

La política de formación de profesores de la educación básica en Brasil: un estudio de la Res. CNE/CP N°. 02/19 (BNC - FORMACIÓN) en UFRN

Rute Regis de Oliveira da Silva

ruteregis1@gmail.com

https://0000-0003-0671-3098

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Natal, Brasil.

Danielle Grace Rego de Almeida

danielle.grace@ufrn.br

https://0000-0003-0671-3098

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Natal, Brasil.

Recebido: 16/05/2023 **Aceito:** 22/08/2023

Resumen

La formación de profesores, basada en la Resolución CNE/CP N°. 02/19, que define las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial de Profesores de la educación básica e instituye la BNC-Formación, impone una política de formación que busca estandarizar y endurecer el plan de estudios de los cursos de formación inicial. El documento viola el principio de autonomía de las Instituciones de Educación Superior (IES) en Brasil, vaciando la formación de profesores de la educación básica. Con ello, desvía las funciones a favor de intereses mercantiles de la educación privada-empresarial. Para investigar tales cuestiones y sus consecuencias para la formación docente en UFRN, se creó un Grupo de Trabajo para analizar la Resolución CNE/CP N°. 02/19, compuesto por docentes de los cursos de licenciatura de UFRN. A partir de los estudios realizados, se concluyó que la implementación de la mencionada Resolución y su efectividad en la formación de profesores viola principios constitucionales que amenazan directamente la ruptura de la alianza entre las universidades públicas y la sociedad civil, en lo que se refiere al desarrollo intelectual, científico, social, económico, cultural y al derecho de todos y todas a la diversidad y la inclusión.

Palabras clave: Formación docente. Resolución CNE/CP N°. 02/2019. Educación privada-empresarial. Reforma da BNCC.

A política de formação de professores da educação básica no Brasil: Um estudo da Res. CNE/CP N°. 02/19 (BNC – FORMAÇÃO) na UFRN

Resumo

A formação de professores, a partir da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que define as DCNs para a formação Inicial de Professores da educação básica e institui a BNC-Formação, impõe uma política de formação que busca padronizar e enrijecer o currículo dos cursos de formação inicial. O documento fere o princípio de autonomia das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, esvaziando a formação de professores da Educação Básica. Com isso, desvia as funções da formação de professores a favor de interesses mercadológicos do ensino privado-empresarial. Buscando investigar tais problemáticas e suas consequências para a formação docente na UFRN, criou-se o Grupo de Trabalho para análise da Resolução CNE/CP nº 2/19, composto por docentes dos cursos de licenciaturas da UFRN. A partir dos estudos realizados, concluiu-se

que a implementação da referida Resolução e sua efetivação na formação de professores fere princípios constitucionais que ameaçam diretamente o rompimento da aliança entre as Universidades públicas e a sociedade civil, no que se refere ao desenvolvimento intelectual, científico, social, econômico, cultural e ao direito de todos e todas à diversidade e à inclusão.

Palavras chave: Formação docente. Resolução CNE/CP nº 2/2019. Ensino Privado-empresarial. Reforma da BNCC.

The policy for teacher education in basic education in Brazil: A study of the CNE/CP Resolution No. 02/19 (BNC - FORMATION) at UFRN

Abstract

Teacher education, based on the CNE/CP Resolution No. 02/19, which defines the National Curricular Guidelines for the Initial Teacher Education of basic education and establishes the BNC-Formation, imposes a training policy that seeks to standardize and tighten the curriculum of initial training courses. The document violates the principle of autonomy of Higher Education Institutions (HEIs) in Brazil, emptying the teacher education of basic education. Thus, it deviates the functions in favor of market interests of private-enterprise education. To investigate such issues and their consequences for teacher education at UFRN, a Working Group was created to analyze the CNE/CP Resolution No. 02/19, composed of professors from UFRN's teacher training courses. Based on the studies carried out, it was concluded that the implementation of the aforementioned Resolution and its effectiveness in teacher education violates constitutional principles that directly threaten the breaking of the alliance between public universities and civil society, regarding intellectual, scientific, social, economic, cultural development, and everyone's right to diversity and inclusion.

Keywords: Teacher Education. CNE/CP Resolution No. 02/2019. Private-enterprise Education. BNCC Reform.

Introdução

O Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte através da Coordenação Pedagógica das Licenciaturas (COORDLICE), articulou uma série de iniciativas no período de 2021 a 2022 com fins de estudo e de debate sobre as diretrizes instituídas pela Resolução. CNE/CP nº 2/2019. Cabe esclarecer que a COORDLICE, que esteve responsável pela coordenação dessas ações, é um órgão colegiado vinculado ao Centro de Educação e responsável pela articulação interna dos cursos de licenciaturas da UFRN, envolvendo todas as áreas da Universidade que configuram domínios de conhecimento relativos à formação docente. A referida instância também promove o diálogo com as Secretarias de Educação do Estado e Municípios do RN, bem como representantes sindicais da Educação Básica, por isso coordena o Fórum das Licenciaturas da UFRN, a fim de estimular o debate democrático das questões que transversalizam a formação docente.

No Iº Fórum das Licenciaturas da UFRN, realizado no de 2021, foi deliberada a formação do Grupo de Trabalho para o estudo da Resolução 02/2019, cujos membros foram designados por portaria Nº11/2021-PROGRAD, depois redesignada pela portaria Nº 916/2022-

REITORIA, e contou com a colaboração de representantes da SEEC para o fortalecimento de uma análise qualificada acerca das possíveis consequências da implementação desta BNC-Formação. Os apontamentos desenvolvidos pelo GT culminaram, posteriormente, num documento com sínteses analíticas abordando os principais aspectos que podem comprometer princípios dispostos na Constituição Federal de 1988, no que se refere ao desenvolvimento intelectual, científico, social, econômico, cultural e ao direito de todos e todas à diversidade e à inclusão na educação brasileira. Com o apoio do GT, que procedeu à leitura e contribuições, o texto foi referendado pela Reitoria da UFRN e enviado ao Conselho Nacional de Educação, como posicionamento institucional.

Educação brasileira: um breve histórico das políticas educacionais de 1960 aos dias atuais

A concepção produtivista de educação vem orientando as políticas de formação de professores desde a reforma do Estado brasileiro da década de 1990. Ela tem orientado e servido como um imperativo de fortalecimento das reformas do ensino público, com o objetivo de formar professores cada vez mais alinhados ao sistema produtivo. Essa concepção de educação visa redefinir o ensino público a partir de uma ordem econômica mundial, que, por sua vez, segue os preceitos do capitalismo. Mediante a crise fiscal, social e política no final da década de 1960 e início da de 1970, buscou-se formas de restabelecer o padrão de acumulação que se deu ideologicamente pelo neoliberalismo. O neoliberalismo preconiza que o desenvolvimento econômico garantiria o desenvolvimento social, seguindo uma orientação economicista e tecnocrática a favor de relações de produção estabelecidas na exploração e alienação dos trabalhadores.

