

## Identidade própria de cursos de Licenciatura: um olhar a partir dos normativos do CNE (2002-2019)

Danielle Cristine Camelo FARIAS<sup>i</sup>

José BATISTA NETO<sup>ii</sup>

### Resumo

A ideia de identidade própria dos cursos de Licenciatura, expressa em Diretrizes Curriculares Nacionais para o magistério na Educação Básica, em nível superior, configura-se como objeto desta pesquisa. A análise das Resoluções CNE/CP N° 1/2002, CNE/CP N° 2/2002, CNE/CP N° 2/2015 e CNE/CP N° 2/2019 estrutura a construção do texto, tendo em vista serem documentos norteadores da formação de professores/as no Brasil. A análise documental constituiu a ferramenta metodológica básica, fundamentada nas perspectivas teóricas de Aguiar e Dourado (2019), Bazzo e Scheibe (2019) e Silva (2010). Os documentos revelaram que a identidade proposta para os cursos de Licenciatura sofreu variações de acordo com o contexto histórico e o cenário político nos quais essas Resoluções estão inseridas.

**Palavras-chave:** identidade própria; diretrizes curriculares nacionais; formação de professores/as; licenciaturas.

*Own identity of undergraduate teaching training degree courses:  
a look from the normative instructions of CNE (2002-2019)*

### Abstract

*The idea of own identity of undergraduate teaching training degree courses, expressed in the National Curricular Guidelines for teaching in Basic Education, in higher education level, is the object of this research. The analysis of Resolutions CNE/CP no. 1/2002, CNE/CP no. 2/2002, CNE/CP no. 2/2015 and CNE/CP no. 2/2019 structures the construction of the text, since they are guiding documents of teacher training in Brazil. The documental analysis constituted the basic methodological tool, based on the theoretical perspectives of Aguiar e Dourado (2019), Bazzo e Scheibe (2019) e Silva (2010). The documents revealed that the proposed identity of the undergraduate teaching training degree courses has changed according to the historical context and the political scenario in which these Resolutions are inserted.*

**Keywords:** *own identity; national curricular guidelines; teacher training; teaching degrees.*

<sup>i</sup> Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Metodologia da Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: [profdaniellecamelo@gmail.com](mailto:profdaniellecamelo@gmail.com) - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3484-4987>.

<sup>ii</sup> Doutor em Ciências da Educação, Professor Titular da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFPE, atuando na linha de pesquisa em Formação de Professores e Prática Pedagógica. E-mail: [netojose31@gmail.com](mailto:netojose31@gmail.com) - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9780-4264>.

*Identidad propia de cursos de Licenciatura:  
una mirada a partir de las normativas del CNE (2002-2019)*

**Resumen**

*La idea de la identidad propia de los cursos de Licenciatura, expresada en Directrices Curriculares Nacionales para el Magisterio en la Educación Primaria, en un nivel superior, se configura como el objeto de esta investigación. El análisis de las Resoluciones CNE/CP N° 1/2002, CNE/CP N° 2/2002, CNE/CP N° 2/2015 y CNE/CP N° 2/2019 estructura la construcción del texto, teniendo en cuenta que son documentos norteadores para la formación de profesores/as en Brasil. El análisis documental constituyó la herramienta metodológica básica, fundamentada en las perspectivas teóricas de Aguiar y Dourado (2019), Silva (2010), Bazzo y Scheibe (2019) y Silva (2010). Los documentos revelaron que la identidad propuesta para los cursos de Licenciatura ha sufrido variaciones de acuerdo con el contexto histórico y el escenario político en los que estas Resoluciones están insertadas.*

**Palabras clave:** *identidad propia; directrices curriculares nacionales; formación de profesores/as; licenciaturas.*

## 1 INTRODUÇÃO

Ao analisarmos a história da formação inicial de professores/as (compreendendo-a como um processo institucional, intencional, contínuo e permanente), no Brasil, assistimos a uma hegemonia do perfil formativo que ficou conhecido como “modelo 3+1”. Essa denominação é atribuída porque, dos quatro anos – período formal de uma Licenciatura plena – de formação, três eram destinados aos estudos sobre conhecimentos da área de referência para, apenas no último ano, serem feitos estudos voltados ao campo da Educação, incluindo a vivência do Estágio Supervisionado. Tal realidade contribuía para a construção de uma concepção que enxergava o curso de Licenciatura como subalterno e complementar ao Bacharelado, o que cristalizava a noção da prática pedagógica como momento de aplicação do conhecimento acumulado ao longo do processo formativo.

Ainda que críticas a esse “modelo” e proposições formuladas remontem ao final dos anos de 1970, somente nos anos 2000, o Brasil teve editadas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores/as, em nível superior, de Graduação plena, que punham em xeque o modelo formativo 3+1 e concebiam o curso de Licenciatura autônomo e independente do Bacharelado. O perfil bacharelizante das Licenciaturas foi por muitos criticado, tendo em vista a compreensão de que tais cursos tinham e têm por objetivo formar docentes para atuarem na Educação Básica e exigem, portanto, a construção de saberes e de práticas

distintos dos de um curso de Bacharelado. Em outros termos, o curso de Licenciatura passou a reivindicar uma identidade própria.

Sobre a categoria da identidade própria, cumpre destacarmos que não a compreendemos como sinônimo de defesa por currículos homogeneizados, baseados em uma cultura hegemônica. Diante da perspectiva levantada por Moreira (2002) acerca do diálogo entre currículo e diferença cultural, reconhecemos que as identidades são construídas na relação com as diferenças. É nesse movimento que colocamos os cursos de Licenciatura em relação aos cursos de Bacharelado: embora existam pontos de convergência entre eles, é inegável que ambos possuem suas especificidades, sobretudo pelo objetivo da formação. A busca por uma identidade própria de cursos de Licenciatura visa a superação da concepção historicamente construída de que as Licenciaturas são desdobramentos ou até mesmo complementos do curso de Bacharelado.

