

Diretrizes Curriculares Nacionais para formação docente: em foco as alterações de 2015Christina Vargas Miranda Carvalho¹Hélder Eterno da Silveira²**RESUMO**

A presente pesquisa analisa os avanços, divergências ou convergências ocorridas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores a partir das Resoluções de 2002 e 2015 do Conselho Nacional de Educação. Evidenciamos por meio da análise dos documentos que estes mais convergem em relação às orientações para formação docente do que divergem e que, as atuais diretrizes transcendem a de 2002, sendo mais minuciosa em suas informações. No tocante à formação pedagógica para graduados não licenciados, a Resolução de 2015 diverge da Resolução de 2002 ao propiciar a atuação de bacharéis e tecnólogos como docentes da Educação Básica, contrariando assim os pressupostos defendidos pelos cursos de licenciatura. Destacamos que, essas alterações somente se concretizarão mediante mudanças nas políticas públicas voltadas à educação que priorizem a profissionalização docente.

Palavras chave: Diretrizes curriculares. Formação docente. Reformulação.

National Curriculum Guidelines for teacher training: focus on the changes from 2015

ABSTRACT

The present research analyzes the advances, divergences or convergences that occurred in the National Curricular Guidelines for teacher education, based on the Resolutions of 2002 and 2015 of the National Council of Education. We evidenced through the analysis of the documents that these more converge in relation to the guidelines for teacher training than they diverge and that, the present guidelines transcends the one of 2002, being more detailed in its information. Regarding the pedagogical training for unlicensed graduates, the 2015 Resolution differs from the 2002 Resolution by favoring the performance of bachelors and technologists as teachers of Basic Education, thus contradicting the presuppositions defended by undergraduate courses. We emphasize that, these changes will only materialize through changes in public policies geared toward education, which prioritize teacher professionalisation.

Keywords: Curriculum guidelines. Teacher training. reformulations

¹ Doutoranda em Educação em Química pela Universidade Federal de Uberlândia.

² Doutor em Educação pela UNICAMPI. Pró-reitor de Extensão e Cultura da UFU.

CONTEXTO DA PESQUISA

Devido à sua complexidade, a formação de professores é constantemente discutida em âmbito nacional indicando necessidades de mudanças e reflexões nas políticas públicas voltadas a essa temática. Para Freire (1996), a formação docente é uma prática educativa que necessita ser permanente por ser abrangente em seus conteúdos, complexa em seus requisitos e profunda em sua finalidade.

O interesse pela formação docente tornou-se crescente e remonta aos anos 1980 quando os países capitalistas se mostraram preocupados com os resultados de avaliação obtidos por alunos da Educação Básica (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004). Tal preocupação associou o desempenho escolar dos discentes à boa formação dos docentes, que não foi e nunca será, um bom indício para a profissão. Porém, um aspecto que devemos ponderar a partir dessa consideração é: a formação de professores no Brasil necessita de melhorias e adequações que leve à construção/desenvolvimento de profissionais que estejam preparados para enfrentar as adversidades da sala de aula e dos diferentes contextos escolares.

Nesse viés, Francisco Jr., Peternele e Yamashita (2009, p. 113) declaram que a formação de professores é um tema que perpassa aspectos variados, entre os quais se destacam “as necessidades formativas, a análise crítica da formação atual e as propostas de reestruturação curriculares”. Corroborando com o exposto, Dourado (2015, p. 304) destaca que “a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos”.

Diniz-Pereira (2011) discorre sobre uma crise da profissão docente observada no Brasil há algum tempo. O autor destaca que, em geral, as situações de crise exigem respostas adequadas e rápidas, mas adverte que “as respostas dos governantes brasileiros para tal situação têm sido, via de regra, insuficientes, equivocadas e ineficazes” (p. 36). Ainda nesse seguimento, Gatti (2010) declara que a formação de professores encontra-se inserida num cenário preocupante. No entanto, a autora destaca que a preocupação atual sobre o sistema educacional não concerne apenas ao professor e à sua formação, devido à multiplicidade de fatores que interferem nesse contexto.