Propondo alternativas para o setor público, a Nova Gestão Pública (*New Public Management*) abrange conceitos próprios da iniciativa privada, que foram ressignificados da perspectiva de gestão democrática, alterando-se para a lógica mercantil, tais como: participação, cidadania, equidade e transparência. Além de temáticas próprias da gestão organizacional contemporânea, que são: responsabilidade a partir do processo de descentralização, responsabilidade socioambiental, eficiência, eficácia e qualidade.

Assim, essa Nova Gestão Pública está orientada para processos organizacionais que levem à efetividade que são entendidas por categorias como: a) a redução do tamanho do setor público; b) a descentralização organizacional; c) a hierarquização horizontal-flexível; d) a desburocratização e a competência; e) a clientelização, imprimindo a ideia de clientes do

serviço público para a população demandante, e não apenas de usuário; f) a avaliação permanente dos serviços prestados e do desempenho de servidores e g) as mudanças culturais dentro do serviço público (SILVA, 2015). Essas categorias se deram a partir de recomendações de organismos multilaterais que influenciaram, sobremaneira, as políticas locais da América Latina, tendo como pano de fundo a gestão, o currículo, o financiamento, a avaliação e a formação de professores convergindo para o gerenciamento da educação.

O gerencialismo é uma tendência presente na administração pública, com expressivas incidências na educação brasileira na década de 1990. Nos anos 2000 os princípios da referida tendência se sedimentam em diferentes políticas governamentais, tais como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), oficializado em 04/07/2008 (Lei n. 11.653/2008). Este Plano, por sua vez, foi incorporado ao Plano Plurianual de 2008/2011 e parte do programa de aceleração do crescimento (PAC), tornando-se estratégico do governo de Luiz Inácio Lula da Silva e subsidiando a política educacional brasileira, no período de 2007 a 2010. O objetivo do PDE era atingir as metas quantitativas estabelecidas no Plano Nacional de Educação do ano de 2001 com vigência ao ano de 2010 (Lei. 10.172/10). Sua estrutura organizacional se sustenta a partir de seis pilares: a) visão sistêmica de educação; b) territorialidade; c) desenvolvimento; d) regime de colaboração; e) responsabilização e f) mobilização social (PDE, 2007), dividindo-se em dois eixos principais: responsabilização – de gestores e da classe política – com os propósitos do Plano e mobilização da sociedade em defesa do direito de todos à educação.

Na mesma ocasião, criou-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a ele atrelou-se várias das ações que já estavam na pauta do Ministério da Educação (MEC). Dentre elas, o estabelecimento dos níveis, etapas e modalidades de ensino, além das medidas de apoio e de infraestrutura, regulamentadas através do Decreto 6.094/07, que dispõe sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. Importante ressaltar que a nomenclatura “Todos pela Educação” retoma o nome de um grande movimento privatista comandado pelo empresariado brasileiro, que, junto com o PDE, segundo Shiroma, Garcia e Campos (2011), visa criar uma nova consciência, uma nova sensibilidade social com relação ao direito à educação e à responsabilidade social que o exercício desse direito implica. Referindo-se ao empresariado brasileiro e à concepção do citado plano, Shiroma, Garcia e Campos (2011) ressaltam que o movimento empresarial pretende operar uma mudança no perfil dos usuários dos serviços educacionais, impulsionando uma nova forma de ser cidadão.

O PDE e o “Compromisso Todos pela Educação”, portanto, possui uma concepção gerencialista e meritocrática por se utilizar de um indicador nacional como o IDEB, que não

considera os contextos, as pessoas com suas necessidades e possibilidades. Este indicador de qualidade opera a uniformização de um país, cuja sociedade apresenta uma imensa diversidade socioeconômica e cultural. Não obstante, fomenta a concorrência entre as instituições de ensino ao classificá-las e hierarquizá-las, desviando as finalidades do ensino-aprendizagem dos estudantes. O Decreto 6.094/07, em seu art.8º, que cria o “Compromisso Todos pela Educação” estabelece que o apoio do MEC será orientado a partir dos seguintes eixos de ação expressos nos programas educacionais do plano plurianual da União: I - Gestão educacional; II - Formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar: gestão educacional, de professores e profissionais de serviços e apoio escolar; III - Recursos pedagógicos; IV - Infraestrutura física (BRASIL, 2007)

Portanto, a formação de professores se torna estratégica para fomentar a visão sistêmica de educação e o PDE, segundo o documento, reconhece as conexões intrínsecas entre educação básica, educação superior, educação tecnológica e alfabetização, de forma a reforçá-las reciprocamente (BRASIL, 2007). Segundo o plano, procura-se incentivar a integração do todo, por meio das articulações entre níveis, etapas e modalidades de ensino, de modo a superar a visão fragmentada dominante nos anos de 1990 no Brasil, que estabeleceu falsas oposições entre educação básica e educação superior; educação infantil e ensino fundamental e médio; ensino médio e educação profissional; alfabetização e educação de jovens e adultos; e educação regular e educação especial. Oposições que, em nome de fortalecer uma parte – o ensino fundamental (EC 14/96) – fragilizaram o todo (BRASIL, 2007). Posteriormente, no ano de 2009 foi criada a Política Nacional de Formação de Profissionais do magistério da Educação Básica (PARFOR), pelo Decreto de n. 6.755, coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O PARFOR objetivava formar professores que exerciam o magistério sem a formação adequada para atuação.

Considerando as contradições inerentes no sistema capitalista, as políticas educacionais de cunho democrático ficam em situação de vulnerabilidade, dependendo dos embates políticos e das arenas políticas em disputas, em determinados momentos históricos. Nos anos 2000, no Brasil, houve uma ampliação do fundo público com orçamento destinado à educação pública nas diversas etapas e modalidades da educação. No entanto, os recursos financeiros foram insuficientes, haja vista as disputas entre as esferas pública e privada que marcam toda a história da educação brasileira. A Emenda Constitucional (EC.n. 59), promulgada no ano de 2009, foi um importante mecanismo de ampliação de direitos para a educação, pois ampliou diversos programas que deve ocorrer “em todas as etapas da educação básica, por meio de programas

suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (EC.59/09).

A EC n. 59/09 estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE), de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação, em regime de colaboração, e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam à: I - Erradicação do analfabetismo; II - Universalização do atendimento escolar; III - Melhoria da qualidade do ensino; IV - Formação para o trabalho; V - Promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - Estabelecimento de metade aplicação de recursos públicos em educação com proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 2009).

No ano de 2014, o PNE foi aprovado pelo Congresso Nacional brasileiro e regulamentado por meio da lei n. 13.005/14, estabelecendo-se como uma política de Estado com vigência até o ano de 2024 e com uma visão sistêmica de educação. Fruto de debates e conquistas da sociedade brasileira em conferências de educação nos anos de 2010 a 2014, o PNE foi aprovado por amplo consenso social. Em seu conteúdo, o Plano define 20 metas e suas estratégias e é o articulador do Sistema Nacional de Educação (SNE), segundo a EC. n. 59/09. Possui duas metas específicas referentes à formação de professores da educação básica: as de números 15 e 16. A primeira 15 trata da formação inicial e versa sobre

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito federal e o Municípios [...] política nacional de formação dos profissionais da educação [...], assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica, possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014).

