


Implicações da Resolução CNE/CP nº 02/2019 na formação docente de profissionais não licenciados

Maria Leudysvania de Sousa Lima Gadêlha¹ 

Antonio Wherbty Ribeiro Nogueira² 

Ana Cristina de Moraes³ 

Resumo

O presente texto tem como objetivo analisar as implicações da Resolução CNE/CP nº 02/2019 na formação pedagógica dos profissionais graduados não licenciados que desejam se habilitar para o magistério. Para tanto, assume uma abordagem metodológica qualitativa, de cunho teórico e documental, estruturada a partir de uma análise da resolução em pauta e seus antecedentes legais; e da revisão de literatura acerca da formação pedagógica de professores. Considerando as recentes reformas educacionais empreendidas no Brasil (Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio) e o número de profissionais não licenciados que atuam na educação básica, este constructo parte da necessidade de problematizar a aparente depreciação da profissão docente sob a ótica da legislação, tendo em vista a precarização e o aligeiramento da formação docente traduzidos pela regulamentação em vigor. Com base nisso, concluímos que as novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores colaboram em grande medida para o aprofundamento da desvalorização da profissão docente, por meio do aligeiramento e da precarização da formação pedagógica de profissionais graduados não licenciados que pretendem se habilitar para o magistério.

Palavras-chave: Formação pedagógica; Saberes docentes; Diretrizes curriculares.

Abstract

Implications of Resolution CNE/CP N° 02/2019 on teacher training for unlicensed professionals

The present study aims to analyze the implications of the CNE/CP nº 02/2019 Resolution on the pedagogical formation of non-licensed graduate professionals that wish to be licensed to teach. For this purpose, it adopts a qualitative methodological approach of theoretical and documental nature, structured from the analysis of the aforementioned resolution and its legal antecedents; and the review of literature about the teachers' pedagogical formation. Considering the recent educational reforms undertaken in Brazil (National Common Curricular Base and High School System Reform) and the amount of non-licensed professionals that work in the basic education system, this research is based on the necessity of discussing the apparent depreciation of the teacher profession under the legislation perspective, considering the precariousness and the streamlining of the teachers'

¹ Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, CE, Brasil.

² Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, CE, Brasil.

³ Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, CE, Brasil.

formation expressed in the current regulation. That said, one may conclude that the new national curricular guideline for the teachers' formation collaborate, to a large degree, for the expansion of the depreciation of the teaching profession through the streamlining and the precariousness of the pedagogical formation of graduate non-licensed professional that wish to be licensed to teach.

Keywords: Pedagogical formation; Teaching practice knowledge; Curricular guidelines.

Resumen

Implicaciones de la Resolución CNE/CP N° 02/2019 en la formación docente para profesionales sin licencia

El presente texto tiene como objetivo analizar las implicaciones de la Resolución CNE/CP n° 02/2019 en la formación pedagógica de profesionales graduados sin licencia que deseen habilitarse para la docencia. Para ello, asume un enfoque metodológico cualitativo, de carácter teórico y documental, estructurado a partir de un análisis de la resolución en cuestión y sus antecedentes legales; y la revisión de la literatura sobre la formación pedagógica de los docentes. Considerando las recientes reformas educativas emprendidas en Brasil (Base Nacional Común Curricular y la Reforma de la Enseñanza Mediana) y la cantidad de profesionales sin licencia que actúan en la educación básica, este texto parte de la necesidad de problematizar la aparente depreciación de la profesión docente desde la perspectiva de la legislación, ante la precariedad y aligeramiento de la formación docente traducida por la normativa en vigor. Con base en ella, concluye que los nuevos lineamientos curriculares nacionales para la formación docente contribuyen en gran medida a la profundización de la desvalorización de la profesión docente, a través del aligeramiento y precariedad de la formación pedagógica de los profesionales no licenciados que desean capacitarse para la profesión docente.

Palabras clave: Formación pedagógica; Saber docente; Directrices curriculares.