Ao imergirmos na leitura de textos voltados a essa temática para constituição de uma pesquisa de doutorado, que se movimenta entre a educação em química e a formação de

professores, percebemos a sinalização das fragilidades e necessidades de mudanças desse campo, que abrange uma multiplicidade de aspectos. Para melhor entendimento desse contexto formativo, focamos na interpretação e reflexão acerca das diretrizes que regem a formação docente no Brasil. Assim, propusemos nesse texto, apresentar a análise das reformulações ocorridas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores a partir dos avanços, divergências ou convergências das Resoluções de 2002 e 2015 do Conselho Nacional de Educação.

CAMINHOS ENCONTRADOS E PERCORRIDOS

Na última década, a formação de professores no Brasil foi orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) definidas pela Resolução CNE/CP nº 01 de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a) e Resolução CNE/CP nº 02 de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b). Tais diretrizes consideram que a organização curricular de cada instituição deve observar, além do disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), outras formas de orientação inerentes à formação docente, entre as quais o preparo para: (i) o ensino visando à aprendizagem do aluno; (ii) o acolhimento e o trato da diversidade; (iii) o exercício de atividades de enriquecimento cultural; (iv) o aprimoramento em práticas investigativas; (v) a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; (vi) o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; (vii) o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Atualmente, as DCN para formação de professores são definidas pela Resolução CNE/CP nº 02 de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015). O estabelecimento dessas novas diretrizes ocorreu mediante alguns aspectos que não estavam sendo contemplados pelas resoluções anteriores (BRASIL, 2002 a, b). As mudanças e reformulações para a formação de professores foram propostas a partir da observação e da construção de pressupostos orientadores cujos princípios baseiam-se na

a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação (BRASIL, 2015, p. 2).

Baptista et al. (2009, p. 140) destacam que “a mudança curricular deve ocorrer como processo contextualizado, dinâmico, integrado interdisciplinarmente e, portanto, dotado de fundamentação conceitual para referência, análise e planejamento”. Muitas alterações que estão dispostas nas atuais diretrizes foram observadas por professores e por pesquisadores em educação que apontaram a necessidade de mudanças na formação docente, além das reformulações das propostas curriculares. Sobre esse cenário, Vieira (2002) declara

[...] como as demais políticas sociais, as políticas educacionais abrangem um amplo conjunto de atores, embora sua expressão maior se dê por meio de iniciativas direta ou indiretamente promovidas pelo poder público. Mais do que como um produto, no entanto, é preciso captá-la como um processo que implica negociações, contestação e luta entre diferentes grupos que, de alguma forma, envolvem-se na sua discussão, mesmo que não se envolvam diretamente na elaboração oficial da legislação (VIEIRA, 2002 *apud* SILVA, 2016, p. 157).

Mergulhados nas leituras acerca da temática das atuais diretrizes para a formação de professores, encontramos diversas pesquisas com essa abordagem, dentre as quais destacamos Dourado (2015 e 2016), Silva (2016), Carvalho e Gonçalves (2017) e Honório et al. (2017). Assim, para nos distinguir do que já está divulgado, elaboramos seis categorias para realizarmos a análise dos avanços, convergências e/ou divergências entre as DCN de 2002 e 2015, que estão apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1. Categorias elencadas para análise dos documentos

Categorias Analisadas
(i) Elementos textuais
(ii) Dimensão Formativa
(iii) Carga horária e duração
(iv) Concepção de Estágio Supervisionado e Prática como Componente Curricular
(v) Formação Continuada
(vi) Formação Pedagógica Complementar e Segunda Licenciatura

Fonte: Os autores.

Desse modo, para percorrermos o caminho dessa pesquisa, realizamos um estudo documental das DCN para formação de professores a partir da análise de conteúdo da Resolução CNE/CP nº 01 de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a), Resolução CNE/CP

nº 02 de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b) e Resolução CNE/CP nº 02 de 01 de julho de 2015 (BRASIL, 2015).