Já a meta 16 é concernente à formação de professores “em nível de pós-graduação” e “formação continuada em sua área de atuação” (BRASIL, 2014) por cursos de aperfeiçoamento.

A partir do golpe de estado da presidente Dilma Rousseff e a assunção do seu vice-presidente Michel Temer, foi criado novo arcabouço fiscal com a EC n. 95 do ano de 2016 e com ela veio vários retrocessos na política de financiamento, bem como o fortalecimento da concepção privada de educação. Com o presidente Jair Bolsonaro, a partir de 2019, este procedimento foi aprofundado, não por acaso, foi o período em que a Resolução CNE/CP nº.2/2019 (doravante Res. nº 2/19) se estabeleceu e que se institui a Base Nacional Comum (BNC – formação). Esta última impõe uma política de formação docente que enrijece o currículo dos cursos de formação inicial de professores dentro de uma lógica de aprofundamento da concepção mercadológica de educação.

Diante desse contexto, o estudo realizado pelo Grupo de Trabalho institucionalizado por meio da portaria n.º 11/2021-PROGRAD, depois redesignada pela portaria Nº 916/2022-REITORIA, buscou responder aos seguintes questionamentos: De que modo a Res. nº 2/19 fere o princípio de autonomia das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, esvaziando a formação dos professores que atuam na Educação Básica? Quais são as diretrizes que evidenciam um princípio de desvio das funções do profissional docente a favor dos interesses do ensino privado-empresarial? E ainda, quais impactos serão sentidos na formação de docentes e, conseqüentemente, na educação e na sociedade brasileira, caso essas diretrizes sejam implementadas?

Concluiu-se que a implementação da referida resolução e sua efetivação na formação de professores fere princípios constitucionais que ameaçam diretamente o rompimento de aliança entre as Universidades públicas e a sociedade civil, no que se refere ao desenvolvimento intelectual, científico, social, econômico, cultural e ao direito de todos e todas à diversidade e à inclusão, submetendo a formação aos interesses mercadológicos.

Desse modo, ao explicitar o resultado do estudo realizado pelo GT, o artigo busca analisar a Res. nº 2/19 e suas conseqüências para a formação docente na UFRN. Para tanto, recorreu-se a procedimentos técnicos a fim de realizar uma análise documental de regulamentos internos da UFRN que se referem aos direcionamentos sobre o Ensino da Graduação e o compromisso social da instituição com a educação pública brasileira, tais quais: *Estatuto da UFRN*, de 2011; *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2020-2029)*; *Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação*, de 2013 e *Diretrizes para a Política de Formação dos Profissionais do Magistério*, de 2018. Outros textos oficiais também serviram de base para esta análise, dentre eles, a *Constituição Federal de 1988*, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, de 1996)* e a *Base Nacional Comum Curricular* das várias etapas da educação brasileira, em especial a do ensino médio, de 2017. Por fim, foram de extrema importância direcionamentos realizados por professores e pesquisadores de IES, por organizações e associações referentes a educação, como ANFOPE, FORUMDIR, ABcD, e ANPEd, bem como as análises apresentadas pelo *Movimento Nacional de Defesa da Formação de Professores/as - Curso de Pedagogia*.

A legislação brasileira recente no que concerne a formação de professores da Educação Básica

A legislação brasileira é abrangente no que se refere à formação de professores no Brasil. O ordenamento jurídico desde a Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) estabelecem a formação em nível superior para atuação na educação básica. Os parâmetros curriculares nacionais (PCN), na década de 1990, já sinalizavam um currículo comum orientado pelas reformas educacionais supracitadas. Na década de 2000, as diretrizes curriculares nacionais da educação são definidas, o que culmina no ano de 2010 pela aprovação pelo Conselho Nacional de Educação das diretrizes da educação básica abrangendo a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, passando por todas as modalidades de ensino.

No ano de 2002 é instituída as Resoluções CNE/CP n. 01 e 02/2002 que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura. Seguindo da Resolução CNE/CP n. 01/2006, que institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso superior de Licenciatura em Pedagogia. O dispositivo legal fixa diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, reafirmando a adequação da formação de licenciatura em pedagogia reduzindo as disciplinas da grade curricular comum dos anos iniciais da Educação Básica. No ano de 2009, foi criada a Política Nacional de Formação de Profissionais do magistério da Educação Básica (PARFOR), pelo Decreto de n. 6.755/2009, coordenado pela CAPES em parceria com as diversas Instituições de Ensino Superior do Brasil. A partir da perspectiva federativa foi criado um Comitê de formação docente para planejamento da demanda local, inserindo-se na lógica do regime de colaboração, posto no Art. 211 da CF de 1988 (BRASIL, 2009), com atuação nos estados e municípios, coordenado pelas Secretarias de Educação.

A Resolução CNE/CP nº 02/2015 que 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, estabelece que a formação de profissionais do magistério deve ser assegurada a partir da base comum nacional (BCN), ressaltando uma concepção de educação como processo emancipatório e permanente. Proposta a partir do acúmulo de conhecimento historicamente produzido no Brasil acerca da formação docente, tendo sido amplamente debatido e conjuntamente elaborado junto à comunidade acadêmica. A Res. nº 02/15 tem como princípio basilar a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação docente ofertados pelas instituições formadoras fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Reafirma a necessidade de uma articulação entre a teoria e a prática, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais.

Em meio à turbulência do golpe de estado de 2016 e como projeto do governo federal no ano de 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE) do Brasil, aprovou Resoluções referentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. A Lei n. 13.415 do ano de 2017 determinou a reforma do ensino médio, sendo originada por Medida Provisória, imposta sem discussão com a sociedade brasileira, alterando a LDB n. 9.394/96 em diversos aspectos, inclusive no que se refere aos profissionais da educação. Em dezembro de 2018, a BNCC para o Ensino Médio serviu de base para a reformulação dos currículos das redes básicas de ensino, sendo aprovada pelo CNE e homologada pelo Ministério da Educação (MEC) de forma rápida e sem discussão prévia.

Substituindo a Res. nº. 02/15, a atual Res. nº. 02/19 confirma o desprezo do governo federal e do presidente Jair Bolsonaro com a luta dos profissionais de educação e o conhecimento acumulado acerca da formação docente. Tais ações contribuíram/contribuem, sobremaneira, para a alienação do fazer docente, quando descaracteriza a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, enfatizando o controle.

