



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

5988 - Trabalho Completo - XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 06 - Formação de Professores

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS RESOLUÇÕES CNE/CP 02/2015 E 02/2019:

ENTRE [in]CERTEZAS E [in]DEFINIÇÕES

Mônica de Souza Trevisan - INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS RESOLUÇÕES CNE/CP 02/2015 E
02/2019: ENTRE [in]CERTEZAS E [in]DEFINIÇÕES**

Este trabalho faz parte da pesquisa apresentada em dezembro de 2018 na tese de doutorado em educação. Naquele momento centrávamos a discussão na qualidade dos cursos de licenciatura considerando as propostas da Res. CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015). Atualmente ampliamos a discussão para comparar com transformações propostas pela Res. CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019).

Entre as questões que procuramos responder com a pesquisa elencamos: Quais os impactos da Res. CNE/CP 02/2015 para a qualidade dos cursos? O que os representantes de coordenações de cursos e Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) compreendem por qualidade? A qualidade é um discurso presente nas políticas públicas educacionais e tem assumido um papel central também na formação de professores. Assim, se estabelece uma intensa regulação e uma exigência sobre instituições, gestores e professores em nome da qualidade que tem sentidos muito controversos.

Com uma rápida mudança de cenário após 2015 questionamos quais os distanciamentos e aproximações entre as Resoluções CNE/CP 02/2015 e 02/2019 (BRASIL, 2015; 2019) em relação a qualidade? Pretendemos observar diferenças propostas na formação de professores considerando as duas últimas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Focaremos este trabalho em três diferenças: articulação entre educação básica e superior, relação entre formação inicial e continuada e a questão sobre as competências e habilidades.

A metodologia fundamentou-se na pesquisa qualitativa, considerando a análise documental dos textos das duas últimas resoluções de formação de professores, análise de entrevistas semiestruturadas realizadas com coordenadores e membros de NDE de cinco cursos de licenciatura presenciais do Campus Sede da UFSM, entre 2017 e 2018. As entrevistas trataram, de modo geral, as percepções sobre a qualidade tendo como foco a Res. CNE/CP 02/2015.

Tomamos como referencial teórico metodológico a análise de discurso (AD), considerando Orlandi (2015) e Pêcheux (1995). Compreendemos que a formação de professores é perpassada por um campo de disputas políticas, ideológicas, de concepções de currículo, entre outras, presentes nos discursos. Tais discursos podem ser vistos nos documentos que regulam e normatizam a formação de professores.

Ao analisar os discursos evidenciamos noções de sentido ditas pelos sujeitos, assim como presentes nos documentos legais que também se constituem discursos, transformados em sequências discursivas como parte do trabalho analítico. A sequência discursiva é uma unidade extraída da continuidade dos textos (MAINGUENEAU, 1998). Ao ler e reler muitas vezes, realizamos este trabalho de constituição de *corpus*, que é: “[...] construir montagens discursivas que obedecem a critérios que decorrem de princípios teóricos da análise de discurso, face aos objetivos da análise, e que permitam chegar a sua compreensão.” (ORLANDI, 2015, p. 61).

Para apresentar os resultados utilizamos excertos de textos das resoluções e das entrevistas, sempre identificados por docente e o nome do curso. Como recurso para destaque e análise utilizamos o negrito que aparecerá nas sequências discursivas analisadas.

A aprovação das Resoluções CNE/CP 02/2015 e CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2015; 2019), ocorreram em diferentes contextos em curto espaço de tempo transcorrido entre uma e outra. Não houve a possibilidade de efetivação e avaliação das alterações ocorridas a partir de 2015. Este processo foi interrompido por sucessivos adiamentos e pela aprovação da Res. CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019).