Por tal motivo, questionamos como as DCN para os cursos de formação de professores/as, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), no início dos anos 2000, compreendem a identidade dos cursos de Licenciatura. Os documentos defendem uma concepção de identidade própria para os cursos de Licenciatura? Existe a compreensão de que a formação de professores/as requer especificidades complexas? Quais são as propostas formativas para docentes da Educação Básica? Nosso objetivo, portanto, é analisar como as Resoluções CNE/CEB N° 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a), CNE/CP N° 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b), CNE/CP N° 2, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), e CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), abordam a categoria da identidade própria. A escolha por esses documentos deve-se ao fato de ser o CNE a instância do estado brasileiro a quem se reconhece competência, dentre outras, para instituir Diretrizes Nacionais para todo e qualquer curso de Graduação, aí compreendido os de formação de professores/as, em nível superior.

O texto de análise está organizado em três seções relacionadas ao objetivo da pesquisa. Na primeira, introduzimos uma reflexão sobre a relação entre identidade e currículo. Na segunda, buscamos traçar cenários históricos da construção de cada documento, ressaltando o contexto político e os campos de disputa de suas construções e implantações. Por fim, apresentamos os resultados colhidos por análise documental, em diálogo com os debates propostos ao longo do manuscrito.

## 2 IDENTIDADE PRÓPRIA DE CURSOS DE LICENCIATURA: CONTRIBUIÇÕES DO CURRÍCULO

Pensarmos as contribuições do currículo para a construção da identidade dos cursos de Licenciatura exige esclarecimentos do que entendemos sobre identidade e sobre currículo. Ambas as categorias correspondem a campos densos e de intensos debates, sobretudo quando se trata da formação docente. Não pretendemos aqui fazer um levantamento de teorias curriculares, nem das perspectivas teóricas acerca da identidade docente. Pretendemos, no entanto, revelar nossas compreensões sobre as duas categorias e situá-las no debate proposto.

Partimos da compreensão de Silva (2000) para tratarmos da identidade. Segundo o autor, identidade e diferença estão em relação dialógica, pois uma só existe em relação com a outra. A identidade corresponde àquilo que se é, àquilo que guarda particularidades. A singularidade que marca a identidade não existe por si, pois há todo um contexto que a produz e a influencia. Nesse sentido, não podemos deixar de considerar que a identidade é uma construção histórico-social em permanente transformação.

A diferença, por sua vez, refere-se ao que declaramos não ser, àquilo que não incluímos no nosso campo identitário, embora seja fundamental para a construção da identidade. De acordo com Silva (2000, p. 75), “[...] em um mundo imaginário, totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido”.

A construção da identidade, entretanto, não acontece de forma estática. Sobre a relação dialógica entre identidade e diferença, Fino e Sousa (2003, p. 1) afirmam:

É por isso que neste jogo de relações, a questão do poder é fundamental para a identidade, pois implica uma vivência consciente e assumida da diferença. Ora as relações de diferença não são nunca estabelecidas de uma forma simétrica. O sujeito arrisca o sentido da “sua” existência, num contexto de negociação, sendo o conflito a via natural de acesso à autonomia. É por isso que se diz que a perda de identidade se relaciona muitas vezes com a perda de capacidade de agressão. No fundo, é a luta da auto-determinação do “eu”.

No que concerne ao currículo, partimos do conceito introduzido por Gimeno Sacristán (2000), em uma perspectiva teórico-crítica, segundo a qual o currículo é compreendido como “[...] um objeto social e histórico” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 108), permeado por práticas políticas, sociais e pedagógicas. Para o autor, o currículo “[...] não pode ser estendido

à margem do contexto no qual se configura e tampouco independente das condições em que se desenvolve” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 108). Ao ampliarmos o olhar sobre a noção de currículo, consideramos a importância das contribuições das teorias pós-críticas, com destaque para trabalhos de pesquisadores brasileiros como Lopes (2013), Macedo (2006), Moreira (2002), Silva (2010), dentre outros.

Mesmo diante de visões caleidoscópicas sobre o currículo, pautadas em diferentes perspectivas epistemológicas, identificamos intersecções entre elas que destacamos como fundamentais para o debate acerca da identidade própria dos cursos de Licenciatura. A primeira dela diz respeito à ideia de que não existe currículo neutro, visto que todo currículo (formal e/ou em ação) está imbricado a um projeto educacional; há, assim, um “projeto societário” (CÓSSIO, 2014, p. 1573). A segunda questão faz referência à construção do currículo, pois, se não há neutralidade, significa que sua elaboração acontece em um campo de disputa. Para Silva (2010, p. 15):

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo” que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, na nossa identidade, na nossa subjetividade.

Quando discutimos sobre os cursos de Licenciatura, compreendemos que os seus currículos – sobretudo a construção das matrizes curriculares – resultam de disputas por um “ideal” formativo, especialmente quando o curso de formação é composto por diversas áreas de conhecimento que, no interior das universidades, estão organizadas/fragmentadas em departamentos. Moreira (1995, p. 7) aponta – já na primeira metade da década de 1990 – que:

Tem sido intenso, nos últimos anos, o movimento pela reformulação dos cursos de formação de profissionais da educação. No caso específico das licenciaturas, inúmeros estudos têm procurado acentuar os aspectos mais problemáticos, assim como examinar os obstáculos que vêm dificultando a concretização de mudanças e propostas inovadoras.

Dadas essas perspectivas, afirmamos que os currículos dos cursos de Licenciatura reivindicam a construção de uma identidade própria, tendo em vista que materializam as intenções do processo formativo proposto e indicam concepções acerca da construção de

saberes e de práticas da docência. Essa identidade acontece de maneira dinâmica e imbricada a questões históricas, sociais, políticas, culturais e epistemológicas. A identidade do curso de Licenciatura está pautada por seu objetivo primeiro, que é formar docentes.

