspectiva da formação docente pautada nas diversas questões que envolvem a sociedade, planejando uma atuação no magistério da Educação Básica

que colabore com a soberania da nação brasileira, a partir de um processo educativo, no qual tem a Educação como “(...) um bem inestimável das sociedades, cada vez mais indiciador do acesso ou da exclusão numa sociedade dita da informação e do conhecimento” (Roldão, 2017, p. 201).

Já a Resolução CNE/CP 2/2019 está pautada em técnicas do ensinar, no qual o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura deve ser desenhado na perspectiva de treinar o futuro professor/a para ministrar aulas expositivas, com a reprodução de um currículo unificado, ignorando a diversidade da população brasileira. Podemos ler nesta Resolução, quando são mencionados os compromissos metodológicos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, com abordagem no PPC alinhada à BNCC, a proposta de um.

...compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC. (Brasil, 2019).

Sobre isto, Barreto (2015, p. 688) argumenta que,

...o preparo para a profissão docente exige ir além do equacionamento racional-instrumental emprestado aos objetos de investigação da academia, com vistas a enfrentar problemas derivados de outra ordem de demandas e submetidos a outros constrangimentos, como aqueles que acontecem na escola. Há dificuldade de criação de espaços híbridos de formação que propiciem a integração de componentes acadêmicos, teóricos, pedagógicos e de saberes construídos no exercício da profissão, a despeito da ênfase que lhe tem sido conferida nos documentos normativos dos currículos e nas políticas oficiais.

Coadunamos com a perspectiva desta autora, entendendo que a formação inicial docente requer, por sua natureza, políticas públicas, materializadas em documentos legais, que fortaleçam a identidade docente, que valorize a/o profissional do magistério, que fomente tanto as trocas de saberes e de experiências de vida na prática docente, pois é a partir desta que o futuro professor se desenvolve, apreendendo os diversos saberes que decorrem do campo de atuação docente do curso de licenciatura. Nas palavras de Moreira e Candau (2008, p.28), “um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais”.

Assim, questionamos: A quem interessa as dissonâncias reverberadas por essas Resoluções que normatizam a formação de professores/as da Educação Básica no Brasil?

Cumpra esclarecer que ambas foram elaboradas pelo mesmo órgão, Conselho Nacional de Educação (CNE), no espaço de quatro anos e em diferentes contextos sociopolíticos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

É a partir da formação de professores/as, mas não só dela, que se pode ofertar Educação Escolar de qualidade para todos/as, como preconiza a nossa Carta Magna de 1988. Esta formação se vincula ao fortalecimento da identidade docente, à valorização docente e, em especial, à prática docente contextualizada e pautada na real necessidade e singularidade da sala de aula. Para tal, é necessário estarmos atentos às dissonâncias de concepções relativas à formação de professores/as da Educação Básica, materializadas através dos documentos legais que a norteiam.

Roldão (2017, p. 194) nos provoca a entender a formação docente como “processo contextualizado de socialização profissional, de construção contínua e gerido pelo próprio sujeito ao longo do seu percurso profissional - sendo formação inicial apenas uma primeira etapa, dentro de uma lógica de formação contextualizada”. E, ainda, ter “(...) a qualidade profissional como um direito daqueles a quem se dirige a atividade que se exerce e o serviço que se presta em qualquer profissão - do médico ao professor, do agricultor ao comerciante” (Roldão, 2017, p. 201). Logo, estudar e problematizar os conteúdos dos documentos legais que regulamentam a formação docente é necessário ao campo da ciência da Educação.

Em de 1º de julho de 2015, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de professores, através da Resolução CNE/CP nº 2/2015. Esta Resolução foi fruto de diálogos entre os diversos interessados, dentre eles, os envolvidos na comunidade acadêmica. No bojo de seu texto, houve uma escrita ética sobre política pública materializada e contextualizada, a partir de apelos da sociedade brasileira, a fim de suprir lacunas existentes para a FIP da Educação Básica, trazendo para o docente em formação o lugar de protagonista neste processo.

Assim, foi considerado, nesse contexto, o respeito à diversidade nacional, a inclusão, como já referenciadas anteriormente, além do respeito à autonomia pedagógica das Instituições, aos princípios de justiça social e gestão democrática. Para além disso, houve a ampliação e intensificação das práticas curriculares. Nesse sentido, Pereira, Leite e Marinho (2023, p. 285) defendem que “a socialização com a profissão docente implica um conjunto amplo de tarefas que não apenas as estritamente relacionadas com o ensino-aprendizagem”. Esta Resolução

argumenta, ainda, a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, no qual há um diálogo articulado com as políticas e com os componentes curriculares de práticas.