Ao estabelecer diretrizes que não foram confrontadas em um debate com as instituições públicas de ensino, a Res. nº. 02/2019 descaracteriza o regime de colaboração, posto no art. 211 da CF de 1988, que ao longo das últimas décadas após a ditadura civil-militar no Brasil estava sendo aprimorado pelas negociações/diálogos entres os entes federados, momento que as IES brasileiras se comprometeram com a reconstrução das políticas educacionais e contribuíram, sobremaneira para a discussão político-pedagógica de resoluções que compuseram a LDBEN 9.394/96. A Res. nº. 02/2019 também impõe de forma autocrática condições que não estão em conformidade com os princípios que regem a LDBEN. Reiteradas vezes, a LDBEN concede às universidades públicas brasileiras “autonomia universitária” (Art.53, Art.54, Art.90), se revelando também em “autonomia didático-científica”.

Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre: I – criação, expansão, modificação e extinção de cursos; II – ampliação e diminuição de vagas; III – elaboração da programação dos cursos; IV – programação das pesquisas e das atividades de extensão; V – contratação e dispensa de professores; VI – planos de carreira docente. (BRASIL, 1996)

A Res. nº. 02/2019 fere o princípio de autonomia universitária, uma vez que impõe mudanças demasiadamente profundas sem que haja um aceno ao diálogo. Nenhum aparato regulatório deve sobrepor-se à dinâmica de construção coletiva em que diversas ponderações são discutidas, trazendo problematizações e soluções importantes para a construção democrática das instituições de ensino. Nenhuma IES se encontra isolada, ela estabelece contato constante com seu entorno, com as necessidades, desafios e potenciais locais. Como afirma o Art. 5 da LDBEN “As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos” (BRASIL, 1996).

Numa concepção de gestão democrática, as IES, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, nos três governos do Partido dos Trabalhadores, estiveram presentes dialogando com instâncias federativas, como o MEC, com o CNE, com as secretarias de educação dos estados e municípios brasileiros e seus conselhos estaduais e municipais de educação. Tendo o regime de colaboração estabelecido no Art. 211, da CF de 1988, e em comum acordo com seu Art. 23, que trata do pacto federativo. Em todos esses anos, os diálogos democráticos marcaram a história e fortaleceram as instituições em meio a inúmeros desafios sociais e crises econômicas que assolaram o Brasil e o mundo.

Na perspectiva das negociações, de alianças e pactos nacionais pela melhoria do ensino público, os cursos de licenciaturas no Brasil sempre protagonizaram enfrentamentos, reivindicações e lutas democráticas, a exemplo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, onde as licenciaturas ocuparam um lugar estratégico, já que estabeleceram um cotidiano de diálogo com as redes de ensino da Educação Básica do estado e dos municípios do RN, sendo parceira em diferentes contextos formativos, por exemplo nos estágios supervisionados, na formação inicial e continuada dos profissionais docentes.

A INVIABILIDADE DA BNC FORMAÇÃO NO BRASIL: UM ESTUDO A PARTIR DA UFRN

A partir de análise minuciosa das diretrizes da Res. nº. 02/2019, foram construídos pressupostos conclusivos acerca da inviabilidade de implementação e da incoerência do documento, que propõe princípios contrários aos da política de formação dos profissionais do magistério e aos do projeto pedagógico da UFRN. A exemplo disso, destacamos o posicionamento firmado no Art. 4, da Resolução nº 020/2018-CONSEPE, de 19 de março de 2018, que trata dos princípios da política de formação dos profissionais do magistério da UFRN.

A formação dos profissionais do magistério se baseia num repertório composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios da base comum nacional, relativos à sólida formação teórico-prática, à interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (UFRN, 2018).

Da mesma forma, a Resolução 48/2020-CONSEPE, que se ocupa da política de melhoria da qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação oferecidos pela UFRN, reitera

O papel estratégico da educação pública de qualidade para o desenvolvimento econômico e social e para a construção de uma sociedade mais democrática e mais igualitária no Brasil (UFRN, 2020).

O resultado do estudo da Res. nº. 02/2019 permitiu a categorização em seis temas que organizam algumas das problemáticas apontadas pelo GT em seus encontros, a saber: 1. Desmantelamento dos aparatos científicos e do rigor pedagógico nos currículos dos cursos de Licenciatura do Ensino Superior e do Ataque à autonomia institucional e à cultura do diálogo e da ação colaborativa; 2. Esvaziamento da profissionalização do docente e desvio de funções; 3. Desfavorecimento do ensino público e da pesquisa a favor dos interesses do ensino privado-empresarial e 4. Desvalorização da formação docente, desmonte e descaracterização do curso de Pedagogia.

1. Desmantelamento dos aparatos científicos e do rigor pedagógico nos currículos dos cursos de Licenciatura do Ensino Superior e do Ataque à autonomia institucional e à cultura do diálogo e da ação colaborativa.

A Resolução CNE/CP n. 2/2019 apresenta um conjunto inconsistente de objetivos prescritivos, que se repetem ao longo de todo o documento, sem definir ou desenvolver seus próprios parâmetros conceituais. No Art. 4, por exemplo, descreve-se o que seriam as dimensões fundamentais na ação docente através de uma tríade, quais sejam: “conhecimento

profissional”, “prática profissional” e “engajamento profissional”. Tais dimensões são definidas pelo que o texto propõe partir da noção de “competências”, as quais incluem ações como “dominar”, “demonstrar”, “reconhecer”, “planejar”, “conduzir”, “saber gerir”, “avaliar”, dentre outros verbos utilizados para ações de impacto pontual, mas com pouco incidência na realidade cotidiana de nossos estudantes. No primeiro componente desta tríade, o “conhecimento profissional”, por meio do Art. 4, da Resolução CNE/CP 02/2019 (BNC-Formação) é definido da seguinte forma.

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. (BRASIL, 2019)

Ora, tais competências, importantes e necessárias à prática cotidiana, só podem ser exitosas se forem acompanhadas de uma formação teórica que desenvolva formação com caráter investigativo e que possibilite a ampliação da autonomia intelectual e profissional autônoma. Somente assim, as habilidades e competências podem intervir de modo significativo, pois, o professor, sendo capaz de articular o pensamento reflexivo sobre o mundo real as reflexões advindas de seus componentes curriculares, torna-se um agente transformador que se serve de seu repertório intelectual para interferir na realidade concreta da sala de aula. De outro modo, os conceitos/concepções incorrem na volta de velhas e ultrapassadas práticas tecnicistas, em que o professor é um operador das ações de um planejamento rígido, e os alunos, meros receptores de informações. Tais direcionamentos, bastante alinhados com correntes metodológicas implementadas no Brasil na década de 1960, resultaram, já naquela época, em fracassos indelévels para a educação brasileira. Preocupa, portanto, que o segundo componente dessa tríade, chamado de “dimensão da prática profissional”, esteja reduzindo o trabalho docente ao cumprimento de tarefas. Dessa forma, o documento propõe, objetivamente, o esvaziamento da dimensão crítico-reflexiva da formação docente, como podemos constatar neste trecho:

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades (BRASIL, 2019).