Partindo das proposições estabelecidas pelas DCN dos anos 2000, podemos perceber que os cursos de Licenciatura foram chamados a promoverem reformas curriculares, visando a superação do perfil 3+1, e assim propuseram, de certo modo, uma espécie de “conversão identitária” (DUBAR, 2012), pois buscaram desvincular-se do padrão bacharelizante e caminhar em direção à construção da autonomia. A concepção de formação pedagógica, inscrita no currículo dos cursos de Licenciatura, por exemplo, é aspecto relevante quando tratamos da identidade própria, tendo em vista que o campo da Educação é, eminentemente, o campo de exercício profissional de licenciados/as. Essa concepção posta-se na contracorrente de cursos em que a formação pedagógica é tratada de forma complementar aos saberes disciplinares, pois coloca em evidência uma compreensão segundo a qual a Licenciatura é subalterna ao Bacharelado. Segundo Pimenta (2005, p. 18-19):

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Os argumentos de Pimenta (2005) fundamentam como os cursos de Licenciatura precisam ser pensados com a clareza de que formar docentes não é somente lhes conferir uma habilitação. As propostas curriculares, resultados de disputas políticas e epistemológicas, repousam sobre uma noção de docência que pode compreender a relevância da formação pedagógica ou compreendê-la como um complemento aos conteúdos da área de referência.

Nessa perspectiva, as políticas de formação de professores/as vêm sendo desenhadas a partir de variações políticas e teóricas. As disputas em torno do currículo também se materializam na formulação de documentos que norteiam a formação docente. No Brasil, as DCN para a formação de professores/as vêm mostrando como as instituições concebem o processo formativo docente. Desse modo, buscamos, na seção seguinte, tratar do contexto



histórico em que as instruções normativas para a formação docente, em nível superior, foram construídas e implantadas.

### 3 CONTEXTUALIZANDO AS INSTRUÇÕES NORMATIVAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

A necessidade de compreendermos a formação de professores/as leva-nos a pensar como, no Brasil, vêm se construindo políticas educacionais e regulamentação relativas à formação docente. A década de 1980 teve grande significado para a trajetória histórica da formação docente brasileira, pois, além de marcar o declínio da ditadura civil-militar (1964-1985), aponta para a reorganização e a participação, no debate sobre as políticas voltadas aos processos formativos, da sociedade civil, dos profissionais da educação, pesquisadores/as, sindicatos e entidades científicas como a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), o Centro de Estudos de Educação e Sociedade (Cedes), a Associação Nacional de Educação (Ande) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), que, desde a década de 1970, visam a construir pesquisas, debates e proposições para a formação de educadores/as.

A partir de 1988, com a promulgação da “Constituição Cidadã”, uma onda democrática espalhou-se por diferentes setores da vida nacional, cujos efeitos também puderam ser percebidos na área da Educação. A Constituição de 1988 prevê, em seu Art. 25, que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da Família (BRASIL, 1988). Assim sendo, como (re)pensar a educação brasileira diante da nova perspectiva democrática? Contraditoriamente ao avanço democrático no plano político, assistimos à emergência do novo ideário que forjaria a doutrina neoliberal, de forte impacto sobre o plano econômico, com repercussões sobre a política e a sociedade brasileiras. De acordo com o estudo de Aguiar e Dourado (2019, p. 33):

No Brasil, a sociedade civil organizada, em especial, as associações científicas e as entidades sindicais de educação, desde a década de 1980, teve efetiva participação na definição de marcos legais que orientam a organização da educação brasileira, mediante a promoção das conferências nacionais de educação (CBE, Coned, Conebe 2008, Conae 2010 e Conae 2014). Desse modo, contribuiu para o capítulo de Educação na Constituição Federal de 1988, na formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996) e na definição do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), dentre outras legislações pertinentes.

A adoção da doutrina neoliberal por governos brasileiros ao longo dos anos 1990 tornou necessário pensar um novo conjunto de diretrizes para a educação do país, que só veio a ser implantado na segunda metade daquela década. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) –, foi promulgada no contexto da gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, cujas políticas visavam, sobretudo, a atender os interesses do empresariado nacional e responder às exigências do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional. Havia, portanto, um discurso de conteúdos inconciliáveis com as demandas do conjunto da sociedade, no qual pontificava a busca pela estabilidade financeira do país e pela garantia dos direitos civis – dentre eles, a educação – sob um perfil de gestão neoliberal.

A instituição da “Nova LDB”, como passou a ser chamada a lei maior da educação nacional, esteve relacionada a tal contexto. Segundo Diniz-Pereira (1999), o documento aprovado traduziu os interesses em disputa. No entanto, grupos que pensavam a educação de maneira diferente dos setores progressistas e populares, dentre os quais se destacavam grupos privatistas, fizeram prevalecer uma clara hegemonia. A LDB, conforme o autor, passou a ser um projeto “polifônico” do qual ecoavam vozes de bases políticas, pedagógicas e epistemológicas diversas.

No que toca à formação de professores/as, havia, por um lado, grande expectativa, pois o número de escolas da Educação Básica crescera e movimentos sociais e democráticos em ascenso pressionavam pela ampliação do atendimento escolar e, conseqüentemente, por novos professores/as. Por outro lado, o debate social e acadêmico que se acumulou desde o início dos anos 1980 forneceu elementos políticos, epistemológicos e metodológicos em uma perspectiva mudancista.

As expectativas em relação à formação docente não se confirmaram e as frustrações de setores educacionais, pesquisadores/as, professores/as e gestores/as em educação, encabeçando a lista, foram registradas. A LDB de 1996 estabeleceu a criação de uma nova instituição formadora, o Instituto Superior de Educação (ISE), e de um novo curso, o Curso Normal Superior (CNS). O cenário educacional, com a nova instituição e um novo curso, arriscava tornar a formação de professores/as ainda mais precária, como aponta Saviani (2009, p. 148):

Introduzindo como alternativa aos cursos de Pedagogia e Licenciatura, os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento



por baixo: os institutos superiores de Educação emergem como instituição de nível superior mais barata, por meios de cursos de curta duração.

Ainda que apresentasse nuances, a LDB pode ser compreendida como o balizamento mais geral para a construção de diretrizes que visavam – e visam – nortear os cursos de formação inicial e continuada de professores/as. No final da década de 1990 e início dos anos 2000, ainda sob a gestão de Fernando Henrique Cardoso, o CNE debruçou-se sobre o tema da formação para o magistério na Educação Básica, com vistas à elaboração de novas diretrizes – também alvo de análise de pesquisadores e suas entidades representativas – para os cursos de Licenciatura. Tal esforço resultou na Resolução CNE/CP N° 1/2002 e na Resolução CNE/CP N° 2/2002. Ambas tiveram grande repercussão, pois previam reformas curriculares para os cursos com o objetivo de superação do tradicional perfil 3+1. Essas Resoluções de 2002 tiveram vigência até o ano de 2015 – perpassaram, portanto, os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016). A expansão escolar na primeira década dos anos 2000 exigiu desses governos soluções emergenciais.