O contexto de formulação da Res. CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015) envolveu discussões que apontavam a necessidade de organização de uma política de formação inicial e continuada de professores, de articulação entre os entes federados para planejar não somente a formação de professores, mas também a carreira docente (DOURADO, 2015). Este processo ocorreu principalmente entre 2014 e 2015 e levou em consideração o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014, meta 15, assegurando formação específica em nível superior a todos os professores da educação básica. (BRASIL, 2014). Portanto, há uma articulação com o PNE, uma necessidade de articular formação inicial e continuada, e de articular formação de professores com as DCNs da educação básica. (DOURADO, 2015).

Em dezembro de 2019 a Res. CNE/CP 02/2019 foi aprovada, revogando a anterior, retirando a formação continuada do texto:

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**. (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a **Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica** (BNC- Formação). (BRASIL, 2019 grifo nosso).

A Res. CNE/CP 02/2019 estabelece a denominação de Base Nacional Comum (BNC - Formação) para a formação de professores, seguindo formato semelhante da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), definindo competências e habilidades para a formação inicial de professores.

Na Res. CNE/CP 02/2015 identificamos qualidade[s], permeadas por sentidos como acesso e permanência na educação superior, formação para a diversidade e relação com educação básica. Estes seriam princípios equitativos que orientariam a formação com qualidade:

O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por **meioda articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica**, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração [...]. (BRASIL, 2015).

[...] as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como

princípios de equidade. (BRASIL, 2015).

[...] à consolidação da educação inclusiva através do **respeito às diferenças**, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras [...]. (BRASIL, 2015).

Estes aspectos mobilizaram ações no sentido de ampliar o acolhimento, o acompanhamento e a permanência dos alunos. Além disso, os cursos buscaram estabelecer projetos que rompessem muros ainda existentes entre escolas e universidade:

[...] **a comunidade dentro do curso**, porque a gente tem as professoras das escolas participando das reuniões, participando das orientações [...]. Eu gosto de pensar que não é só a gente que tem que ir **extramuros, a gente também tem que receber.** (Docente curso de Letras).

Programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) foi citado por todos os cursos entrevistados como um exemplo na formação de professores, desenvolvendo-se em conjunto com a educação básica, no sentido de articulação fortalecida até 2015.

A Res. CNE/CP 02/2019 apresenta os programas de formação docente no plural:

Deve-se garantir aos estudantes **um ambiente organizacional que articule as ofertas de licenciaturas aos demais cursos e programas da formação docente**, por meio da institucionalização de **unidades integradas de formação de professores**, para integrar os docentes da instituição formadora aos professores das redes de ensino, **promovendo uma ponte orgânica** entre a Educação Superior e a educação Básica.

§ 1º O ambiente organizacional de que trata o caput deverá ser organizado por iniciativa da Instituição de Ensino Superior (IES) em formato a ser definido no âmbito da sua **autonomia acadêmica**.

§ 2º O Ministério da Educação definirá, em instrumento próprio a ser elaborado, **as formas de acompanhamento do estabelecido no caput.** (BRASIL, 2019, grifo nosso).

Pelo texto é difícil compreender que *ambiente organizacional* é este, o que se pretende com as *unidades integradas*, mas sobretudo se haverá *autonomia* de fato, e como estes ambientes organizacionais serão avaliados. O parágrafo segundo do art. 9º logo remete que haverá uma incidência da avaliação regulatória neste aspecto.

Com relação “à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (BRASIL, 2015), podemos observar diferenças na Res. CNE/CP 02/2019, em que diversidade não aparece demarcada com a questão étnico-racial, de gênero, sociocultural, de faixa geracional, não expressando a diversidade da mesma maneira, transformando-a em uma competência:

[...] compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta **que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas.** (BRASIL, 2019, art. 8º, inciso VIII).

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e **valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza**, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem. (BRASIL, 2019, competência geral docente 9).

Comparando as resoluções percebe-se um enfraquecimento de sentido

(ORLANDI, 1995) em políticas que vinham se potencializando, como a política da diversidade. Porém o movimento já se iniciou pela atuação e o protagonismo de pessoas, movimentos e núcleos tais como os núcleos de gênero e diversidade sexual, núcleos de estudos afro-brasileiros e indígenas e núcleos inclusivos voltados a pessoas com deficiência. Um movimento demarcado pela presença e pela resistência de uma luta pelo direito a educação, que evoca também sentidos de qualidade.