Portanto, a admissão de uma desconexão grave entre a realidade atual de um mundo em constante transformação e a preparação de profissionais docentes, significa assumir atraso e desigualdade no seio das instituições do Ensino Superior. Além disso, a ausência de

consistência teórica do documento indica o despreparo na abordagem que, seguindo preceitos da tendência tecnicista, coloca ênfase sobre o produto, desconsiderando, assim, que o maior fruto de uma educação de qualidade está no processo, nas teias que se formam em torno da práxis. De acordo com Ordine (2016, p. 109),

nenhuma profissão poderia ser exercida de modo consciente se as competências técnicas que ela exige não estivessem subordinadas a uma formação cultural mais ampla, capaz de encorajar os alunos a cultivarem autonomamente seu espírito e a possibilitar que expressem livremente suas curiosidades.

Nesta dinâmica, os estudantes são instigados a descobrir, desenvolver suas habilidades pessoais e construir com o mundo seus aprendizados através da curiosidade científica e do desenvolvimento da criatividade. Por isso, a avaliação do processo é entendida como uma ferramenta contínua e diversa, diferentemente daquela proposta pela Res. nº. 02/2019, que se focaliza, principalmente, sobre os órgãos externos de avaliação.

Ainda sob os efeitos da crise sanitária resultante da pandemia de COVID-19, observa-se as consequências sociais e econômicas que desestruturaram de modo lancinante a educação das crianças e dos jovens brasileiros. As novas tecnologias de comunicação e informação e seus dispositivos móveis que se impuseram, ainda mais contundentemente, no cotidiano da pandemia, evidenciam a necessidade de transformar recursos tecnológicos em desenvolvimento intelectual inovador e inclusivo. De modo nenhum, a construção de um novo paradigma de ensino e aprendizagem será possível em uma educação que preza pela fragmentação do conhecimento, pela concepção de competências estanques que não constroem redes de saberes e não possibilitam um desenvolvimento científico integrativo.

A proposição de caminhos reducionistas que simplifica as complexidades brasileiras é insuficiente para integrar os caminhos da inovação a uma prática pedagógica. É incongruente achar que se enfrenta os desafios globais da atualidade com uma educação de predominância tecnocrática e fracassada desde sua implementação no século passado (LIBÂNEO, 1990). O texto da Res. nº. 02/2019 utiliza exaustivamente os termos “competência” e “habilidades” como se fossem frutos de treinamentos mecânicos. Por isso, é incapaz de defini-las através de um aparato crítico-científico que as relacione com uma prática pedagógica e com estudos da área produzidos no Brasil e no mundo.

Na terceira dimensão, intitulado “engajamento profissional”, podemos identificar um desdobramento arriscado desta perspectiva tecnicista ao desvincular o profissional docente das ações institucionais às quais ele está integrado. O professor é uma força ativa importante, mas centralizar a educação única e exclusivamente em seu fazer é desvalorizá-lo, entregando-o, por

vezes, a iniciativas aventureiras e mercadológicas, pouco alinhadas ao pensamento científico e social. É preciso oferecer formação técnica, filosófica, pedagógica, tecnológica e científica contínua para que todo profissional possa se tornar um pesquisador, não somente em sua área, mas também na relação dela com o mundo e as realidades sociais e pedagógicas (CANDAU, 2012). A educação, como sabemos, também é um conjunto de forças que envolve esferas sociais, econômicas e políticas e o professor não pode ser desvinculado deste processo. O documento articula-se com ideias contrárias a esse direcionamento tão caro à nossa história de conquistas educacionais, demonstrando mais uma vez a pouca relação ou conhecimento das realidades brasileiras.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar. (BRASIL, 2019)

Tudo se passa como se o engajamento profissional estivesse exclusivamente vinculado ao desejo do docente de se “comprometer com o próprio desenvolvimento profissional”, enquanto o comprometimento institucional não se apresenta como um suporte importante de incentivo ao professor. Decerto, a atualização profissional é um dos pilares mais importantes para a capacitação de nossos profissionais em formação em nossas licenciaturas e em serviço nas redes de ensino. É por esse motivo que espanta ainda mais a ausência de articulação entre a formação inicial e a continuada. Esta, aliás, é citada apenas três vezes no texto, sem que lhe seja dado nenhum tratamento mais aprofundado.

É imprescindível que em um documento em que se pretende estabelecer diretrizes importantes para a educação, seja dedicado um maior esforço propositivo e que se empenhe em definir os termos utilizados. O que vemos, porém, é um compilado de palavras soltas que não se referem, de fato, a nenhuma proposição sólida, inovadora e socialmente inclusiva. Pelo contrário, reduz sua potência reflexiva e a possibilidade de se criar uma cultura educacional realmente transformadora e efetiva. Em uma breve abordagem comparativa, vale retomar a Res. nº 02/2015, revogada pela BNC-Formação, que desenvolve de forma aprofundada as relações entre formação inicial e continuada. Nota-se que o termo “formação continuada” figura neste documento 32 vezes, sendo estabelecida em todas elas a conexão com a formação inicial. Assim, em um dos trechos, estipulando as devidas relações institucionais, afirma-se:

Nos termos do § 1º do Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) [sic], *as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial*

e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2015. Grifos nossos)

Já na resolução atual, longe de qualquer minúcia referente aos termos, os esboça em um único trecho, construído por tópicos e relacionados apenas superficialmente com a formação inicial, vejamos:

VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais; VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada; VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente; (BRASIL, 2019).

Problemas como estes poderiam ser sanados se os órgãos responsáveis pela Resolução dialogassem com as IES em um esforço conjunto por novas propostas. Também seria importante, para construir um texto mais sólido e consistente teoricamente, debruçar-se sobre os relevantes estudos brasileiros da área, reconhecidos nacional e internacionalmente. Ao invés disso, o texto drena as investigações científicas e os avanços basilares produzidos ao longo de décadas de pesquisa acadêmica realizada, sobretudo, nas universidades públicas brasileiras. Ressaltamos, ainda, que tal desvinculação atinge um princípio caro de integração entre a academia e a sociedade, a saber: as três dimensões da educação superior: ensino, pesquisa e extensão, propostos na CF de 1988, no art. 207.

As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal, portanto, corrobora com o estabelecimento de uma relação estreita entre a autonomia didático-científica e o “princípio de indissociabilidade” entre estas três frentes de atuação acadêmica. A Res. nº 02/2019 fere o princípio de autonomia, uma vez que pretende impor mudanças demasiadamente profundas sem que haja um aceno ao diálogo para a construção democrática das instituições de ensino, o que nos permite concluir que a apropriação indevida dos documentos regulatórios, bem como o uso autoritário da máquina pública são utilizados para padronizar as ações das instituições de formação docente.