Assim, dentre as questões mais urgentes, esteve a preocupação com a formação dos/as professores/as para a Educação Básica. Além das Resoluções já citadas, que determinam a reformulação dos currículos dos cursos de Licenciatura, o governo instituiu, por meio do Decreto N° 5.755, de 29 de janeiro de 2009, uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009) – foi uma outra medida que veio impactar a formação de professores/as. Foram criados, a partir de então, Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parfor), com a finalidade de estabelecer ações e metas para a formação inicial e continuada desses profissionais. Além das medidas políticas, destacamos eventos de grande abrangência, como a Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb), em 2008, e a Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010, que incluíam questões relativas à formação docente na pauta de discussões.

Foi um período de intensificação dos debates e de propostas diversas para a construção de políticas públicas voltadas a todos os níveis e a todas as etapas e modalidades da educação, dentre as quais o projeto de expansão do Ensino Superior tanto no âmbito privado, como pela esfera pública. Para tais realizações, foi instituído um programa de financiamento a estudantes oriundos de classes menos favorecidas para a realização de seus estudos superiores em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas e a reestruturação e expansão das Universidades

Federais.

Alguns anos depois, passou-se a discutir a instituição de uma base nacional comum curricular, bem como de novas diretrizes para os cursos de formação docente em nível superior. Destacamos a ação de associações científicas como a ANPED, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), a Anfope e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), as quais se postaram na defesa e/ou na crítica a certos projetos. Segundo Aguiar e Dourado (2019, p. 34):

De fato, quando o ministro da Educação Cid Gomes, em 2015, torna-se titular do MEC, efetivou o passo inicial para inscrever como prioridade na agenda nacional da educação a definição de uma base nacional comum curricular, sob o argumento de cumprir o PNE e outras legislações educacionais, a despeito da oposição pelas principais associações científicas da área, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e Associação Brasileira de Currículo (ABdC), que se contrapunham à padronização e homogeneização de um currículo nacional para a educação básica.

No campo da formação de professores/as, os esforços dos muitos sujeitos e entidades levaram à construção da Resolução CNE/CP N° 2/2015, vista como resultado de trabalho coletivo e compreensões basilares sobre a docência e seu processo formativo, originárias na comunidade educacional. Para Bazzo e Scheibe (2019, p. 671):

O conteúdo que embasa a Resolução CNE/CP n° 02/2015 fora discutido amplamente com a comunidade educacional e entendido pelos educadores mais envolvidos com as questões relativas às políticas nacionais de formação de professores como sendo uma importante e bem elaborada síntese das lutas históricas da área em torno do tema. Assim, recebeu amplo apoio das entidades representativas dos educadores, traduzido em diversas manifestações favoráveis à sua imediata entrada em vigência.

Os marcos regulatórios e os debates caminham no sentido de mudanças na formação inicial e continuada, que se expressaram nos seus currículos. Desse modo, abriu-se um novo período de reformas curriculares a ser vivenciado por cursos de Licenciaturas, com base em uma nova concepção de docência. Entretanto, as mudanças propostas não eram simples e pacíficas, pois envolviam disputas políticas dentro e fora das instituições formadoras. As disputas e as articulações políticas sinalizavam, de toda evidência, sérios problemas da formação docente, em especial da formação inicial, que têm acumulado discussões ao longo de

décadas. Aguiar e Scheibe (2010) apontam que, no Brasil, o problema da formação de professores/as também se caracteriza pela falta de continuidade das políticas públicas que oscilam entre a centralização e a descentralização.

Com efeito, o Brasil vem sofrendo com instabilidades e jogos de poder desde as eleições presidenciais de 2014. A deposição da Presidente da República, em 2016, somada às articulações partidárias e às ações do poder judiciário traçaram um contexto de instabilidade política, econômica e social. Políticas voltadas à formação docente, iniciadas na primeira década do ano 2000, estão sofrendo descontinuidades e rupturas. De acordo com Aguiar e Dourado (2019), após a deposição da Presidente Dilma Rousseff, o governo de Michel Temer interrompeu as políticas educacionais até então vigentes para que se instalasse um novo projeto para o país mais afinado com os interesses privados do grande empresariado nacional e internacional.

Sob o governo do presidente Michel Temer, as políticas educacionais em curso são interrompidas e/ou tomam nova configuração, como vai ocorrer com o Fórum Nacional de Educação (FNE), cujas atribuições foram alteradas e substituída a sua coordenação, e com a Conferência Nacional de Educação (Conae) prevista para ser realizada em 2018, que teve modificada sua composição, o que motivou a saída das associações científicas de educação que instituíram o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) e a Conferência Nacional Popular de Educação (Conape). Mudanças também fez o novo governo no processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (AGUIAR; DOURADO, 2019, p. 34).

Sobre a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – que tem relação intrínseca com formação docente, como veremos adiante –, cumpre destacarmos que sua concepção data de meados de 2010. Nesse período, pairava um debate entre sujeitos envolvidos na área educacional, sobre a possibilidade da construção de um documento que visasse a promoção de igualdade nos níveis de aprendizagem, no Brasil. A discussão sobre a possível igualdade estendeu-se por anos, já que havia grupos contrários a tal ideia, pois ela soava como uma negação às diversidades (sociais, culturais, étnicas...) que compunham nosso país. A questão central da discordância não dizia respeito sobre a relevância ou não de um documento norteador para a Educação Básica brasileira, mas, sim, em relação aos seus objetivos e às suas propostas formativas. Para Cóssio (2014, p. 1572):

Apesar de os primeiros movimentos no sentido de sua formulação terem iniciado no final de 2010, será somente em 2014 que a Secretaria de Educação

Básica (SEB) do MEC apresenta um documento-base a dirigentes, instituições e entidades representativas, objetivando a redução das desigualdades em termos de oportunidades de aprendizagens e considerando as diferenças regionais.