Que é para TODOS, **in-dis-tin-tamente!** Essa é que é a palavra. (Docente Pedagogia Noturno).

Qual é o perfil: nós temos **alunas mães**, nós temos **alunos também com questões de gênero** que envolve o curso, então é um perfil que nós queríamos **conhecer para poder propor alguma diferença** nesse currículo que havia antes que é **de dez anos atrás**. (Docente Pedagogia Diurno).

Neste discurso *para todos* significa oportunizar a aprendizagem de diferentes maneiras, considerando o potencial inclusivo e as diferenças entre as pessoas, trazendo a qualidade como princípio para equidade.

Sobre a articulação entre formação inicial e continuada observamos uma descontinuidade. A Res. CNE/CP02/2015 apresentava um capítulo destinado a formação continuada dos profissionais do magistério, provocando a necessária articulação entre sistemas e redes de ensino, entre educação básica e superior. A Res. CNE/CP 02/2019 não trata da formação continuada, apenas define a formação para atividades pedagógicas e de gestão para atuar em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica (BRASIL, 2019). Assim sendo, não compromete os sistemas de ensino com a formação continuada, mas define como uma das competências docentes:

Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, **buscar atualização na sua área** e afins, **apropriar-se de novos conhecimentos e experiências** que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e **eficácia** e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2019, competência geral docente 6).

Por fim, a questão das competências e habilidades docentes muito presente na Res. CNE/CP 02/2019 e ausente na Res. CNE/CP 02/2015. A ideia de competências está muito bem delineada para medir e avaliar. Neste sentido ela funciona como um dispositivo de regulação e utiliza o discurso de qualidade como eficácia. Na presença de termos como “[...] adaptabilidade e ajuste ao mercado, competitividade, produtividade, rentabilidade, mensurabilidade [...]” (GENTILI, 2001, p. 157). Termos que estão no discurso educacional e são de origem empresarial, cujos discursos seguem, por vezes, denunciando, por outras, fortalecendo essa lógica.

Para Enguita (2001) a qualidade envolve tanto o sentido de melhoria como luta por melhores salários e condições de trabalho, quanto o sentido de mercado, como resultados obtidos por nota, *ranqueamento* de instituições, de escolas e cursos, processos de formação que estimulam a concorrência. Desse modo, se aproxima do discurso de formar professores eficientes e eficazes.

Na Res. CNE/CP 02/2015 encontramos mais fortalecida a ideia de diversidade e de produção de forças com a articulação:

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo **conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos**, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na

construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, **em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.** (BRASIL, 2015).

Já a Res. CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019) define a BNC-Formação como um conjunto de dez competências gerais docentes, doze competências específicas divididas em três núcleos (conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional), desdobradas em habilidades que pretendem formar um *superdocente*, o professor eficaz: que discurso é este?

Uma alternativa para tornar a carreira docente mais atraente é introduzir mecanismos que promovam a meritocracia durante a vida profissional do professor. A ferramenta mais importante que foi introduzida para vincular a carreira docente ao **mérito** é a **avaliação de desempenho dos professores**, cujos resultados afetam o desenvolvimento profissional. Para que uma política dessa natureza seja bem-sucedida, em primeiro lugar é necessário definir de forma muito clara **quais são os domínios e as competências esperadas dos professores e os diferentes níveis de desempenho para cada competência**. Por exemplo, o Chile e o Peru contam com o Marco para o Bom ensino e o Marco para o Bom Desempenho Docente, respectivamente. Outra decisão que os formuladores de políticas devem tomar ao introduzir avaliações de professores é **que instrumentos usar para mensurar a eficácia do professor**. (ELACQUA, et al, 2018, p. 201).