2. Esvaziamento da profissionalização do docente e desvio de funções

Os riscos apresentados nos itens anteriores são agravados pelo fato de que tal proposta não coincide com a estrutura da IES, pressupõe o esvaziamento da profissionalização do docente e o desvio de funções. Grosso modo, a implementação da Res. nº 02/2019 resultará na depreciação do ensino, no descrédito da formação universitária e no desmantelamento da carreira do professor universitário, pois o considera como um instrumentalizador de competências e habilidades. Ainda no que se refere aos recursos humanos, para que o novo formato de licenciatura fosse implementado, seria necessário profissionais técnicos e técnico-administrativos inexistentes, além de um corpo docente com um perfil estritamente técnico, o que vai totalmente de encontro com as formações de nossas pós-graduações, que passam por rigorosas avaliações de órgãos nacionais de pesquisa acadêmica, como CAPES e CNPq.

Por fim, é importante ressaltar que a adaptação aos novos parâmetros exigiria de nossas licenciaturas um campo de estágio supervisionado bem mais extenso. Isso porque o formato do curso exigiria mais tempo dedicado à prática, o que permite prever uma sobrecarga nos espaços de estágios, ultrapassando a capacidade de acolhimento de estagiários licenciandos nas redes municipais e estadual públicas de ensino. Para que sejam possíveis as horas de práticas propostas pelo documento, seria necessária a reestruturação imediata das IES com laboratórios e equipamentos exclusivos para esse fim, em número suficiente para atender concomitantemente a todas as licenciaturas durante o período de aula. Trata-se, portanto, de um limite, não apenas teórico-científico, mas também operacional.

3. Desfavorecimento do ensino público e da pesquisa a favor dos interesses do ensino do setor privado-empresarial

Numa análise mais detalhada da proposta curricular do documento para os cursos de licenciatura, o Art.11, trata da carga horária dos cursos deve ser distribuída da seguinte forma:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a *base comum* que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a *aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas*, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, *prática pedagógica* [...] (BRASIL, 2019. Grifos nossos)

A respeito do Grupo I, podemos observar a predominância de um ensino voltado para uma “base comum”, focada nos “conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos”, em articulação com o conteúdo programático escolar. No entanto, no artigo seguinte, em que se estabelece o modo como se pensa a implementação deste grupo, temos a seguinte descrição:

Art. 12. No Grupo I, a carga horária de 800 horas deve ter início no 1º ano, a partir da integração das três dimensões das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais – como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica para as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (BRASIL, 2019).

Sendo assim, o primeiro ano do estudante será preenchido exclusivamente pelas “três dimensões” do que o texto considera fazer parte “das competências profissionais docentes”, que são: “conhecimento, prática e engajamento profissional”. Em outro momento do parecer, nas competências específicas presente no anexo, define-se o conhecimento profissional como:

Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; Reconhecer os contextos; Conhecer a estrutura dos sistemas educacionais (BRASIL, 2019, p. 13).

Na estrutura curricular, o licenciando em seu primeiro ano de formação se depara com um esvaziamento drástico da formação científica, sempre voltado às competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica. É importante ressaltar que a BNCC do Ensino Médio, por exemplo, substitui o saber científico por conhecimentos gerais, reunidos em grandes áreas de conhecimento sem qualquer especificidade. Sem mencionar a grave redução de saberes artísticos e filosóficos, ou seja, disciplinas que permitem o desenvolvimento social, motor e reflexivo no processo de ensino e aprendizagem do jovem, como demonstra o desenho dos itinerários formativos.

A Res. nº 02/2019 se alinha, então, a propósitos mercadológicos, para os quais a educação deve se ajustar, ou seja, aos interesses dos grandes aglomerados empresariais nacionais e internacionais. Com as recentes mudanças tecnológicas da comunicação, pode-se constatar que a exploração do trabalho não se dá somente pela automatização e reificação do humano na linha de produção. Com a 4ª Revolução Industrial, tem-se um mercado descentralizado, que não exclui o operário, mas que se esforça em formar uma cultura de massa trabalhadora “livre”, mantida sob a promessa de que o desenvolvimento econômico e a prosperidade financeira dependem somente do esforço individual e de sua capacidade empreendedora. Tudo isso é ratificado pelo texto da BNCC - Ensino Médio (2017), onde podemos encontrar, na parte intitulada “As finalidades do ensino médio na contemporaneidade”, o seguinte tópico:

Proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade. (BRASIL, 2017, p.466)

É neste sentido que se percebe um risco para a qualidade do trabalho, não somente do profissional docente, mas dos jovens estudantes do ensino médio, sobretudo de escolas públicas brasileiras, pois o ensino, resumido ao mínimo, favorece ainda menos a possibilidade de mobilidade social.

No que se refere ao Grupo II, a resolução é contraditória, pois, ao mesmo tempo em que define este momento da formação como o de “aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento” (BRASIL, 2019), retorna aos mesmos assuntos tratados no grupo anterior e que apenas reforça os desejos de uma cultura escolar voltada ao empreendedorismo. As recomendações são de empenho sobre as bases técnicas do sistema escolar determinadas pela BNCC de cada segmento. O documento afirma ainda que essa etapa deve ocorrer entre o 2º e o 4º ano, contabilizando a maior parte do curso, uma carga horária de 1.600 horas. Há, é claro, uma diferença sobre os procedimentos pedagógicos e os objetivos de cada etapa do ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), mas continuamos no mesmo terreno, ou seja, na instrumentalização do estudante licenciado para o cumprimento de metas e objetivos contidos na BNCC.

O Grupo III, ao qual se reserva 800 horas, destina-se à “prática pedagógica”, dividindo a metade para o estágio supervisionado e a outra metade “ao longo do curso, entre os temas dos Grupos I e II” (BRASIL, 2019). Aqui, as indefinições e incongruência do documento são ainda mais relevantes. Por um lado, preocupa-se em estratificar os cursos em etapas bem recortadas, numerificadas e topicalizadas, demonstrando um esquema organizacional rígido. Por outro, elas são pouco objetivas e claras. Não desenvolve os temas, é repetitivo e superficial, sem que haja a preocupação de explicitar procedimentos e aprofundar conceitos. Tudo se passa como se tais diretrizes visassem, acima de tudo, ao desarme de todos os dispositivos de construção de parâmetros educacionais consistentes, embasados no rigor científico, promovendo o desenvolvimento social, o respeito às diversidades e a inclusão.

Tais ponderações nos permitem avistar uma dinâmica de perdas e ganhos que desponta no horizonte educacional do país. Não é difícil perceber como as IES públicas foram preteridas e seu histórico de contribuição qualificada para o avanço da educação pública ignorado por esta resolução. O mesmo pode-se dizer do reconhecimento negligenciado das inúmeras pesquisas desenvolvidas no seio das IES, que poderiam servir para pensar em possíveis direcionamentos efetivos e inclusivos para o momento atual da educação brasileira. Por outro lado, a ausência de comprometimento com os saberes do mundo científico e científico-pedagógico favorece a imprecisão curricular e um jogo de tudo-pode que beneficiam apenas instituições pouco

envolvidas com o progresso social, ávidas por aumento dos lucros financeiros, por meio do afrouxamento de regras acadêmicas rigorosas.