Melo, Almeida e Leite (2018 p. 2008) compreendem que “a prática curricular que concebemos diz respeito a uma experiência que sofre influências das políticas curriculares globais e locais, mas que é igualmente uma experiência de criação e recriação do professor”. Assim sendo, percebemos que a troca de saberes, com a experiência ofertada pela prática, possibilita o estudante mostrar o seu potencial de criatividade, desempenhando o seu protagonismo como aprendiz de docência de forma diferenciada.

Em 20 de dezembro de 2019, já em outro governo, o MEC, através do CNE/CP publicou a Resolução CNE/CP nº 02/2019, institui a BNC-Formação. (Brasil, 2019), sob a qual a formação do futuro professor/a e a dos professores/as da Educação Básica, em exercício, restringe-se às competências profissionais, ao desenvolvimento de habilidades, e aos métodos ativos para operacionalizar a BNCC em sala de aula. Lopes (2019) não desconsidera as competências como dimensões possíveis para a formação de professores, no entanto ela questiona o fato de toda a organização curricular ter sua proposta remetida às competências, submetendo, dessa forma, a educação como instrumento de saber-fazer.

Assim sendo, cabe-nos destacar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Educação Básica definiu conhecimentos e competências a serem aprimorados no currículo escolar. Convém-nos destacar, ainda, que este Documento evidencia atitude autoritária, sem a participação ou sem qualquer escuta da comunidade acadêmica na sua construção, com o fim de se elaborar um currículo único, nacionalmente. Para Arroyo (2023, p.15),

Formação pedagógica e docente gira toda para conformar o protótipo de profissional fiel ao currículo, tradutor e transmissor dedicado e competente de como ensinar-aprender os conteúdos definidos nas diretrizes do currículo e avaliados nas provas oficiais.

Destarte, sabemos que a tentativa de se construir um currículo único nacional não encontra unanimidade entre pesquisadores. Lopes (2019) se manifesta contrária à instituição de uma base curricular que seja organizada em um conjunto de conteúdos cruciais, pois isso pressupõe a existência de uma adesão curricular. Para a autora, não é possível que o currículo seja o mesmo em todas as Instituições de Ensino Superior (IES), pois este deve ser estruturado a partir das demandas e necessidades de um contexto diverso. Paralelo a isso, situamo-nos criticamente perante a organização de currículos conteudistas, os quais ainda são vistos frequentemente nas IES, pois além de não atender a heterogeneidade do contexto institucional, esse tipo de organização curricular acaba por provocar segregação de determinados alunos, que

por uma diversidade de motivos, ganham o estereótipo de alunos com mau desempenho. Nesse sentido, concordamos com Paraíso (2009, p.278), quando diz que,

Dar-se conta de que tudo pode caber em um currículo é uma maravilha, mas também é uma dificuldade. Criar não é fácil; romper com o já conhecido é muito difícil, e referências são necessárias em um currículo. Contudo, sem rupturas, é impossível explorar novos encontros positivos com nossas forças vitais.

Importa-nos destacar que, apesar da revogação da Resolução 2/2015, esta continua sendo muito importante para a formação de professores/as da Educação Básica do Brasil, por ser uma Resolução construída com base na escuta coletiva, aspirando princípios de docência da Educação Básica para todas as modalidades e etapas da Educação.

O necessário debate a respeito destas Resoluções ecoou como impacto negativo para as IES, pois todos os cursos de Licenciatura tiveram que passar por um processo de redimensionamento que durou aproximadamente cinco anos até a sua concretização. Mais recentemente foi publicada em 29 de maio de 2024, outra Resolução do CNE/CP de nº 04/2024, que tem como objeto, assim como as demais, definir as Diretrizes Curriculares para os cursos de formação de professores da Educação Básica. Cabe ressaltar que entre 2015 e 2024, um intervalo de apenas nove anos, foram publicadas três Resoluções do CNE/CP que tratam sobre o mesmo assunto, entretanto com perspectivas diferentes, causando uma grande insegurança à educação brasileira, o que nos leva a conjecturar sobre os motivos dessas tantas Resoluções. Tais políticas públicas, materializadas através desses documentos legais, representam, de fato e de direito, política de Estado ou de Governo?