O documento passou por algumas reformulações, tendo sua versão final homologada no ano de 2017 na gestão do presidente Michel Temer. O texto oficial anunciou a proposta de construção e de implementação de uma BNCC cujos objetivos gravitavam em torno da segregação dos segmentos da Educação Básica como também de uma padronização e de um engessamento dos conteúdos a serem trabalhados nas escolas. O CNE apresentou, assim, a Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da BNC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017). As propostas para o Ensino Médio só foram implantadas em 2018 – Resolução N° 4, de 17 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018), tendo em vista que propunha não só uma reorganização dos conteúdos, mas também uma reforma em todo o segmento, cujo fundamento se concentrou na formação de jovens produtivos para o mercado e esvaziados de conhecimentos teóricos, sobretudo em relação ao campo das Humanidades.

Ao mesmo tempo em que versões da BNCC eram elaboradas e votadas, o Ministério da Educação (MEC) ampliou os prazos para a reforma curricular dos cursos de Licenciatura com base na Resolução CNE/CP N° 2/2015 (BRASIL, 2015). A medida contribuía para a não concretização das reformas curriculares e para a construção de um cenário favorável à revogação da Resolução de 2015 e à elaboração de uma outra resolução para a formação docente em nível superior, com base na BNCC recém aprovada.

A partir de 2018, com o governo de Jair Bolsonaro, o MEC tornou-se uma instituição extremamente instável, tendo em vista que, nos primeiros 18 meses de gestão, quatro ministros sucederam à frente da pasta ministerial. Além das constantes mudanças de ministro, a política educacional esteve – e permanece – pautada no conservadorismo, na proposta de militarização de escolas e nos ataques às universidades públicas. É nesse contexto que, em dezembro de 2019, foi divulgada a Resolução CNE/CP N° 2/2019 em substituição à Resolução de 2015, com vistas a traçar diretrizes para a formação de professores/as afinadas com a ideologia do regime político originário das eleições de 2018.

O documento de 2019 prevê que os currículos dos cursos de formação docente precisam ter como referência a BNCC – Educação Básica (BRASIL, 2019). Nesse sentido, urge uma

análise da instrução normativa para que possamos compreender o percurso político e epistêmico no qual os cursos de Licenciatura estão inseridos. A nossa próxima seção apresenta, portanto, uma análise das DCN para a formação docente entre os anos de 2002 e 2019.

#### **4 A IDENTIDADE PRÓPRIA DOS CURSOS DE LICENCIATURA, SEGUNDO AS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE (2002-2019)**

Diante do que foi apresentado até o momento, buscamos, nesta seção, compreender como as Resoluções emitidas pelo CNE, entre os anos de 2002 e 2019, abordam a identidade própria dos cursos de Licenciatura. As Resoluções CNE/CP N° 1/2002 e N° 2/2002 têm, a nosso ver, um significado importante na trajetória da formação de professores/as no Brasil. São elas que inauguraram a separação entre Bacharelado e Licenciatura, admitindo a obrigatoriedade de cada um desses cursos terem uma identidade própria.

Antes de prosseguirmos com a análise documental, é importante ressaltarmos que estamos cientes dos distanciamentos que existem entre as normativas propostas para as Licenciaturas e os currículos vividos no interior das IES. Não buscamos, aqui, afirmar que há uma equivalência exata e imediata entre o que propõem os documentos e o que acontece nos cursos de formação. Pretendemos analisar as concepções acerca da identidade própria dos cursos, expressas em Resoluções do CNE. Segundo Gatti (2014, p. 36):

Quando se tece o panorama sobre a formação dos professores para a educação básica, através de dados de pesquisa disponíveis, verificamos que o cenário geral não é muito animador [...]. Há um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados na formação de professores em nível superior no Brasil que precisa ser enfrentado. No foco das licenciaturas, esse enfrentamento não poderá ser feito apenas em nível de decretos e normas, o que também é importante, mas é processo que deve ser feito também no cotidiano da vida universitária. Para isso, é necessário poder superar conceitos arraigados e hábitos perpetuados secularmente e ter condições de inovar.

Ao lançarmos nossos olhares para a formação pedagógica dos/as docentes – marcador identitário próprio dos cursos de Licenciatura, estabelecida pelas Resoluções CNE/CP N° 1/2002 e N° 2/2002 (BRASIL, 2002a, 2002b) –, percebemos que, pela primeira vez na história, o domínio do perfil bacharelizante sobre os cursos foi posto em xeque. Identificamos que, nessa nova legislação educacional, havia a preocupação com a construção, ao longo do período de

formação, de saberes e de práticas educacionais e não somente a apreensão massiva de saberes da área de referência. Nesse sentido, o curso de Licenciatura, na qualidade de espaço de formação de professores/as para a Educação Básica, preocupa-se não só com o que será ensinado, mas também com o pensar os processos de ensino e de aprendizagem.

Vemos uma clara relação de todas essas inovações com o que Tardif (2002) denomina de construção de saberes da formação profissional. A justo título, o Art. 5º da Resolução CNE/CP N° 1/2002 delimita a compreensão que doravante o projeto pedagógico de cada curso de formação docente teria de expressar em seu currículo sobre a formação pedagógica nesses cursos:

Art. 5º. O projeto pedagógico de cada curso levará em conta:

I. a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II. o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III. a seleção dos conteúdos da área de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade.

IV. os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas (BRASIL, 2002a, p. 31).

A articulação com a Educação Básica e com o ambiente escolar demonstra a importância atribuída aos saberes pedagógicos no processo formativo. A relação entre a instituição formadora e as escolas da Educação Básica configura um outro ponto de destaque no documento. Tal interlocução ganha força quando o texto passa a tratar do papel e do espaço que o Estágio Supervisionado ocupa na formação. O Art. 13 afirma que “[...] em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação entre as diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar” (BRASIL, 2002a, p. 32).