Considerações iniciais

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394/96 (LDB/1996), o Conselho Nacional de Educação (CNE) assumiu a responsabilidade por elaborar as diretrizes curriculares nacionais para os diferentes níveis e etapas de ensino, bem como as que tratam da formação inicial e continuada dos professores para a Educação Básica. Desde então, três diretrizes foram aprovadas, sendo a última delas estabelecida pela Resolução CNE/CP n° 02, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), provocando mudanças estruturais e curriculares nos cursos superiores destinados à formação de professores.

Dentre as reformulações estabelecidas pela Resolução CNE/CP n° 02 (BRASIL, 2019), destacamos a redução na carga horária referente à formação pedagógica de profissionais graduados não licenciados⁴ que desejam se habilitar para o

⁴Neste trabalho, conforme os documentos aqui analisados, consideramos profissionais graduados não licenciados aqueles diplomados em cursos superiores em áreas alheias à educação e fora das licenciaturas como bacharéis e tecnólogos.

magistério: das 1.000 a 1.400 horas estabelecidas pelas diretrizes anteriores, a nova resolução reduziu o tempo de formação pedagógica para 760 horas, independentemente da habilitação almejada (BRASIL, 2019). Este fato por si só já denota uma desvalorização dos conhecimentos da Pedagogia na formação de professores, já que a carga horária útil destinada a eles foi suprimida.

Não obstante, a nova resolução parece desconsiderar ou negligenciar o que orienta o Plano Nacional de Educação (PNE) em vigência, instituído pela Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014, quando este destaca, em sua Meta 15, estratégia 15.9, a necessidade de se implementar cursos e programas especiais para assegurar uma “[...] formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício” (BRASIL, 2014).

Frente ao exposto, elencamos o seguinte questionamento: quais as implicações da Resolução CNE/CP n° 02 (BRASIL, 2019) na formação pedagógica dos profissionais graduados não licenciados?

Diante desse panorama, este trabalho tem como objetivo analisar os efeitos da Resolução CNE/CP n° 02 (BRASIL, 2019) na formação pedagógica dos graduados não licenciados que desejam se habilitar para o magistério. Para tanto, assumimos uma abordagem qualitativa, de natureza teórica, bibliográfica e documental, tendo como fio condutor os trabalhos de: Tardif (2014), que discorre sobre os saberes docentes; Freire (2011), que reflete sobre os saberes necessários à prática educativa; Pimenta (1999), que discute sobre os saberes da docência; e outros estudos que se debruçaram sobre a questão em pauta como os de Farias (2019) e de Gonçalves et al. (2020). Para além destes, foram consultados também documentos oficiais do Estado brasileiro que definem as diretrizes curriculares nacionais para a formação docente.

À guisa de conclusão, demonstramos que as novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores colaboram em grande medida para o aprofundamento da desvalorização da profissão docente, por meio do aligeiramento e da precarização da formação pedagógica de profissionais graduados não licenciados que desejam se habilitar para o magistério.

Este trabalho se organiza a partir destas considerações iniciais com a problematização do tema, seguido por uma breve síntese do percurso normativo das

diretrizes curriculares para a formação de professores no Brasil a partir de 1996. Na sessão seguinte, passaremos às discussões acerca da formação pedagógica dos professores em diálogo com a Resolução CNE/CP nº 02 (BRASIL, 2019) e, por conseguinte, tecem-se as considerações finais acerca do estudo.

Diretrizes para a formação de professores no Brasil

A formação de professores tem assumido um papel central nas políticas educacionais empreendidas no Brasil desde a década de 1990. Sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 1998 e de 1999 a 2003), o Estado brasileiro adotou um conjunto de reformas estruturais que buscaram adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva, político-ideológica e de mundialização do capitalismo. Neste contexto, as agências internacionais tornaram-se grandes incentivadoras das políticas educacionais, tratando-as como solução para algumas das mazelas sociais como a fome, a miséria e o desemprego, ressaltando a elevação da escolarização e a qualificação profissional dos educadores como um fator determinante para o sucesso ou fracasso escolar dos sujeitos.