Cabe-nos destacar, ainda, que, a partir de um amplo movimento de repúdio e resistência ao processo de elaboração de mais uma Resolução, sem escuta e sem diálogo, e diante de muitos pronunciamentos contrários às Resoluções 02/2019, houve grande incerteza, por conta do CNE publicar, mais uma, nova Resolução, que dispõe sobre a FIP para a Educação Básica, sem escutar, quiçá debater com a sociedade civil. Convém destacar, no entanto, que mesmo após a consulta pública do “Texto de referência” a nova Resolução CNE/CP nº 04/2024 foi publicada, sem que fossem consideradas as contribuições, as críticas, as análises, os pontos convergentes e divergentes dos interessados. Diante desse contexto, entendemos ser importante problematizar as dissonâncias que envolvem as Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e a CNE/CP nº 2/2019. Para Arroyo (2023, p.17),

O currículo até de educação básica vai sendo submetido à dúvida, virando um campo político de disputas quanto as suas estruturas e seus ordenamentos mais

do que objeto de indagações e mais do que veículo em movimento. Difícil avançar em indagações e em movimentos e corridas quando as pistas, os percursos, os ritmos, os tempos estão preestabelecidos. Mais ainda quando está predefinido quem entra e participa da corrida, do movimento dos currículos.

Assim, nos inquieta saber: A quem interessa essas mudanças constantes no currículo dos cursos para formação de professores da Educação Básica?

Boneti (2011, p. 54) explica política pública como “um ato intervencionista na realidade social, atingindo a vida de pessoas e de grupos sociais”. Portanto, cabe-nos ressaltar, que esse ato é fruto da ação do Governo, muitas vezes, questionáveis. Barreto (2015, p. 693-694) complementa esclarecendo que,

É justamente para os docentes com menor acesso aos bens sociais e culturais que continua sendo oferecida a formação mais precária – seja pelo setor público, seja pelo privado –, e é a eles que continua sendo atribuída a educação de crianças de origem popular, submetidas às mesmas contingências restritivas. Essa dinâmica tende a reforçar o desempenho sofrível das escolas básicas que recebem predominantemente essas populações e que também ordinariamente funcionam com condições mais precárias.

Diante desse contexto de fragilidades e inseguranças, que impactam na qualidade do ensino para formar professores da Educação básica, recorreremos à Lopes (2015, p. 447) quem defende que,

[...] não são espaços dados, com fronteiras definidas, existentes no mundo, mas construções discursivas no/do mundo. A produção de centros e contextos da política (de currículo) depende de atos de poder, constitui – e é constituída por – certos discursos (pedagógicos).

E ainda que,

Não se trata de assumir uma posição como certa ou errada criando um novo fundamento, mas tentar entender o que uma dada perspectiva viabiliza e o que bloqueia. Não é uma questão de deve ou não deve, pode ou não pode. Remete à problematização, provocar outras possibilidades de pensar, conceber outras maneiras de objetivar, desestabilizar discursos, sabendo que isso implica estabilizar outros discursos e, portanto, cabe manter aberta a suspeição diante de toda estabilidade. (Lopes, 2015, p. 451)

Sabemos que o que subjaz esse território de disputa e poder são as ideologias, as crenças, o descaso, e, principalmente, o descumprimento do mandamento Constitucional que, não à toa, está no Art. 1º da CF/1988, como fundamento Constitucional, que é a “dignidade da pessoa humana”. Entendemos que, sem uma Educação digna e de qualidade, não alcançaremos os objetivos fundamentais, também Constitucionais, preconizados na nossa Carta Magna, em seu Art. 3º (Brasil, 1988), quais sejam: “construir uma sociedade, livre justa e solidária”; “garantir o desenvolvimento nacional”; “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as

desigualdades sociais e regionais” e “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da necessidade de alterar o currículo dos cursos de licenciatura foram definidas, a partir da Resolução CNE/CP nº 2/2015, novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial em nível superior em cursos de licenciatura. No entanto, chamamos a atenção para o que relatamos aqui. Com a revogação desta DCN, em 2019, Instituições de Ensino Superior (IES) públicas - federais e estaduais -, enfrentaram seus redimensionamentos curriculares seguindo a Resolução CNE/CP nº 2/2019, ora em vigência, que instituiu a DCN para a FIP da Educação Básica e, também, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Nesse movimento, IES estaduais baianas redimensionaram seus currículos para formação de professores, ancoradas na Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE-Ba) nº70/2019 publicada em 16 de julho de 2019, que, com a sua autonomia, deliberaram por seguirem a Resolução CNE/CP nº 2/2015 que define as DCNs para a FIP em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica e cursos de segunda licenciatura). Assim sendo, em 16 de julho de 2019, o governo do Estado da Bahia; através da citada Resolução CEE/Ba, a qual se mantém alinhada à Resolução CNE/CP 2/2015; regulamentou a implantação das diretrizes curriculares (DC) para cursos de Licenciatura no Estado da Bahia,