Sobre a pesquisa documental Gil (2008) elucida que

este tipo de pesquisa é semelhante à pesquisa bibliográfica e o que as diferencia é a natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (p. 51).

Para Bardin (2011) o termo análise de conteúdo designa

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 47).

Percepções acerca do que percorremos

Apresentaremos aqui, nossas reflexões e considerações acerca das DCN (Brasil, 2002a,b e 2015) com o olhar voltado às seis categorias elaboradas para este fim.

(i) Elementos textuais

A Resolução CNE/CP nº 01/2002 (BRASIL, 2002a) institui as DCN para a formação de professores da Educação Básica (EB), em nível superior, curso de Licenciatura e de graduação plena por meio de dezenove artigos que abrangem sete páginas. O texto não apresenta capítulos nem sessões, sendo que oito artigos apresentam incisos e destes, o Art. 7º é o que apresenta o maior número (8 incisos), sete artigos apresentam parágrafos e destes, os Art. 12º e Art 13º são os que apresentam maior quantidade (3 parágrafos) e o único artigo que apresenta alínea é o Art. 13º (3 alíneas).

Já a Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015) define as DCN 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 por meio de vinte e cinco artigos que estão dispostos em oito capítulos, abrangendo dezesseis páginas. Quatorze artigos apresentam incisos e parágrafos e destes, o Art. 8º apresenta o maior número de

incisos (13) e o Art. 15º o maior número de parágrafos (10) e o único artigo que apresenta alínea é o Art. 12º (11 alíneas). A Resolução de 2015 é mais minuciosa e divide as temáticas em capítulos, além de incluir as DCN para formação continuada, formação complementar e segunda licenciatura, o que torna seu texto mais extenso.

(ii) *Dimensão Formativa*

Ambas as resoluções abordam os princípios norteadores da formação de profissionais do magistério para a Educação Básica (Art. 3º da Resolução CNE/CP nº 01/2002 e Art. 5º §5º da Resolução CNE/CP nº 02/2015). No entanto, a Resolução de 2002 refere-se somente à formação de professores para o preparo do exercício profissional de pessoas que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da EB. Já o documento de 2015 abrange a formação de profissionais do magistério da EB que compreende aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares, nas diversas etapas e modalidades de educação, especificando tais modalidades (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio e educação escolar indígena). Estão inclusas ainda nessa modalidade a educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância.

O documento de 2002 refere-se à educação especial, educação de jovens e adultos e educação escolar indígena somente em seu Art. 5º nas orientações para construção do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Os documentos convergem em vários tópicos na abordagem dos princípios norteadores destacando-se aqui, a pesquisa e a avaliação, sendo esta última considerada parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados. Contudo, a Resolução de 2015 avança em relação à de 2002 ao focar a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação.

Moita e Andrade (2009) consideram que muitos docentes não praticam a tríade, seja porque na graduação a ênfase recai sobre o ensino, ou porque na pós-graduação acentua-se a pesquisa e apontam o estágio de docência na pós-graduação como oportunidade de praticar a

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Aragão, Santos Neto e Silva (2002) enunciam a necessidade de o professor considerar-se corresponsável pelos resultados de aprendizagem de seus alunos e orientar o processo de ensino-aprendizagem para a investigação e a construção de conhecimentos, aliando suas atividades de ensino à pesquisa e à extensão. Enfatizam ainda que para se praticar a indissociabilidade da tríade ensino-pesquisa-extensão a partir do ensino, é necessário que o docente preveja, em seu planejamento, atividades dos estudantes na comunidade, mesmo que no âmbito da disseminação do conhecimento e da investigação enquanto metodologia de ensino.

As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação são descritas em três incisos do Art. 8º da Resolução de 2002. Já o documento de 2015 apresenta em seus capítulos II e III (Art. 6º ao Art. 8º) as competências e habilidades dos egressos da formação inicial e continuada, na qual a formação de profissionais do magistério deve assegurar a base nacional comum, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente. Os documentos convergem na abordagem das competências dos professores em formação, todavia a Resolução de 2015 transcende a de 2002 no que se refere à minudência das competências e habilidades dos professores em formação continuada, professores indígenas e aqueles que venham a atuar em escolas indígenas, professores da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola.