Estamos nesse caminho, com um grupo de dez competências bem delineadas pela Res. CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019). O próximo passo provável serão as provas de avaliação docente.

A eficácia pode ser compreendida como alcançar mais resultados com menos recursos. A relação entre eficiência, eficácia e qualidade é intrínseca, o “[...] pressuposto básico é que uma instituição de qualidade deve ser eficiente e eficaz” (BURLAMAQUI, 2008, p. 139). É a compreensão da qualidade na educação balizada por valores de mercado.

A qualidade, que na Res. CNE/CP 02/2015, em nossa análise, apresentava sentidos de diversidade e de equidade, de saberes e de conhecimentos docentes construídos, agora tem os sentidos de eficiência e eficácia reafirmados e fortalecidos com a Res. CNE/CP 02/2019.

Para Neitzel e Schwengber (2019, p. 213) “ter competência é agir sobre algo a partir de um conhecimento e o preparo para tal” e isto possibilita “ser hábil para executar certas ações, operar meios, objetos, saberes”. Porém os autores trazem como consequência a objetivação do saber, o conhecimento se transforma em ferramenta para executar determinada tarefa (NEITZEL; SCHWENGBER, 2019), determinado fazer.

O nosso fazer docente pode superar, reconstruir ou desvirtuar esta proposta de formar o professor eficaz? Temos mais perguntas do que respostas. Para nós a qualidade é muito mais ação de melhoria, de busca por melhores condições de trabalho, de construção de saberes nos espaços formativos que atuamos, do que eficiência e eficácia. Se isso leva a construir competência, a ser hábil, antes deveríamos nos questionar, ser competente e hábil para que e para quem?

Qual é o objetivo real, a quem vai servir isso aqui, aumentar para 3.200h, a quem vai servir isso aqui? Esta é a pergunta chave, esta Base Nacional eu não sei nem se serve para os particulares, eu não sei para quem serve? (Docente Física).

Falar de qualidade para quem? Serve para quem? Para melhorar o quê efetivamente? Para mim já existe muita qualidade no que a gente faz. Aí o olhar qualitativamente falando também. Agora se eu for comparativamente... comparar índices, se eu for comparar um aluno aqui, de um aluno que ingressa na Medicina, aí

não tem como. (Docente Pedagogia Diurno).

As mesmas perguntas retornam, por isso mais [in]certezas com a atual política para a formação de professores que espelha as dez competências gerais da BNCC nas competências gerais docentes. Compreendemos que nestas [in]certezas e [in]definições podemos encontrar brechas para escapar deste sentido de qualidade como eficiência e eficácia, e construir ou retomar outros sentidos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Qualidade. Articulação. Educação básica. Educação superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 1-8, Ed. Extra, 26 jun. 2014.

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. **Diário Oficial União**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção I, p. 8- 12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP 02/2019. 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). **Diário Oficial União**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção I, p. 87- 90, 10 fev. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BURLAMAQUI, M. G. B. Avaliação e Qualidade na Educação Superior: tendências na literatura e algumas implicações para o sistema de avaliação brasileiro. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, p. 153-133, jan./abr. 2008.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

ELACQUA, G. et al. **Profissão professor na América Latina**: por que a docência perdeu o prestígio e como recuperá-lo? Banco Interamericano de Desenvolvimento: New York, 2018.

ENQUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. In: GENTILLI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 93-110.

GENTILI, P. A. A. O Discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. Tradução Vânia Paganini Thurler. In: GENTILLI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 111-177.

MAINGUENEAU, D. **Termos chave da Análise do Discurso**. Tradução Márcio Venício Barbosa; Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

NEITZEL, O.; SCHWENGBER, I. L. Os conceitos de capacidade, habilidade e competência

e a BNCC. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 2, maio/ago. 2019, p. 210-227.

ORLANDI, Eni P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Pontes Editores: Campinas, SP: 2015.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica a afirmação do óbvio. Tradução Eni P. Orlandi. et al. 2. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1995.