Nessa direção, o Estado reconhece os professores como fundamentais no processo de reorganização do sistema escolar frente ao contexto socioeconômico acima exposto. Na análise de Freitas (2011), os profissionais são condicionados a se envolverem naquele processo por meio do seu percurso formativo, a partir de um modelo de formação pragmático, isto é, fundamentado na resolução de problemas concretos do cotidiano escolar, com ênfase na formação prática em detrimento de uma formação teórica reduzida à reflexão de sua realidade imediata (a sala de aula, a escola).

O Estado, alinhado ao que determinam os organismos internacionais, opta pela formação em serviço dos profissionais da educação por meio de cursos de curta duração ou a distância pouco compromissados com a devida imersão crítica na realidade escolar. Esse conjunto de novas exigências que o capitalismo impõe à educação são chamadas por Freitas (2011) de *neotecnicismo*, cujos efeitos sobre a formação de professores podem ser percebidos a partir de uma análise mais detalhada das políticas educacionais instituídas durante a virada do século XX para o XXI.

Entre os principais marcos regulatórios definidos no contexto dos anos de 1990, a LDB/1996 aparece como o mais significativo deles. Ela tratou de

reconfigurar o sistema educacional em todos os níveis e modalidades, mantendo-o articulado aos ajustes orientados pelos organismos internacionais e a proposta neoliberal de inclusão do Brasil no competitivo mercado global. Desta feita, o CNE assumiu a responsabilidade de estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, sendo a primeira delas instituída pela Resolução CNE/CP nº 01 de 2002, seguida pela Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015, até as mais recentes diretrizes definidas pela Resolução CNE/CP nº 02 (BRASIL, 2019).

Segundo nos informa Dias e Lopes (2003, p. 1156), uma das características da Resolução CNE/CP nº 01 de 2002 é a presença da noção de competência como elemento nuclear na organização e estruturação dos currículos educacionais. Esse modelo formativo advém da experiência norte-americana, a partir da década de 1960, quando buscou-se identificar quais seriam os comportamentos adequados aos alunos daquele país. No cenário latino-americano, a pedagogia da competência surge de modo mais evidente no contexto das reformas educacionais da década de 1990, com o objetivo de “[...] pleitear uma formação do homem como recurso humano e não como sujeito, o que lhe confere a feição de um ‘objeto do capital moderno’” (RICARDO, 2010, p. 10). Em outras palavras, a formação por competências busca desenvolver nos sujeitos as habilidades e os comportamentos exigidos pelas novas formas de organização do trabalho.

A presença da pedagogia da competência nas diretrizes curriculares nacionais de formação docente nos dá pistas do estreitamento da relação entre o mercado e os setores produtivos com a educação. No entanto, com a chegada do governo Lula em 2003, a noção de competência perdeu força no campo educacional a partir da reconfiguração de muitas das políticas voltadas para educação nacional. No bojo dessas reformulações, conforme nos apontam Gonçalves et al. (2020), o CNE passou a revisar as diretrizes nacionais para a formação de professores, a fim de redigir uma nova resolução.

Neste percurso, destacamos a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o PNE/2014 como um marco na política educacional brasileira, sobretudo no que diz respeito à valorização dos profissionais da educação. De acordo com Dourado (2015), tendo as metas 12 a 18 e suas estratégias, o PNE/2014 estabeleceu nexos constituintes e constitutivos a serem considerados de modo particular na educação superior objetivando a melhoria deste nível de ensino, sua expansão e

as bases necessárias para uma sólida e orgânica formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Tomando como base o PNE/2014, o CNE, por meio de sua comissão bicameral, iniciou o diálogo com diferentes movimentos ligados à comunidade acadêmica como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir); além de sindicatos, universidade e profissionais da Educação Básica (GONÇALVES et al., 2020).