Na Resolução de 2002 as orientações sobre a construção do PPC estão descritas nos Art. 4º ao Art. 6º, sendo ressaltado que no projeto é necessário que se busque considerar o conjunto das competências necessárias a atuação profissional e a adoção dessas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação. A Resolução de 2015 converge ao exposto anteriormente e avança em relação à de 2002 quando institui em seu Art. 3º §6º que o PPC deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, contemplando assim com a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de EB da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente.

O documento de 2015 contribui para a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita e da aprendizagem da Língua

Brasileira de Sinais (Libras), bem como para a inserção das questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. Ainda salienta em seu Art. 7º, Parágrafo Único, que o PPC em articulação com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais cita-se o estudo do contexto educacional, envolvendo ações nos diferentes espaços escolares e a participação nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola de EB.

O Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), enquanto iniciativas do Governo Federal para incentivo e valorização do magistério, contribuem com a formação inicial dos docentes. O Pibid ainda corrobora para indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão à medida que oportuniza a inserção e vivência dos futuros docentes no espaço escolar e possibilita a interação dos licenciandos com professores e alunos da EB e a articulação entre a universidade e as escolas da EB. Sobre esse cenário, Silva et al. (2014) asseveram que

diante da possibilidade de experimentação e vivência, o Pibid concede ao licenciando a capacidade de convivência e de união da teoria e da prática, conseguindo, assim, fazer com que este se familiarize e interaja neste ambiente tão rico e promissor que é a escola. Por intermédio dessa interação, o licenciando faz uma análise crítica e reflexiva da sua atuação e começa a criar oportunidades para seu desenvolvimento como futuro professor (p. 284).

(iii) *Carga horária e duração*

Essa categoria analisada por essa pesquisa encontra-se na Resolução CNE/CP nº02/2002 (BRASIL, 2002b) em seu Art. 1º que institui a carga horária dos cursos de formação de professores da EB em nível superior, em cursos de licenciatura será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 horas, em cursos com duração de, no mínimo 3 anos, nos quais a articulação teoria-prática deve ser oportunizada a partir de 400 horas de prática como componente curricular (PCC), 400 horas de estágio curricular supervisionado, 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. E ainda, os alunos que exerçam atividade docente regular na EB poderão ter redução de até metade da carga horária

do estágio curricular supervisionado.

A carga horária e duração dos cursos de formação inicial de professores para a EB em nível superior, em cursos de licenciatura instituídas pela Resolução de 2015 estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares em seu Capítulo V, Art. 13º. Estes cursos terão, no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 4 anos, compreendendo 400 horas de PCC, 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, 2.200 horas dedicadas às atividades formativas conforme o PPC, 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes. Este documento ainda institui que os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Libras, educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

As atuais orientações para formação docente (BRASIL, 2015) promovem o acréscimo de 400 horas na carga horária mínima para as licenciaturas, passando de 2.800 para 3.200 horas e do tempo mínimo para integralização que passa a ser de 8 semestres. Este documento explicita em seu Art. 12º o que são consideradas atividades formativas e atividades teórico-práticas, enquanto as Resoluções de 2002 (BRASIL, 2002 a, b) não esclarecem o que são atividades acadêmico-científico-culturais. Percebe-se que o aumento da carga horária destinou-se às atividades de cunho prático as quais estão inseridas a iniciação científica, a iniciação à docência, a extensão e a monitoria, entre outras. Em ambos documentos o prazo para adequação dos cursos em funcionamento é de dois anos.

No tocante às atividades práticas na formação dos professores destaca-se as contribuições do Pibid nesse processo, o qual permite a aquisição da prática docente mediada pelo professor supervisor. Gauche et al. (2008, p. 29) afirmam que “a proximidade do futuro professor com a realidade cotidiana vivenciada na atividade docente dos que já atuam no ensino, permite-nos esperar sempre uma melhor formação do professor”. Francisco Jr e Oliveira (2015) corroborando com essa percepção ao revelarem que

quanto maior for a vivência dos licenciandos com experiências didático-pedagógicas reais, maior é a possibilidade de se promover uma formação abrangente e que responda às necessidades e barreiras impostas pela carreira

docente (p. 125).