Os aspectos revelados são considerados importantes, inovadores e alinhados ao debate acadêmico que os anos 1990 produziram sobre a matéria. Não podemos deixar de observar, porém, que o documento apresenta pontos merecedores de crítica. De chofre, a perspectiva pedagógica de formação do documento de 2002 está pautada na noção de “competências”. A ideia de formar professores/as competentes ganhou força, no Brasil, no final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, a partir das contribuições do sociólogo suíço Philippe Perrenoud, que se notabilizou por difundir essa noção em solo brasileiro, aí incluído junto às instâncias



ministeriais da área da Educação. Para autores como Perrenoud (1999) e Zabala (1998), a competência é uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação problema. A ação deve estar apoiada em conhecimentos, mas não deve limitar-se a eles.

Não podemos nos furtar a sustentar que diretrizes norteadas por uma formação por competência diminui a importância da formação pedagógica por compreendermos que ela reduz a dimensão do pedagógico a um conjunto de saberes destinados a ensinar “como fazer”, a como conduzir e se conduzir em face de determinadas práticas no âmbito escolar. Parece-nos que os saberes educacionais seriam de natureza meramente instrumental. Isso nos leva a entender o esvaziamento da concepção do/a docente como intelectual, produtor/a de conhecimentos, uma vez que suas práticas precisam ter um cunho meramente utilitário. Segundo Moreira (1995, p. 12), “[...] a categoria ‘intelectual’ permite que se repense e que reestruture o trabalho do/a professor/a, oferecendo a base teórica para que esse trabalho não seja compreendido como meramente técnico, nem muito menos como limitado à execução de planejamentos elaborados por terceiros”.

O documento aborda a construção de competências como premissa para a formação, o que nos leva à compreensão de que o/a docente precisaria formar-se por meio de aprendizagens considerando a construção de um “saber-fazer”, tendo em vista as suas atividades e atendendo as demandas da Educação Básica. Cumpre destacarmos que as Resoluções CNE/CP N° 1/2002 e N° 2/2002 não são os únicos documentos norteadores a serem fundamentados pela noção de competência. A premissa aparece na própria LDB, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais recentemente, foi retomada pela Resolução CNE/CP N° 2/2019, uma das normas que vieram a marcar a passagem da gestão da educação nacional para as mãos de novos grupos políticos, após os movimentos políticos de 2016.

Desse modo, entendemos, por um lado, que as Resoluções CNE/CP N° 1/2002 e N° 2/2002 foram um marco regulatório importante para se repensar a formação de professores/as, em especial, a formação pedagógica. Por outro lado, observamos, também, que há uma certa superficialidade ao serem tratadas as questões educacionais. Como abordado anteriormente, tal formação resume-se à construção de poucas competências. Não existem menções sobre Direitos Humanos, diversidade de gênero, sexualidade, étnico-racial e de religião, bem como sobre direitos de grupos etários (crianças, idosos) e culturas locais, temas contemporâneos emergentes ou até mesmo já consolidados. Vale destacarmos que a presença desses temas anuncia uma

concepção acerca do currículo. Como aponta Macedo (2006, p. 105):

Antes de mais nada, julgo necessário esclarecer que não vejo o currículo como um cenário em que as culturas lutam por legitimidade, um território contestado, mas como uma prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência. O cultural não pode, na perspectiva que defendo, ser visto como fonte de conflito entre diversas culturas, mas como práticas discriminatórias em que a diferença é produzida. Isso significa tentar descrever o currículo como cultura, não uma cultura como repertório partilhado de significados, mas como lugar de enunciação. Ou seja, não é possível contemplar as culturas, seja numa perspectiva epistemológica seja do ponto de vista moral, assim como não é possível selecioná-las para que façam parte do currículo. O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com-a-diferença.

A Resolução CNE/CP N° 2/2015, por sua parte, introduziu novos elementos fundamentais à formação docente, porque incorporou, ao texto legal, questões básicas da sociedade contemporânea. Ela avança se a compararmos com os documentos de 2002 e com a Resolução N° 2/2019. A nosso ver, os avanços referem-se à clareza e à importância conferida ao papel da formação pedagógica e, portanto, da construção de uma identidade própria epistemologicamente mais consistente. O texto apresenta o que se compreende por docência antes mesmo de expor quais são as diretrizes para a formação de futuros/as professores/as.

Sobre a construção da identidade dos cursos de Licenciatura, podemos citar o Art. 11 como referência:

Art. 11. A formação inicial requer projeto com **identidade própria de curso de licenciatura** articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes, garantindo:

- I - articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas;
- II - efetiva articulação entre faculdades e centros de educação, institutos, departamentos e cursos de áreas específicas, além de fóruns de licenciatura;
- III - coordenação e colegiado próprios que formulem projeto pedagógico e se articulem com as unidades acadêmicas envolvidas e, no escopo do PDI e PPI, tomem decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;
- IV - interação sistemática entre os sistemas, as instituições de educação superior e as instituições de educação básica, desenvolvendo projetos compartilhados;
- V - projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias;
- VI - organização institucional para a formação dos formadores, incluindo tempo e espaço na jornada de trabalho para as atividades coletivas e para o estudo e a investigação sobre o aprendizado dos professores em formação;

VII - recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação, com qualidade e quantidade, nas instituições de formação;  
VIII - atividades de criação e apropriação culturais junto aos formadores e futuros professores (BRASIL, 2015, p. 9, grifos nossos).

Além da noção de identidade própria da Licenciatura, gostaríamos de destacar, no texto da Resolução CNE/CP N° 2/2015, a preocupação com a educação para os Direitos Humanos e as diversidades que compõem nossa sociedade. No Art. 3º, § 6º, podemos identificar o projeto de formação defendido no documento:

Art. 3º [...].

§6. O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da 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, e deve contemplar:

I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;

II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;

III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;

IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;

V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);

VI - 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, p. 5).

Os extratos do documento indicam a complexidade da formação docente, suscitando que não se pode ter entendimento unívoco de identidade. A identidade do curso de Licenciatura não será exitosa se admitir-se como sendo, simplesmente, um curso voltado ao “saber-fazer” do/a professor/a para uma escola padronizada; muito menos, se compreender-se a Licenciatura como um curso complementar ao Bacharelado. Como dito na seção em que tratamos da contextualização, os documentos legais em análise, as muitas vezes construtoras da Resolução CNE/CP N° 2/2015 apontam para a seriedade e a necessidade do processo formativo de docentes que atuarão em espaços educativos diversos, marcados por indivíduos que carregam semelhanças e, sobretudo, diferenças. Para isso, faz-se necessária ter em presença a relação teoria e prática e a relação ensino e pesquisa entendidas como unidade indissociável.