Os debates e articulações em torno da valorização dos profissionais da educação culminaram na Resolução CNE/CP nº 02/2015 que definiu 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 formação continuada. Dentre as principais proposições estabelecidas pelas diretrizes de 2015, sublinhamos a concepção de docência como sendo uma

[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, artigo 2º).

Nestes termos, a Resolução CNE/CP nº 02/2015 considera os professores como *profissionais da educação*. Esta é definida pela normativa como qualquer processo formativo desenvolvido “[...] na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura” (BRASIL, 2015, artigo 2º). A resolução ainda define, em seu capítulo VII, uma política de valorização dos professores da Educação Básica, em consonância com a histórica reivindicação da classe e dos movimentos ligados ao tema, bem como com as metas e estratégias definidas pelo PNE de 2014.

Desse modo, percebemos que a Resolução CNE/CP nº 02/2015 rompe em grande medida com a noção de competência apregoada pelas diretrizes de 2002,

trazendo para o centro da formação de professores conteúdos e tematizações pertinentes à docência como os saberes ligados às ciências da educação, à Pedagogia, à gestão educacional, bem como 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, artigo 5º).

Contudo, o processo de adequação das instituições foi lento e gradual, o que exigiu sucessivas prorrogações do prazo inicial de três anos para sua implementação. Paralelamente aos debates em torno das novas diretrizes curriculares para a formação de professores, ocorriam as discussões para definição da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC). Esta, por sua vez, trouxe de volta para o campo educacional a noção de competência como eixo norteador das práticas pedagógicas, reavivando um debate até então adormecido.

Convém destacarmos que a efervescência política que abalou a tessitura social brasileira a partir de 2013 teve efeitos significativos sobre o complexo educativo. O *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em 2016, seguido pelo governo Temer, trataram de redirecionar a política educacional a partir de uma série de contrarreformas carregadas de um viés privatista, pragmático e pouco dialógico (GONÇALVES et al., 2020).

Uma série de mudanças no CNE e no Ministério da Educação (MEC) deram conta de estabelecer novos direcionamentos às discussões em torno da BNCC. A noção de competências retorna com força para o centro do debate junto à ideia de direitos de aprendizagem, saindo de cena as metas e estratégias apregoadas pelo PNE/2014. Após a homologação da BNCC, em 2017, estava posto o argumento para que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores fossem igualmente reformuladas, sob a discurso de adequação e alinhamento desta com o “novo” currículo da Educação Básica. Assim, em meio às tensões políticas envolvendo o governo federal, o MEC lança uma Política Nacional de Formação de Professores (PNFP) cujas premissas definem que “a qualidade das aprendizagens depende da qualidade do trabalho do professor” (BRASIL, 2017, p. 02).

De acordo com Farias (2019), o fato de o MEC apresentar esta nova PNFP de modo sintético, por meio de *slides*, sem a elaboração de um documento sistematizado e coeso, causou na comunidade acadêmica estranheza e preocupação. Em verdade, a leitura dos *slides* nos permite inferir, concordando com a autora supracitada,

mudanças na concepção de docência por parte dos organismos estatais: da ideia de um profissional da educação, os professores passam a ser considerados *profissionais do ensino*, amplamente responsabilizados pelo sucesso escolar dos estudantes.

As premissas postas nos *slides* do MEC convergiram para a escrita de uma “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, encaminhada ao CNE em 2018 para análise. Diferentemente da Resolução CNE/CP nº 02/2015, o texto enviado havia sido construído sem diálogo com as instituições e movimentos ligados à academia e as representações dos profissionais da educação. Tratava-se de um texto elaborado por consultores educacionais ligados à iniciativa privada e alinhados ao mercado. Porém, com a eleição de Jair Bolsonaro para a presidência (2018), um novo alinhamento ideológico toma conta das esferas governamentais.