(iv) *Concepção de Estágio Supervisionado e Prática como Componente Curricular (PCC)*

A Resolução de 2002 (BRASIL, 2002a) e a Resolução de 2015 convergem em diversas concepções relacionadas ao estágio supervisionado e à PCC. A matriz curricular deve contemplar as dimensões teóricas e práticas; a PPC deve ser vivenciada ao longo de todo o processo formativo e não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso; o estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico; o estágio curricular supervisionado deve ser realizado em escola de EB respeitando o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, devendo ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Ainda assim, a Resolução de 2015 amplia a de 2002 anunciando em seu Art. 3 §5º a importância da articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e o reconhecimento das instituições de EB como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério.

A prática pedagógica permite aos discentes de licenciatura, a construção de saberes e a formação da identidade profissional e que junto com o estágio, constituem-se de fatores essenciais para motivarem o processo dialético de reflexão do futuro professor (PELOZO, 2007). Sobre o estágio supervisionado Silva e Schnetzler (2008) consideram que

[...] o estágio supervisionado se constitui em espaço privilegiado de interface da formação teórica com a vivência profissional. Tal interface teoria-prática compõe-se de uma interação constante entre o saber e o fazer, entre conhecimentos acadêmicos disciplinares e o enfrentamento de problemas decorrentes da vivência de situações próprias do cotidiano escolar (p. 2175).

(v) *Formação Continuada*

A inserção dessa modalidade de formação docente é um avanço da Resolução de 2015 em relação à de 2002. A Resolução de 2002 refere-se à formação continuada somente em seu Art. 14º no qual considera a oferta da formação continuada como propiciadora de

oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras. Já a Resolução de 2015 inclui as DCN para formação continuada, explicitando já em seu Art. 1º §3º que as instituições educativas de EB que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação e expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC). O documento elucida a importância da articulação entre formação inicial e formação continuada para a profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como sua contribuição para efetivação da tríade: ensino, pesquisa e extensão. Acerca da formação continuada, Marcolan e Maldaner (2015) destacam que

[...] o processo de formação continuada, já no contexto de atuação profissional, é de suma importância para atender às necessidades de formação sentidas pelos professores e às demandas da educação. A formação continuada é uma formação sempre e cada vez mais necessária devido às mudanças que ocorrem nas orientações curriculares e nas necessidades socioculturais (p. 214).

(vi) Formação Pedagógica Complementar e Segunda Licenciatura

Essas modalidades de formação são inovações da Resolução de 2015 em relação à de 2002. A definição da carga horária para os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados está disposta no Art. 14º e para segunda licenciatura está no Art. 15º. Estes cursos devem garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Libras, educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, da mesma maneira que na formação inicial regular.

Nesses cursos, o estágio curricular supervisionado continua sendo componente obrigatório da organização curricular, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico. Os cursos de segunda licenciatura poderão ser ofertados aos portadores de diplomas de cursos de graduação em licenciatura, independentemente da área de formação. Os cursos de formação pedagógica

complementar poderão ser ofertados aos portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada.

Sobre a importância do estágio supervisionado nessa e em todas as modalidades da formação de professores, concordamos com Pimenta e Lima (2004, p. 99) ao considerarem o estágio como uma “oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade profissional”. As autoras declaram que o estágio tem como finalidade propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará, para isso, o estágio tem de ser teórico-prático pois a teoria é indissociável da prática e, ainda enfatizam que, é no processo prático que os elementos teóricos são verificados e apropriados.