A partir de 2015, no entanto, o país tomou caminhos transversos, distintos dos da

democracia ou, ainda, como nos dizem Bazzo e Scheibe (2019), rumou para uma espécie de retrocesso político, epistêmico, social e cultural. A referência ao retrocesso, atribuída pelas autoras, deve-se ao retorno de concepções que foram alvos de duras críticas por parte de professores/as, pesquisadores/as e entidades científicas, por serem consideradas perspectivas formativas superadas. Como consequência, foi aprovada, em 2019, por um CNE cujos conselheiros haviam sido recém-nomeados pela gestão pós 2016, uma nova Resolução que regulamenta diretrizes nacionais de cursos de Licenciatura. Por tal razão, abismos interpuseram-se entre a Resolução CNE/CP N° 2/2015 e a Resolução CNE/CP N° 2/2019. Destacamos o retorno triunfal da noção de competência como fundamento da formação e a supremacia das técnicas de ensino sobre os fundamentos teórico-metodológicos da prática pedagógica docente.

O documento de 2019 traz considerações iniciais indicando que o texto está baseado, fortemente, na LDB – Lei N° 9.394/1996 – e na BNCC da Educação Básica. Isso nos mostra que a base epistêmica do documento negligencia e até silencia, senão desconhece completamente, questões postas pelas Resoluções anteriores. Desloca-se, ainda, o eixo da formação para a construção de competências como princípios, concebidas e atreladas por uma relação de correspondência entre competências gerais estabelecidas pela BNCC e competências gerais docentes. Pretende-se, assim, não deixar dúvidas de que a sociedade para a qual se busca formar professores/as e fazê-los/las ajudar a construir não era mais aquela dos que governaram até então. Os Arts. 2° e 3° da Resolução CNE/CP N° 2/2019 revelam:

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

Art. 3° Com base nos mesmos **princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC**, é requerido do licenciando o **desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes** (BRASIL, 2019, p. 2, grifos nossos).

A relação entre a BNC-Formação (BRASIL, 2019) e a BNCC-Educação Básica (BRASIL, 2017, 2018), a partir de um olhar superficial, pode ser vista como um aspecto positivo da Resolução CNE/CP N° 2/2019, assim como o seu anúncio no Art. 5° sobre a “[...] associação entre teorias e práticas pedagógicas” (BRASIL, 2019, p. 3). Contudo, quando

realizamos uma análise mais acurada de todo o texto, percebemos que são aspectos reducionistas que denotam o conteúdo regressista da proposta formativa. São pontos que resumem a identidade do curso de Licenciatura à reprodução de métodos e de técnicas de ensino. As competências norteadoras, segundo a BNC-Formação, compreendem três dimensões, consideradas fundamentais para a formação de professores/as, quais sejam: I – conhecimento profissional; II – prática profissional; III – engajamento profissional (BRASIL, 2019).

As competências relativas aos conhecimentos profissionais correspondem ao domínio dos conteúdos e a como ensiná-los, ao conhecimento sobre a vida e a situação dos/as estudantes e ao conhecimento das instruções governamentais. As competências relativas à prática profissional dizem respeito à ação de planejar, por meio da feitura de planos, com previsão de estratégias de ensino e de avaliação. O engajamento profissional é compreendido pelas competências referentes ao compromisso do/a docente com as responsabilidades profissionais, a exemplo de: comprometer-se com sua formação, com a aprendizagem dos/as alunos/as e a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas.

Percebemos que a proposta confere ao sujeito em formação extrema responsabilidade sobre o seu processo formativo, o que soa como isenção de responsabilidade das instituições formadoras. Vale salientarmos que as universidades públicas não são citadas no documento, no processo formativo. Junto a isso, as competências basilares aos cursos de formação de professores/as não mencionam o ambiente escolar como um *locus* produtor de pesquisa e de conhecimento, mas como espaço de aplicabilidade de práticas pedagógicas, como aponta um trecho do Capítulo II da Resolução CNE/CP N° 2/2019:

Parágrafo único. A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento (BRASIL, 2019, p. 3).

O texto do documento segue mantendo o foco no que chama de “ponte orgânica” (BRASIL, 2019, p. 5) entre a Educação Básica e os cursos de formação de professores/as. Cumpre destacarmos que não criticamos a relação entre as escolas e o curso de formação de professores/as. Compreendemos a fundamental importância desse diálogo, tendo em vista que a Educação Básica é o destino profissional, o campo de exercício profissional dos sujeitos em

formação. Questionamos, aqui, o modo como a Resolução CNE/CP N° 2/2019 reduz os cursos de formação a processos de treinamentos para a construção de estratégias profissionais. O Art. 8° elenca nove “fundamentos pedagógicos”, dos quais em apenas um, de maneira superficial, enxergamos a possibilidade de o/a professor/a como sujeito reflexivo e pesquisador.

Poderíamos debruçarmo-nos sobre inúmeros aspectos a serem analisados no documento, já que é de divulgação, relativamente recente, e instiga novos estudos. No entanto, nosso objetivo trata da compreensão acerca da identidade própria de cursos de Licenciatura anunciada nas DCN para a formação docente. O texto da Resolução CNE/CP N° 2/2019 deixa claro que os cursos de Licenciatura precisam construir uma identidade voltada à construção de competências aplicáveis à Educação Básica, o que nos aproxima do paradigma da racionalidade técnica, segundo o qual o/a docente é formado para construir soluções instrumentais para os problemas com base na aplicabilidade de teorias (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 35).