O neoconservadorismo do governo Bolsonaro entra em conflito com o neoliberalismo caricato do governo de Michel Temer, o que levou o MEC a recolher a proposta enviada ao CNE, a fim de verificar o conteúdo de sua redação. Após promover alterações não divulgadas no texto, o MEC devolve para o CNE a proposta de uma Base Nacional Curricular da Formação Inicial e Continuada de Professores (BNC-Formação), homologada em novembro de 2019 e publicada em dezembro daquele ano.

A Resolução CNE/CP nº 02 (BRASIL, 2019) definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a BNC-Formação. De modo geral, ela apresenta uma ruptura severa com os avanços empreendidos pelas diretrizes anteriores, sobretudo no tocante à valorização da profissão docente, pois em seu lugar emerge uma profunda responsabilização e individualização dos professores pelo processo de ensino e aprendizagem.

A noção de competência retorna como eixo curricular juntamente com a BNCC da Educação Básica, fragmentando os conteúdos a serem estudados. Segundo a Anfope (2020, p. 01), as novas diretrizes definidas pela Resolução CNE/CP nº 02 (BRASIL, 2019) “[...] descaracterizam os cursos de licenciatura e empobrecem a qualidade da formação de professores, com impactos nocivos sobre a educação básica, constituindo-se como mais um grave retrocesso nas políticas educacionais”.

Em meio às digressões da Resolução CNE/CP nº 02 (BRASIL, 2019), destacamos a problemática da redução do tempo dedicado à formação pedagógica de

profissionais não licenciados que desejam se habilitar para o magistério. Percebemos que esta é uma demanda do sistema educacional brasileiro devido ao número de professores em exercício que atuam sem a devida formação para a docência. Desse modo, partindo do contexto político e social na qual as novas Diretrizes Nacionais Curriculares para Formação de Professores foram construídas, no qual verificamos o avanço de um viés pragmático e mercadológico na educação, passaremos a discutir de modo específico as implicações da redução da dimensão pedagógica na formação dos professores não licenciados.

Implicações da Resolução CNE/CP nº 02/2019 na formação pedagógica

A redução da carga horária na formação pedagógica de graduados não licenciados que buscam a habilitação para o magistério é uma questão alarmante, tendo em vista que essa proposição impele o aligeiramento da formação resultando na precarização dos processos de ensino e aprendizagem. Porquanto, essa diminuição implica a supressão dos processos formativos que envolvem saberes-fazeres teóricos e práticos, de fundamentos e metodologia indispensáveis para a atuação na docência. Mas afinal, que saberes profissionais para a formação docente estão sendo colocados em xeque pela Resolução CNE/CP nº 02 (BRASIL, 2019)?

Em primeiro lugar, importa considerarmos que a resolução em pauta determina, em seu artigo 21, que, para graduados não licenciados, a habilitação para o magistério deverá ocorrer em cursos destinados à Formação Pedagógica, distribuídos numa carga horária básica composta por 360 horas dedicadas ao desenvolvimento de *competências profissionais* integradas às três dimensões da BNC-Formação e 400 horas dedicadas à *prática pedagógica* na área ou no componente curricular, totalizando 760 horas (BRASIL, 2019, p. 10, grifo nosso).

Deste modo, o conjunto de saberes profissionais necessários à formação pedagógica docente encontra-se organizado no que o legislador denominou como sendo *competências gerais docentes* (BRASIL, 2019, p. 02). Estas se subdividem no texto da resolução em competências específicas e habilidades correspondentes a elas, que se referem a três dimensões fundamentais: a) o *conhecimento profissional*, definido como o domínio sobre os objetos de conhecimento, o saber necessário para ensiná-los, os alunos, seus contextos de vida e como aprendem, e sobre a estrutura do sistema educacional; b) a *prática profissional*, composta pelo saber prático do planejar,

do criar, do avaliar e do conduzir a prática pedagógica considerando as competências e habilidades de cada objeto de conhecimento; e c) o *engajamento profissional*, discriminado como sendo o comprometimento e engajamento dos licenciandos como as múltiplas dimensões de seu trabalho docente.

Para cada uma destas dimensões das competências gerais docentes acima descritas há um rol de habilidades específicas detalhadas no anexo da Resolução CNE/CP nº 02 (BRASIL, 2019) na qual apresentou-se o que o legislador denominou BNC-Formação. Há nesta organização curricular um processo de retomada da noção de competência como eixo central da formação de professores, articulando ainda mais as relações desta com a lógica do mercado. Não obstante, a BNC-Formação evidencia o alinhamento com a BNCC, também concebida sob uma lógica mercadológica e dos interesses da sociedade do capital.

Na análise da Anfope, Diretrizes Nacionais Curriculares e a BNC-Formação “descaracterizam os cursos de licenciatura e empobrecem a qualidade da formação de professores, com impactos nocivos sobre a educação básica, constituindo-se como mais um grave retrocesso nas políticas educacionais” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2020, p. 02). Isto porque a ênfase da formação por competências recai sobre a realização prática do *saber-fazer* vinculado aos campos profissionais na qual ela se encontra, no caso, a docência. Privilegia-se mais a dimensão prática do ensinar do que o conhecimento e a discussão acerca das múltiplas dimensões que compreendem o processo de ensino e aprendizagem. Falta na perspectiva alicerçada pelas competências a necessária reflexão crítica e contextualizada do trabalho docente na formação dos professores. Seria esta dimensão menos pragmática e mais próxima de uma concepção pedagógica histórico-crítica que estaria sendo suprimida pelo desenvolvimento de determinadas competências profissionais construídas às pressas e sem o devido debate com a comunidade em geral.

Importa considerar que, no amplo debate acerca da formação de professores, os chamados *saberes pedagógicos* convergem para um entendimento mais amplo da questão, isto é, para além da noção de competência. Como aponta Libâneo (2010), o senso comum tende a transformar o pedagógico em sinônimo do que é metodológico, reduzindo o significado da Pedagogia enquanto ciência que investiga a educação a apenas uma de suas vertentes. Assim, o saber pedagógico converge para um *saber metodológico* embutido nas competências e habilidades profissionais apregoadas pelas

diretrizes curriculares. Para Libâneo (2010), a Pedagogia, embora trate do metodológico, transcende esta dimensão por investigar a fundo e com suporte nas demais ciências da educação o fenômeno educativo como ação humana intencional e fundamentada, organizada e estruturada a partir dos interesses político-sociais em permanente conflito. Logo, o saber pedagógico e, portanto, a formação pedagógica, não deveriam, em tese, tratar apenas de competências e habilidades a serem desenvolvidas.

Destarte, Pimenta (1999, p. 24) observa que “na história de formação de professores, esses saberes [pedagógicos] têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados”. Com base nessa constatação, é importante reiterar que os saberes pedagógicos são expressivamente relevantes, já que se configuram como representação e orientação organizativa e metodológica dos objetivos e finalidades da prática educativa. Além disso, “[...] é sobretudo no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação” (TARDIF, 2011, p. 37). Portanto, não conceder ao processo de formação o tempo e as condições didático-pedagógicas devidas, torna-se um ato de negligência e displicência para com a educação.

Freire (2011), em sua obra “*Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*”, discorre sobre uma série de elementos que são essenciais para o ato de ensinar, mas, para ele, primordialmente, o professor precisa “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, p. 30). Outro aspecto importante encontrado com recorrência no pensamento freiriano é a importância da leitura de mundo na atividade educativa, ou seja, a análise da conjuntura feita a partir da realidade existente lançando sobre ela um olhar crítico e reflexivo. Desse modo, “considerar a prática social como o ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores” (PIMENTA, 1999, p. 25).

Se para os licenciandos a dimensão da formação crítico-reflexiva se encontra suprimida pela lógica pragmática das competências e habilidades profissionais, imaginemos o quão precário (se não inexistente) será aquela dimensão diante das poucas horas dedicadas à formação pedagógica dos profissionais graduados que almejam atuar dentro das escolas como professores?

Esta última questão pode ser analisada sob outro prisma: o da formação continuada. Poder-se-ia dizer que esta poderia ser um espaço profícuo para complementação da formação pedagógica docente, sobretudo aquela crítico-reflexiva baseada numa

pedagogia histórico-crítica. Todavia, a formação continuada de professores é um tema pouco presente na Resolução CNE/CP nº 02 (BRASIL, 2019). Há no corpo desta normativa que os processos de formação continuada serão regulamentados por legislação específica a ser elaborada pelo CNE. No entanto, como destacam Gonçalves et al. (2020, p. 367), esta projeção de uma resolução específica “rompe com organicidade e com a necessária articulação entre a formação inicial e continuada e entre universidade e as escolas da Educação Básica”. Assim, permanece obscuro o horizonte da formação continuada para os professores em geral e para aqueles graduados que se habilitaram por meio dos cursos de formação pedagógica.

Por fim, consideramos necessário destacar a redução da carga horária dedicada à formação pedagógica dos professores graduados que desejam se habilitar para o magistério como um fio condutor para uma reflexão mais profunda acerca de um processo de precarização e aligeiramento da formação docente que se encontra em curso. Há nesta redução da carga horária útil, somada à assunção da noção de competência como centro da formação de professores, traços de um viés tecnicista e pragmático que conduz a toque de caixa mudanças estruturais em todo sistema educacional brasileiro desde a homologação da BNCC.

Quando registramos o aligeiramento da formação pedagógica e a consequente precarização da formação docente de graduados não licenciados, estamos delatando não apenas os possíveis prejuízos que isso acarreta para o futuro educador e o educando, mas lançamos luzes também sobre a desvalorização da docência forjada nas entrelinhas do respectivo documento. Com efeito, “[...] de modo geral, pode-se dizer que os professores ocupam uma posição estratégica, porém socialmente desvalorizada, entre os diferentes grupos que atuam, de uma maneira ou de outra, no campo dos saberes” (TARDIF, 2011, p.40).

Essa constatação convoca todos os professores a se mobilizarem em favor de sua classe, pois os estigmas sociais, culturais e profissionais, bem como boa parte das políticas públicas de formação para a docência, por vezes, desconfiguram os princípios e o valor da profissão docente e facilmente se estabelecem “invasões” ao campo educativo como se ele fosse “terra de ninguém”. Dessarte, “uma das formas de luta contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação, de um lado, é a nossa recusa a transformar nossa atividade docente em puro *bico*⁵, e de outro, a nossa rejeição a

⁵ Aqui, a palavra *bico* diz respeito a uma atividade laboral não formalizada, de ganho reduzido, temporário.

entendê-la e a exercê-la como prática afetiva de ‘tias e tios” (FREIRE, 2011, p. 43, grifo do autor).

Contestamos essa redução porque, enquanto educadores, sabemos que a prática docente é uma atividade ampla e complexa e, portanto, é inviável a proposta de suprimir o tempo de formação pedagógica, especialmente para os graduados não licenciados. Comungamos com a ideia de que “como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho” (FREIRE, 2011, p. 43). Assim, não é de qualquer jeito e em qualquer tempo que se prepara um professor para o magistério.

Efetivamente defendemos uma formação docente que preze pelo rigor e a qualidade dos seus processos didático-pedagógicos, pois enquanto educadores sabemos que a nossa profissão não é um *bico*, nem um exercício de vocação, ela é uma profissão, e, portanto, requer a devida profissionalização docente. Concordamos com a ideia de que “a luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte” (FREIRE, 2011, p. 42).

Uma formação docente valorosa tanto é um direito que educadores e educandos possuem como é também um dever do Estado. Precisamos recalcitrar os estigmas sociais, culturais, políticos e econômicos que existem em relação à profissão docente, já que enfrentamos uma realidade de descaso e desvalorização, especialmente se comparada com a de outras áreas de atuação que desfrutam de reconhecimento e prestígio. Ainda que a profissão docente não receba os seus devidos créditos, cada educadora e cada educador certamente sabe o valor e a importância da sua prática para a sociedade. E é por saber desse valor que não podemos silenciar, pois o ato educativo é também ato revolucionário.

À guisa de conclusão

A Resolução CNE/CP nº 02/2019 apresenta uma lacuna preocupante para o campo da docência, pois a redução na carga horária na formação pedagógica de graduados não licenciados provoca um aligeiramento que, por sua vez, traz como principais implicações a precarização e a desvalorização da profissão docente, bem

como o comprometimento da qualidade dos saberes didático-pedagógicos, do ensino e aprendizagem e a diminuição do repertório teórico-prático. Essa aferição delata uma situação de descaso com a proficiência dos processos educativo-formativos e com a educação brasileira.

Partindo de uma análise mais profunda da questão em pauta, percebemos que a redução das horas dedicadas à formação pedagógica dos professores não licenciados mantém raízes com um modelo de formação humana precário e fragmentado pensado pela ideologia do capital. Este modelo mantém distância de qualquer processo formativo, seja para professores ou alunos, que privilegia o esclarecimento, a reflexão crítica e a formação integral dos sujeitos.

Pensar uma formação docente alicerçada por fortes bases de saberes pedagógicos é o que preconizamos, dado o necessário fortalecimento e a valorização tanto da profissão como também da atividade educativa, numa perspectiva crítica, criativa, democrática e situada política e historicamente. Ressaltamos ainda que todo projeto de formação docente requer um conjunto de saberes que são efetivados de modo articulado, na perspectiva de uma educação integral. Como, então, dissociar ou diminuir o valor dos saberes pedagógicos na formação dos professores? Não queremos processos formativos que legitimem a mutilação ou a supressão de saberes próprios da docência. Ansiamos por um profissional inteiro, com uma formação complexa, articulada. E o saber pedagógico representa, a nosso ver, a espinha dorsal da formação desses profissionais, que garante a consolidação e a vitalidade das ações pedagógicas.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. *Manifesto da Anfope em defesa da democracia*. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <<https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/03/1.-Manifesto-ANFOPE-em-defesa-da-educa%C3%A7%C3%A3o-e-da-democracia-01032020.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 26 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. *Política nacional de formação de professores*. Brasília: 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf/file>>. Acesso em: 30 ago. 2021

_____. Resolução Nº 02, de 1 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. *Diário Oficial da União*, 2 jul. 2015.

_____. 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). *Diário Oficial da União*, 21 dez. 2019.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, p. 1155-77, dez. 2003. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000400004>

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>

FARIAS, I. M. S. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 155-68, jan./maio 2019. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.961>

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L. C. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 95-107.

GONÇALVES, S. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. *Revista Formação em Movimento*, Seropédica, v. 2, n. 4, p. 360-79, jul./dez. 2020.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo. Cortez, 1999. p. 15-34.

RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e desafios. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 605-28, maio/ago. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200015>

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Submetido em: 22/04/2022

Aceito em: 15/07/2022

Sobre os autores

Maria Leudysvania de Sousa Lima Gadêlha

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Pós-graduanda pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Professora na Educação Infantil e Fundamental.

E-mail: maria.leudysvania@aluno.uece.br

Antonio Wherbty Ribeiro Nogueira

Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Gestão Educacional e Práticas Pedagógicas pela Faculdade Única de Ipatinga. Pedagogo na Faculdade de Tecnologia Centec Sertão Central. Professor da Educação Básica em Quixeramobim, Ceará.

E-mail: antonio.wherberty@aluno.uece.br

Ana Cristina de Moraes

Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará. Doutora em Educação pela Universidade de Campinas (Unicamp). Mestre em Educação pela UFC. Fez pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

E-mail: cris.moraes@uece.br