Nessa modalidade analisada, a proposta da Resolução 2002 que é voltada à formação de professores da EB diverge da Resolução de 2015 no tocante a preparação de bacharéis e tecnólogos para o magistério na EB. Historicamente, os cursos de licenciatura, principalmente aqueles voltados às ciências exatas, possuem estrutura curricular vinculada aos cursos de bacharelado. Desde a década de 80, Candau já apontava que “os currículos dos cursos de licenciaturas foram concebidos como meros apêndices aos cursos de bacharelado” (CANDAU, 1987 apud GAUCHE et al., 2008, p. 26).

Nesse sentido, possibilitar a preparação de bacharéis e tecnólogos para o exercício do magistério torna-se antagônico aos pressupostos que são defendidos pelos cursos de licenciatura. No entanto, essa mesma Resolução (BRASIL, 2015) ressalta a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PERCORRIDO

Evidenciamos por meio da análise dos documentos que a Resolução CNE/CP nº 01/2002 e a Resolução CNE/CP nº 02/2015 mais convergem em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para formação docente do que divergem. É notório que a Resolução de 2015 transcende a de 2002, sendo mais minuciosa em suas informações, abrangendo outras modalidades de formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e ainda, incluindo as

DCN para a formação continuada. Tal percepção é também destacada por Dourado (2015 e 2016), Carvalho e Gonçalves (2017) e Honório et al. (2017).

As atuais diretrizes instituem o aumento da carga horária que volta-se a expansão das atividades de cunho prático, nas quais estão inseridas a iniciação científica, a iniciação à docência, a extensão e a monitoria, entre outras. Este mesmo documento salienta a importância da articulação entre formação inicial e continuada para o desenvolvimento profissional, bem como sua contribuição para o ensino, pesquisa e extensão. Nesse contexto, o Pibid e o Prodocência surgem como políticas públicas de educação que contribuem para formação docente, agregando oportunidades de se concretizar as propostas de ambos os documentos. Sobre este aspecto da formação docente, Zanlorenzi e Sandini (2017) advertem que

na medida em que as bases legais tanto afirmam e ressaltam a importância das práticas de ensino e da relação teoria e prática na formação docente, percebemos que isso é uma questão não superada dentro dos cursos de licenciaturas e que por mais que as normatizações da educação brasileira retomem a questão com o intuito de superá-las, estas resistem aos ataques das normatizações e insistem em permanecer no cenário das licenciaturas dos profissionais da educação básica (p. 4219).

Assim, destacamos que as propostas de alterações na formação inicial e continuada de professores somente se concretizarão mediante mudanças nas políticas públicas voltadas à educação. Dourados (2016) e Volsi (2016) complementam que

face ao cenário de proposição de políticas, o grande desafio se efetivará com a materialização ou não das mesmas e vai requerer políticas nacionais que priorizem a formação e as condições de profissionalização destes profissionais por meio de equiparação salarial, discussão e aprovação de diretrizes sobre carreira, cumprimento do piso salarial nacional, melhoria das condições de trabalho, entre outros elementos, que devem ser tratados organicamente e à luz da agenda instituinte do Sistema Nacional de Educação (DOURADOS, 2016, p. 36).

a implementação das DCNs para a formação do magistério por meio da adequação dos cursos de formação inicial e continuada se constituem em um desafio para as políticas educacionais direcionadas aos professores na atualidade, pois muitas ações precisarão ser desenvolvidas pelas instituições formativas, tanto no Ensino Superior, como na Educação Básica, para que de fato, as orientações e normatizações ali contidas, ganhem materialidade (VOLSI, 2016, p. 1518).

Desse modo, o Governo Federal propõe reformulações nas Diretrizes Curriculares

Nacionais para formação de professores, tentando promover, por um lado, melhorias nesse contexto formativo. Por outro lado, o mesmo governo retira da educação, condições de fortalecer e valorizar a profissão docente, por meio de cortes nos recursos, programas e incentivos que apresentam potencial de promover a consolidação da formação de professores em nosso país. Assim, teremos que esperar as futuras movimentações e (trans)formações no âmbito do sistema educacional, particularmente, na formação de professores, frutos das adequações e mudanças propostas pelas atuais DCN que regem a formação de professores no Brasil, para então nos posicionarmos frente ao cenário que surgirá ou permanecerá.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro de; SANTOS NETO, Elydio dos; SILVA, Paulo Bessa da. **Tratando da indissociabilidade**: ensino, pesquisa e extensão. São Bernardo do Campo: UMESP, 2002.