Ao examinarmos as Resoluções emitidas, entre 2002 e 2019, pelo CNE para a formação docente em nível superior, identificamos, ainda, que, para um período tão curto, há um movimento marcado pela instabilidade e, sobretudo, pela descontinuidade entre as propostas. A Resolução CNE/CP N° 2/2019 mostra-nos que temos os cursos de Licenciatura norteados por instruções normativas cujas concepções e práticas já haviam sido ressignificadas por pesquisadores/as e profissionais de educação com larga experiência em ensino e pesquisa, mas que conheceram um forte retrocesso em seus princípios e conceitos básicos por haverem sido reconduzidas por grupos conservadores que retomaram o poder em 2016.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das diretrizes para a formação de professores/as, em nível superior, permitiu-nos a construção de um cenário das políticas educacionais nas duas primeiras décadas dos anos 2000. Sabíamos haver um longo percurso entre o texto de um documento legal, a implementação de suas determinações e as práticas construídas a partir delas, no interior das instituições educacionais. Mesmo com tal consciência, é possível reforçarmos, por meio da análise documental, o quanto os currículos – e imbricados a eles, as identidades dos cursos de Licenciatura – são construídos em espaços de disputa e o quanto, no Brasil, carecemos de continuidade nas políticas públicas educacionais, de formação e de currículo, em particular.



É inegável que, no início dos anos 2000, assistimos a um passo importante na compreensão da formação docente com a proposta da Resolução CNE/CP N° 1/2002 e da Resolução CNE/CP N° 2/2002, as quais advogam por uma identidade própria para os cursos de Licenciatura marcada pela autonomia em relação ao Bacharelado e à presença da formação pedagógica desde o início do curso. Além disso, baseiam-se na indissociabilidade teoria-prática e ensino-pesquisa. Todavia, os documentos não trazem questões mais profundas sobre os princípios da docência e indicam a noção de competência como concepção nuclear da formação.

Mesmo reconhecendo o valor histórico das Resoluções CNE/CP N° 1/2002 e CNE/CP N° 2/2002, acreditamos que somente com a Resolução CNE/CP N° 2/2015 temos diretrizes para a formação docente baseadas em paradigma que compreende a complexidade do processo formativo e pautadas no fortalecimento de uma educação democrática e republicana. Os avanços percebidos ao longo de todo o texto reforçam a identidade própria das Licenciaturas, com a ampliação da formação pedagógica – o que não anula a importância da formação com base nos saberes de referência e em outros saberes –, a indissociabilidade teoria-prática e ensino-pesquisa e a construção de uma prática formativa fundada na educação para os Direitos Humanos.

As propostas da Resolução CNE/CP N° 2/2015 foram interrompidas pela implantação da Resolução CNE/CP N° 2/2019. O documento de 2019 traz reformulações nas diretrizes para a formação docente, porém retoma a noção de competências e deixa à mostra traços do paradigma da racionalidade técnica. É um projeto que se reivindica inovador, mas não introduz inovações nem contribuições significativas. Por isso, não nos custa afirmar que, se a Resolução CNE/CP N° 2/2015 foi construída com base em princípios formativos sólidos, a Resolução CNE/CP N° 2/2019 visa, tão simplesmente, ao alcance de metas, como se não estivesse se referindo a uma instituição de formação.

Atualmente, as instituições formativas vivem um dos maiores desafios da história, pois precisaram adequar os processos de formação – que incluem os Estágios Supervisionados – ao contexto da pandemia da Covid-19. Em março de 2020, as atividades presenciais foram suspensas nas instituições de ensino, incluindo as universidades públicas. O país esteve – e ainda sente duras consequências – mergulhado em uma crise humanitária, econômica, sanitária e social, cujos danos levarão um longo tempo para serem sanados e, em muitos casos, são irreparáveis. Os cursos de Licenciatura estão formando futuros/as professores/as pautados/as

em currículos adaptados com base em normativas que vão do âmbito nacional ao departamental. Há inúmeros entraves para o trabalho nos cursos de Licenciaturas. Além do medo e da insegurança que assolam muitos/as de nós, existem as dificuldades financeiras e as exclusões digitais vivenciadas por estudantes que se veem impossibilitados/as de realizarem sua formação dignamente – mesmo que algumas universidades tenham programas de assistência a estudantes de baixa renda.

Tal cenário desvela que não é suficiente construir diretrizes para cursos de Licenciatura vislumbrando, somente, o “saber fazer” em situações de ensino. É preciso compreender a docência para além da prática de ensino e da resolução de situações-problemas cotidianas. Paralelamente a isso, é fundamental compreender a importância do papel das instituições formativas, especialmente das universidades públicas, para que se possa (re)pensar caminhos consistentes para a formação.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./maio 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990>. Acesso em: 1 ago. 2020.

AGUIAR, Márcia Ângela da S.; SHEIBE, Leda. Formação e valorização: desafios para o PNE 2011-2020. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 6, p. 77-90, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/70>. Acesso em: 1 ago. 2020.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 1 ago. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 23 maio 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 5.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a

programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm). Acesso em: 23 maio 2022.

BRASIL. Resolução Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 67, p. 31-32, 9 abr. 2002a.

BRASIL. **Resolução Nº 2, 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, DF: Conselho Nacional da Educação, Conselho Pleno, 2002b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 23 maio 2022.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 23 maio 2022.

BRASIL. Resolução Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 245, p. 41-44, 22 dez. 2017.

BRASIL. Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 120, 18 dez. 2018.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 23 maio 2022.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1570-1590 out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21669>. Acesso em: 23 maio 2022.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As Licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 109-125, dez. 1999. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/F3tFhqSS5bXWc5pHQ3sxkxJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 maio 2022.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>. Acesso em: 23 maio 2022.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/zrnhPNJ4DzKqd3Y3nq7mKKH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 maio 2022.

FINO, Carlos Nogueira; SOUSA, Jesus Maria. Alterar o currículo: mudar a identidade. **Revista de Estudos Curriculares**, Braga, v. 1, n. 2, p. 233-250, 2003. Disponível em: <http://www3.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/37Alterarocurriculomudaraidentidade.pdf>. Acesso em: 23 maio 2022.

GATTI, Bernadete A. A formação inicial de professores: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, jan./fev. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 23 maio 2022.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LOPES, Alice Cassimiro. Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 23 maio 2022.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.pdf>. Acesso em: 23 maio 2022.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Orgs.). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-19.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, p. 15-38, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xdrMKTjRk7KmNTr9VwJK3q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 maio 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed,

1999.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 23 maio 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em: 18/08/2020

Aprovado em: 14/07/2021