Ainda a respeito do enfraquecimento conceitual desta Resolução, vale ressaltar um claro desvio do lugar simbólico do professor, que com frequência é incumbido da responsabilidade de despertar nos alunos competências socioemocionais. Neste ponto, temos, mais uma vez, a predominância da indefinição dos termos, que figura na descrição dos pressupostos. A título de exemplo, vejamos o trecho do Art. 12, do Parágrafo único, Inciso II “Didática e seus fundamentos”, relacionado ao Grupo I:

a) compreensão da natureza do conhecimento e reconhecimento da importância de sua contextualização na realidade da escola e dos estudantes; b) visão ampla do processo formativo e socioemocional como relevante para o desenvolvimento, nos estudantes, das competências e habilidades para sua vida; c) manejo dos ritmos, espaços e tempos para dinamizar o trabalho de sala de aula e motivar os estudantes; [...] f) compreensão básica dos fenômenos digitais e do pensamento computacional, bem como de suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade (BRASIL, 2019)

Considerando esta parte, pode-se questionar, por exemplo, o que significa desenvolver a habilidade de “compreensão da natureza do conhecimento”? Parece-nos uma questão de cunho filosófico, componente curricular, aliás, restringida na BNCC do ensino médio. Além disso, como tal habilidade pode ser medida na formação docente? Se um fundamento filosófico preocupa tanto, não seria o caso de definir a que corrente teórica, autor (a,es), o termo se refere e de explicitar a sua definição conceitual? Retornando ao termo socioemocional empregado neste trecho, necessita-se de um esclarecimento sobre seu significado e a relação que estabelece com as questões sociais contemporâneas. Isso se faz necessário, já que o documento obliterou muitas das discussões sociais que a Res. nº 02/2015, a partir de ampla discussão e esforço de diálogo, pontuou exaustivamente. É incongruente que o documento atual sirva de tais termos sem dar um tratamento efetivamente claro aos grandes problemas contemporâneos da sociedade brasileira.

Ao confrontar, neste aspecto, as duas resoluções, encontra-se dados importantes para este debate. Na Res. nº 02/2015, há 24 ocorrências de partes em que se trata de pontos relacionados à pesquisa e à reflexão na formação docente, dos quais temos, no Art. 8:

XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos (BRASIL, 2015).

E ainda, no Art. 12;

pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; (BRASIL, 2015).

Na resolução atual, não há ocorrência da palavra “reflexão”, já o tema da pesquisa é pautado apenas 10 vezes, sem nenhuma contextualização de sua relação concreta com a vida social e a formação docente. Em algumas destas ocorrências, o vocábulo é utilizado apenas para mencionar o processo avaliativo a que será submetido às IES ou para se referir a supostas pesquisas de dados. Dizendo de outra forma, raros são os momentos em que a palavra pesquisa aponta para um procedimento de formação capaz de guiar as ações do docente para a formação de um profissional com perfil de pesquisador de suas práticas e de suas ações pedagógicas, se restringindo, portanto, a uma mera busca de informações:

Avaliação da qualidade dos cursos de formação de professores por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências deste Parecer e os dados objetivos das avaliações educacionais, além de pesquisas científicas que demonstrem evidências de melhoria na qualidade da formação (BRASIL, 2019).

Outros temas que dizem diretamente respeito aos problemas da sociedade brasileira não são sequer abordados pela atual resolução, como é o caso dos temas de igualdade de gênero, liberdade religiosa, luta pela inclusão de libras na educação e pela diversidade de faixas geracionais. A questão étnico-racial é citada apenas uma vez nesta resolução, sem qualquer aprofundamento e relação com a prática educacional, enquanto na anterior é tratada em sete ocasiões.

Tais apontamentos são paradigmáticos do retrocesso que significa a implementação da presente resolução. Apesar das exaustivas menções a habilidades e competências e de considerar importante a gerência de questões contemporâneas atreladas à sociedade, o documento deixa de fora assuntos que pautam a vida dos jovens e trazem questionamentos e dúvidas. Ignorar esses fatos é favorecer um ambiente escolar em que o profissional docente não está preparado para identificar e confrontar assuntos como a violência física, sexual, doméstica e racial; o bullying escolar; a ansiedade e a depressão em sua sala de aula. Negligenciar esta realidade do cotidiano escolar é asfixiar mais uma vez as vicissitudes fundantes da sociedade brasileira, como o racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) e a construção identitária fraturada pelo passado invisibilizado de violência colonial e desigualdades raciais e de gênero no Brasil.

4. Desvalorização da formação docente, desmonte e descaracterização do curso de Pedagogia

Desde a publicação da Res. nº 02/2015, as IES têm mobilizado grandes esforços para se adequar às normativas estabelecidas, o que exigiu reorganização interna, reestruturação de currículos e diálogo ampliado com os colegiados e outras instâncias da universidade (BRASIL, 2015). Decerto, toda essa mobilização gerou mudanças significativas e importantes para o desenvolvimento de nossos cursos e adequação aos desafios presentes. Apesar de todo o trabalho realizado, os cursos de licenciaturas, recém estruturados, não foram avaliados para que se averiguem os resultados da implementação da Res. nº 02/2015. Ao invés disso, foram tomados de assalto por outras diretrizes, o que significa refazer as diretrizes e submetê-las às novas parametrizações avaliativas.

É nesse sentido que a implementação da Res. nº 02/2019 representa a revogação não apenas da resolução anterior, mas de conquistas das entidades acadêmicas ao longo de décadas de lutas do Brasil (BRASIL, 2019). No entanto, não é somente o atraso acadêmico que a sua implementação representa, mas a recusa da importância de construções coletivas e do acolhimento das diferenças contextuais e culturais que perpassam as IES em seu funcionamento em todo o país. É preciso, portanto, reabilitar o valor do debate qualificado a fim de que seja possível dimensionar o impacto de tais mudanças para cada curso de licenciatura e, assim, propor a escuta e o acolhimento das reivindicações das entidades acadêmicas, que é a revogação desta Res. nº 02/2019.

Quanto à Licenciatura em Pedagogia, esta será especialmente atingida em algumas de suas especificidades em relação aos outros cursos. Dentre as decisões que esvaziam e até mesmo ameaçam a permanência do curso, dois pontos são primordiais. O primeiro deles se refere à própria estrutura do curso no desenho proposto pelas diretrizes da BNC-Formação e o segundo tange à concepção limitadora de gestão que é preconizada neste novo formato. Tais aspectos ignoram a construção histórica do curso de Pedagogia e sua importância para a formação do docente. A esse respeito, é importante salientar o trabalho que tem sido realizado pelo *Movimento Nacional em Defesa da Formação de Professores/as - Curso de Pedagogia*, criado especialmente para defender as DCN da Pedagogia 01/2006 e a Res. nº 02/2015. De acordo com a Res. nº 02/2019, os cursos de Licenciatura em Pedagogia devem seguir uma formação comum e então segmentar-se em três direções distintas (BRASIL, 2019). Neste formato, o curso de Pedagogia seria subsumido pelos dois primeiros, dando lugar a um modelo um mais três, o que representa um significativo retrocesso, já que a formação ficará submetida a um tronco

básico e esvaziado de formação. Uma consequência muito clara deste modelo de formação é o completo desaparecimento do curso de Pedagogia como licenciatura plena a médio prazo. Assim, a formação do profissional docente dos anos iniciais seria extinta como curso específico com todas as particularidades deste segmento da educação e, em seu lugar, haveria apenas uma etapa adicional de 400h.