BAPTISTA, Joice de Aguiar; SILVA, Roberto Ribeiro da; GAUCHE, Ricardo; MACHADO, Patrícia Fernandes Lootens; SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MÓL, Gerson de Souza. Formação de professores de Química na universidade de Brasília: construção de uma proposta de inovação curricular. **Química nova na Escola**, v. 31, n. 2, p. 140-149, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 01 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CP, 2002a.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 02 de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: MEC/CNE/CP, 2002b.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 02 de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE/CP, 2015.

CARVALHO, Isis Azevedo da Silva; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores: Avanços e Perspectivas para as Licenciaturas. **Revista Didática Sistemática**, v. 19, n. 1, p. 83-97, 2017.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, n. 230, p. 34-51, 2011.

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

_____. Formação de profissionais do magistério da Educação Básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, n. 1, p. 27-39, 2016.

FRANCISCO-JR, Wilmo E.; OLIVEIRA, Ana Carolina Garcia de. Oficinas Pedagógicas: uma proposta para reflexão e a formação de professores. **Química Nova na Escola**, v. 37, n. 2, p. 125-133, 2015.

_____. PETERNELE, Wilson Sacchi; YAMASHITA, Miyuki. A formação de professores de Química no estado de Rondônia: necessidades e apontamentos. **Química Nova na Escola**, v. 31, n. 2, p. 113-122, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GAUCHE, Ricardo; SILVA, Roberto Ribeiro da; BAPTISTA, Joice de Aguiar; SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MÓL, Gerson de Souza; MACHADO, Patrícia Fernandes Lootens. Formação de professores de química: concepções e proposições. **Química Nova na Escola**, n. 27, p. 26-29, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

HONÓRIO, Mirtes Gonçalves; LOPES, Maria do Socorro Leal; LEAL, Francisca Lourdes Santos; HONÓRIO, Teresa Christina Torres; SANTOS, Vilmar Aires dos. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3, p. 1736-1755, 2017.

MARCOLAN, Simone Gobi; MALDANER, Otavio Aloisio. Espaços de formação continuada de professores em escolas pequenas e isoladas: uma lacuna a ser preenchida. **Química Nova na Escola**, v. 37, n. 3, p. 214-223, 2015.

MELLOUKI, M'Hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 537-571, 2004.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p. 269-393, 2009.

PELOZO, Rita de Cássia Borguetti. Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, ano V, n. 10, p. 1-7, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Filomena L. G. R. Plano Nacional de Educação e seus desdobramentos sobre as novas diretrizes para a formação de professores da educação profissional: identidades profissionais em construção. **HOLOS**, v. 6, p. 156-177, 2016.

SILVA, Kleyfton S. da; NASCIMENTO, Mayrane C. M. do; SIQUEIRA, Enaura F. V. de; SANTOS, Karla C. H. dos; ALVES, Maria R. C.; OLIVEIRA, Fernando M. de; FREITAS, Alan J. D. de; FREITAS, Johnnatan D. de. A importância do PIBID na realização de atividades experimentais alternativas no ensino de Química. **Química Nova na Escola**, v. 36, n. 4, p. 283-288, 2014.

SILVA, Rejane Maria G. da; SCHNETZLER, Roseli P. Concepções e ações de formadores de professores de Química sobre o estágio supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas. **Química Nova**, v. 31, n. 8, p. 2174-2183, 2008.

VOLSI, Maria Eunice França. Políticas para formação de professores da Educação Básica em nível superior: em discussão as novas diretrizes nacionais para a formação dos profissionais do magistério. In: **XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR**. Universidade Estadual de Maringá – UEM. Maringá, PR. 2016. p. 1505-1520.

ZANLORENZI, Maria Josélia; SANDINI, Sabrina Pla. Política docente: formação de professores e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica. In: **XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Curitiba, PR, 2017. p. 4209-4220.