Durante o percurso temporal do processo de redimensionamento ocorreram discussões - desde a elaboração do projeto até o encaminhamento deste para aprovação do CEE/Ba. Assim, a organização curricular dos cursos, considerando essa Resolução, passou a ser composta, assim como o determinado pelo CNE, por núcleos, como o de estudos de formação geral; o de áreas específicas e interdisciplinares; o do campo educacional; o de aprofundamento e diversificação de estudos, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos; além do núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, que, articulados, contribuem para formar futuros professores. Dessa forma, respeitaram-se as DCNs, que contemplaram, em sua estrutura e em sua dinâmica; a teoria e a experiência com prática; a articulação entre ensino, pesquisa e extensão; assim como as questões que envolvem a inclusão em suas diversas formas, entre outras problemáticas que circundam a sociedade contemporânea (Brasil, 2015).

Leite (2012 p. 88) argumenta que “Os que concebem a articulação curricular enquanto meio de estabelecimento de relação entre disciplinas e os seus conteúdos apontam-na no sentido da multidisciplinaridade, da interdisciplinaridade ou da transdisciplinaridade”. Assim, todo

movimento de atenção às discussões curriculares se justifica para manter vívidas discussões, articulações e maturação de como devem ser implementados documentos oficiais, a exemplo da Resolução citadas neste texto, garantindo a escuta da comunidade acadêmica.

O que vimos no Estado da Bahia foi a defesa dialogada entre o Conselho Estadual de Educação, as Universidades Estaduais e a sociedade baiana pela continuidade da Resolução de 2015, a qual orientava futuros professores no exercício da profissão pautada na diversidade, na inclusão e, principalmente, em uma formação de professores/as ancorada em um processo dinâmico e complexo. Um debate inesgotável devido ao caráter dinâmico dos processos formativos e dos contextos sócio-políticos em que ocorrem. Cabe-nos, então, manter a atenção e mobilização de toda comunidade de profissionais da educação – gestores, professores e estudantes – para que seja garantida a escuta e a participação nas deliberações a respeito da sua formação e atuação profissional, destacadamente, no contexto da prática.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2023.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 70, de 2019**. Dispõe da implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior, nos cursos de graduação de licenciatura, mantidos pelas instituições de ensino superior integrantes do Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Lex: Bahia, 2019.

BARRETTO. Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 679 -701, jul.-set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6dBCYcmPwf9BM447tNpYpgR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas Públicas por dentro**. 3. ed. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 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. Lex: Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **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). Lex: Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 abr. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

LEITE, Carlinda. A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 16 n. 1 p. 87-92, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2012.161.09> Acesso em: 30 abr. 2024.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./maio, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 30 abr. 2024.

MELO, Maria Júlia Carvalho de; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; LEITE, Carlinda. Práticas curriculares coletivas de professores do 1º Ciclo da Educação Básica de Portugal. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 2006–2022, 2020. Acesso em: 30 abr. 2024.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

NÓVOA, António. Formação de professores: uma terceira revolução? **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 67, p. 1-14, 2024. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-cie/article/view/777>. Acesso em: 15 maio 2024.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 277-293, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9355>. Acesso em: 15 maio 2024.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2014.

SOUSA-PEREIRA, Fátima; LEITE, Carlinda; MARINHO, Paulo. A socialização com a profissão na formação inicial de professores em Portugal. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, v. 98, n. 37.3, p. 283-301, 2023. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/97024>. Acesso em: 10 maio 2024.

ROLDÃO, Maria do Céu Nogueira. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 191-202, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://revistaseletronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/download/4872/4629&ved=2ahUKewjY6LO91KONAxVcpZUCHSFGFFgQFnoECBcQAQ&usg=AOvVaw3QDR0Xb-5IgSF9n3NsxDVB>. Acesso em: 10 maio 2024.

SALES, Márcea Aparecida; ARAÚJO, Ginaldo Costa; SANTOS, Daniele Souza. Os aparatos legais fomentam as políticas públicas educacionais voltadas para a formação docente no Brasil: um sobrevoo na legislação brasileira. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia**

(REID), Jaén, v. 23, p. 99-117, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17561/reid.n23.6>. Acesso em: 10 maio 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013. *E-book*