Dessa forma, toda a tradição científica que considera a infância como um universo cujas especificidades exigem procedimentos próprios para a alfabetização e letramento seria completamente desconsiderada. Outra grave consequência dessa proposta para a formação dos professores no curso de Pedagogia é o espaço dado para a gestão escolar. As DCN de 2015 já contemplavam a atuação do docente “na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica” (Cap. 3, Art. 7) e o acesso a uma formação que visasse à gestão educacional e escolar em todas as licenciaturas. No modelo da resolução atual, podemos concluir que esta etapa da formação está localizada em um adicional de 400 horas, como sorte de apêndice que serve para “complementar” o processo de profissionalização do docente, como podemos ver no Art. 22, Inciso I:

A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em: I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas (BRASIL, 2019).

A outra possibilidade para cursar as 400 horas que habilitam o docente para atuar na gestão escolar é voltada para o profissional que possui formação em pós-graduação como mostra o Inciso II do mesmo artigo: “cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado” (BRASIL, 2019). Além de reduzir o conceito de gestão escolar a um anexo à formação, descaracterizando os cursos de licenciatura, essa mudança também rompe com o entendimento de gestão democrática ao desvincular o trabalho de gestão escolar do comprometimento com um projeto social, ético e político. Desarticulando teoria e prática, deixa de lado habilidades importantes que se desenvolvem ao longo de todo o processo de formação e que são essenciais para um profissional consciente de seu papel na gestão educacional.

Tomando esta análise como parâmetro, podemos concluir que a implementação da Res. nº 02/2019 implica em um retrocesso grave que vai do próprio conceito de infância e, portanto, de alfabetização e letramento como um processo que ocorre na faixa etária de 0-10 anos, passando por uma visão limitada e retrógrada da gestão escolar que não pode dar conta das complexidades deste campo de atuação. Mais inquietante ainda é constatar que todo esse

processo visa extinguir a Pedagogia como licenciatura plena, revogando a Resolução CNE/CP 2/2015 que tomava à docência, a gestão, o planejamento e a coordenação por ações integradas.

Conclusões

A partir dos encontros e dos estudos realizados, o grupo compreendeu que tal normativa, e conseqüentemente, sua efetivação na política de formação docente no Brasil, contradizem as conquistas históricas dos movimentos sociais e entidades politicamente engajadas nas lutas pela formação docente. Da mesma forma, o Estado democrático de direito, estabelecido a partir da Constituição Federal de 1988, foi ameaçado pelo desmantelamento quanto à gestão democrática e ao Plano Nacional de Educação (lei 13.005/14) pelo governo federal que se findou no final do ano de 2022.

A imposição de uma política de formação docente alinhada ao estreitamento da formação e à aplicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vigente através da Resolução CNE/CP n. 02/2017, busca padronizar e enrijecer o currículo dos cursos de formação inicial das/os profissionais de educação. Além de submeter a formação docente aos interesses mercadológicos, compromete o projeto de inclusão, qualidade e democratização vinculados à educação pública.

Referências

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC: Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em 30 de nov. 2022

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 30 de nov. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 02/2015** - 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. MEC: Brasília - DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 30 de nov. 2022

BRASIL. **Resolução CNE/CP 02/2019** - Estabelece 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). MEC: Brasília - DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 30 de nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 30 de nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2007.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA CASA CIVIL SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. **Lei nº 13005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, 2014.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Educação – **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores** – 10/11/2022. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=xu0VZjNrYDU>. Acesso em 30. nov. 2022.

CANDAU, V. M. A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: _____. **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 13-34.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

ORDINE, N. **A utilidade do inútil: um manifesto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra. Uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, J. Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 222-248.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2029**, Natal: Rio Grande do Norte, Disponível em <https://www.ufrn.br/resources/documentos/pdi/PDI-2020-2029.pdf>. Acesso em 30. nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Estatuto da UFRN**. Resolução nº 002/2011 CONSUNI, de 18 de abril de 2011. Natal, RN. Disponível em: <https://sigrh.ufrn.br/sigrh/public/colegiados/anexos/estatuto.pdf>. Acesso em 30 de nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 020/2018-CONSEPE**, de 19 de março de 2018. Institui as Diretrizes para a Política de Formação dos profissionais do Magistério na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Capítulo II dos Princípios Fundamentais Para Formação dos Profissionais do Magistério. Natal, RN. Disponível em: https://www.ufrn.br/resources/documentos/politicas/politica_para_a_Formacao_dos_Profissionais_do_Magisterio.pdf. Acesso em 30 de nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 048/2020-CONSEPE**, de 8 de setembro de 2020. Aprova a política de melhoria da qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação oferecidos pela UFRN. Natal, RN. Disponível e https://www.ufrn.br/resources/documentos/politicas/politica_de_Melhoria_da_Qualidade_dos_cursos_de_Grad_e_Pos-gradacao.pdf. Acesso em 30 de nov. 2022.

Autoras

Rute Regis de Oliveira da Silva

Graduação em pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Atua na Coordenação Pedagógica das Licenciaturas (COORDLICE/CE/UFRN)
Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas e Gestão da educação e da Linha de Pesquisa
Educação, Política e Práxis Educativa da UFRN
ruteregis1@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0000-0671-3098>

Danielle Grace Rego de Almeida

Licenciada em Letras (Português-Francês) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro
Mestre e doutora pela Universidade Federal do Rio de Janeiro com estágio doutoral na
Universidade Sorbonne-Nouvelle (França) em literaturas de língua francesa
Professora adjunta de Ensino de Língua Francesa e suas literaturas
na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (DPEC/CE)
Integra o programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL/UFRN)
Vice coordenadora da Coordenação Pedagógica das Licenciaturas (COORDLICE/CE/UFRN)
danielle.grace@ufrn.br
<https://orcid.org/0000-0003-0671-3098>

Como citar o artigo:

SILVA, R. R. de O.; ALMEIDA, D. G. R.. La política de formación de profesores de la educación básica en Brasil: un estudio de la Res. CNE/CP N°. 02/19 (BNC - FORMACIÓN) en UFRN. **Revista Paradigma**, Vol. XLIV, Edição Temática Nro. 4: Políticas Educacionais em Tiempos de Mercantilización, Sept. de 2023 / 413 – 437. DOI: