


Os cursos de Matemática e de Pedagogia da Unimontes: contextos legais e narrativos

The Mathematics and Pedagogy courses at Unimontes: legal and
narrative contexts

Los cursos de Matemática y de Pedagogía de la Unimontes: contextos
legales y narrativos

Isabella Tolentino Prates 

Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, MG, Brasil
isabellatolentinoprates@gmail.com

Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida 

Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, MG, Brasil
shirley.almeida@unimontes.br

Recebido em 17 de março de 2025

Aprovado em 12 de maio de 2025

Publicado em 17 de setembro de 2025

RESUMO

O presente artigo traz uma discussão acerca da formação de professores e as diretrizes curriculares nacionais, lançando um olhar sobre as impressões de professores formadores sobre o processo de implantação curricular de dois Cursos de licenciatura, com base na Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno (CNE/CP) nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Assim, propõe identificar se houve implicações da Resolução CNE/CP nº 2/2019 nos fazeres dos professores dos cursos de Matemática e Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), no processo de implementação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de 2019. Destarte, foram entrevistados oito professores dos referidos Cursos, por meio de entrevista semiestruturada como ferramenta para a construção dos dados e metodologia de análise de conteúdo para análise e síntese das informações coletadas. Os resultados demonstram que o percurso que desencadeou a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 desconsiderou os processos institucionais que estavam ocorrendo no interior da Universidade, bem como as manifestações da comunidade educativa. Além disso, foi apontado o seu caráter prescritivo, pela padronização curricular, e o seu alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), engendrando o retorno ao tecnicismo.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais; Diretrizes Curriculares Nacionais;

Formação de professores.

ABSTRACT

This paper discusses teacher education and the national curriculum guidelines, taking a look at the impressions of teacher educators on the process of curriculum implementation of two undergraduate courses, based on the Resolution of the National Education Council / Full Council (CNE/CP) No. 2, december 20th, 2019. Thus, it aims to identify whether there were any implications of the Resolution CNE/CP No. 02/2019 on the actions of the teachers of the Mathematics and Pedagogy courses at the State University of Montes Claros (Unimontes), in the process of implementing the Pedagogical Projects of the 2019 Courses. Eight professors from these courses were interviewed using a semi-structured interview as a tool for building the data and a content analysis methodology for analyzing and synthesizing the information collected. The results show that the process that led to the approval of Resolution CNE/CP No. 02/2019 disregarded the institutional processes that were taking place within the university, as well as the manifestations of the educational community. In addition, its prescriptive nature was pointed out, due to curricular standardization, and its alignment with the Base Nacional Comum Curricular (National Common Curricular Base - BNCC), engendering a return to technicism.

Keywords: Public Educational Policies; National Curriculum Guidelines; Teacher education.

RESUMEN

El presente artículo trae una discusión a respecto de la formación de profesores y las directrices curriculares nacionales, lanzando una mirada sobre las impresiones de profesores formadores sobre el proceso de implantación curricular de dos Cursos de licenciatura, con base en la Resolución del Consejo Nacional de Educación/ Consejo Pleno (CNE/CP) nº 2 del 20 de diciembre de 2019. Así, propone identificar si ocurrieron implicaciones de la Resolución CNE/CP nº 2/2019 en las actividades de los profesores de los cursos de Matemática y Pedagogía de la Universidad Estatal de Montes Claros (Unimontes), en el proceso de implementación de los Proyectos Pedagógicos de los Cursos de 2019. Así siendo, fueron entrevistados ocho profesores de los referidos Cursos, por medio de una entrevista semiestructurada como herramienta para la construcción de los datos y metodología de análisis de contenido para el análisis y síntesis de las informaciones colectadas. Los resultados demuestran que el camino recorrido que desencadenó la aprobación de la Resolución CNE/CP nº 02/2019 desconsideró los procesos institucionales que estaban ocurriendo en el interior de la Universidad, así como las manifestaciones de la comunidad de la

educación. Además, fue apuntado su carácter prescriptivo, por la estandarización curricular, y su posicionamiento con la Base Nacional Común Curricular (BNCC), generando el retorno al tecnicismo.

Palabras-clave: Políticas Públicas Educativas; Directrices Curriculares Nacionales; Formación de profesores.

Introdução

Esse trabalho apresenta uma discussão acerca da proposta de formação de professores presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCNFP), promulgadas a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 2, de 20 de dezembro de 2019, do ponto de vista de professores formadores de professores. Para tanto realizamos entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de identificar se houve implicações da Resolução CNE/CP nº 2/2019 nos fazeres dos professores dos cursos de Matemática e Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), no processo de implementação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de 2019.

A pesquisa foi realizada num período do ano de 2023, que antecedeu o processo de elaboração e aprovação da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que altera as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Assim, considerando que a Resolução CNE/CP nº 2/2019, substituiu as diretrizes curriculares nacionais definidas por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2015, foi suplantada por novas diretrizes, instituídas a partir da homologação da Resolução CNE/CP nº 4/2024, engendrando um processo de transição de normativas e possíveis desdobramentos para formação docente. Destaca-se a pertinência de sua problematização, a nível institucional, tendo em vista as perspectivas dos professores formadores de professores dos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes.

Outrossim, a conjuntura que abrange as transições desses documentos pode revelar-se a partir de um processo dinâmico e multifacetado, influenciado pelo

contexto político que envolve sua produção. Nesse sentido, a análise da Resolução CNE/CP nº 2/2019, enquanto objeto de estudo, pode trazer evidências sobre quais paradigmas a influenciaram.

Importante esclarecer, ainda, que a escolha do objeto de estudo, bem como da amostra de pesquisa, qual seja, professores dos cursos de Matemática e Pedagogia da referida universidade, justifica-se pela possibilidade de discutir os impactos da normativa nos cursos de licenciatura não somente no contexto atual, mas como resultado de um processo histórico permeado por diferentes interesses. Ademais, os cursos evidenciados possuem estreita relação com as trajetórias acadêmicas e profissionais das autoras, a partir das quais emergiram inquietações acerca da realidade problematizada.

Assim, antes de dar início à análise das entrevistas realizadas com os professores formadores, faremos uma contextualização teórica a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. Consideramos que as ideias da Pedagogia Histórico-Crítica poderão propiciar embasamento teórico para o debate acerca dos possíveis desdobramentos da implementação dessa normatização, bem como reflexões que reverberem discussões acerca da formação de professores para a Educação Básica.

Focalizamos a Pedagogia Histórico-Crítica como fundamentação teórica para a pesquisa, por acreditar que ela se apresenta como teoria que busca não somente resgatar a imprescindibilidade do papel do professor na atividade educativa, como também superar as dicotomias históricas existentes no âmbito da formação docente.

A Pedagogia Histórico-Crítica e a relação teoria-prática na formação de professores

A história da formação de professores, no Brasil, é constituída por vários dilemas, dentre os quais é possível destacar a contraposição entre duas grandes tendências pedagógicas: a concepção tradicional e a concepção renovadora (Saviani, 2011b). Esse dilema, que se faz presente nos tempos atuais, é uma questão que merece ser encarada partindo-se de uma formulação teórica que supere as oposições

excludentes derivadas dos diferentes tipos de expressões do paradoxo pedagógico, articulando-se teoria e prática na atividade educativa.

Consoante Saviani (2008), nos séculos XVII, XVIII e XIX, houve uma ênfase da concepção tradicional nas práticas formativas, focalizando-se os métodos de ensino, elaborados com base em fundamentos filosóficos e didáticos. A partir do século XX, a ênfase desloca-se para os métodos de aprendizagem, constituindo-se como primazia os fundamentos psicológicos da educação.

Essas duas tendências acabaram se tornando concepções genéricas acerca das práticas pedagógicas, e como é possível depreender decorrem de ênfases divergentes acerca dos elementos constitutivos do processo pedagógico (Saviani, 2008). Assim, enquanto a tendência tradicional enfatiza a teoria, reforçando o papel do professor enquanto figura detentora do saber e responsável por ensinar os estudantes mediante procedimentos metodológicos adequados para tal fim, a tendência renovadora põe ênfase na prática, reforçando o papel do estudante. Nessa perspectiva, a aprendizagem consiste em um processo interno a partir da experiência do estudante, quem aprende na atividade prática, pela iniciativa da ação.

Em ambas as tendências a oposição, teoria e prática, fica evidente no trabalho educativo, manifestando-se também na contraposição entre professor e estudante. Essa contraposição, contudo, torna-se problemática engendrando um modelo formativo no qual se evidencia um paradoxo pedagógico (Saviani, 2011b). Tendo em vista tal conjuntura, Saviani (2008) esclarece que esses dois pares de elementos se constituem como polos da relação pedagógica, a qual não pode se desfazer nem de um nem de outro, haja vista que tanto teoria e prática, quanto professor e estudante são indissociáveis no processo pedagógico. Sendo assim, as duas tendências são incapazes de resolver o dilema próprio do paradoxo pedagógico.

Gimenes (2019), por seu turno, explicita que apesar de possuírem diferenças constitutivas, teoria e prática articulam-se, dialeticamente, na relação teórico-prática e somente no interior dela podem existir. Enquanto a teoria relaciona-se à consciência e possui a finalidade de produzir conhecimento acerca da realidade, desvelando a essência dos fatos, isto é, os determinantes históricos e sociais da realidade social, a

prática diz respeito à própria realidade na qual estamos inseridos, sendo que nela intervimos ativamente.

A autora, também, discorre que a atividade prática requer uma relação dialética com a teoria, que a conduz para tornar-se concreta. Por isso, a teoria é fundamental quando existe a necessidade de mudança das condições de existência, pois é ela quem delinea os meios concretos de ação. No caso de não haver uma relação entre teoria e realidade, a educação se torna contemplativa, perde o seu sentido crítico, de questionar o mundo como ele é e fica difícil, quase improvável que seja possível compreender as contradições e os determinantes da realidade social. Por outro lado, a prática sem teoria fica reduzida ao pragmatismo, no seu sentido utilitário. Na atividade educativa, a prática torna-se esvaziada de sentido, constituindo-se um compilado de soluções práticas com base em experiências individuais.

O conceito de “professor reflexivo”, que sobressaiu nas políticas públicas educacionais e no meio acadêmico nos anos 1990, é produto dessa perspectiva, justificada, pelo argumento de que o avanço teórico tem pouco efeito sobre a prática dos professores ao adentrarem em sala de aula, justificando-se o esvaziamento teórico nas práticas de formação docente (Gimenes, 2019). Com base nessa concepção, a formação pauta-se no “aprender fazendo”, a ideia é de desenvolver uma consciência reflexiva, muito embora não se proporcione os meios necessários para se alcançar tal finalidade, uma vez que não há fundamentação teórica da mesma.

Morschbacher e Taffarel (2015) porfiam que a concepção de formação de professores alicerçada na ideia de “professor reflexivo” se articula ao desenvolvimento de competências e habilidades e à construção de uma “identidade pessoal-profissional” que é anteposta ao próprio conhecimento. Segundo as autoras, “a possibilidade de conhecer a realidade e de elaboração do conhecimento e da verdade objetivos são negadas em favor do irracionalismo e/ou do subjetivismo” (Morschbacher; Taffarel, 2015, p. 72).

Nesse sentido, as autoras apontam que a falta de acesso ao conhecimento faz parte de um projeto hegemônico que visa rebaixar a formação dos professores, negando a viabilidade de acesso aos conhecimentos teóricos, privilegiando-se a

reflexão sobre a prática, assim como o trabalho voltado para a resolução de problemas cotidianos, revestidos sob a alegação de que existe a articulação entre teoria e prática.

Destarte, o papel do professor é desvalorizado enquanto sujeito intelectual, pois valoriza-se o espontaneísmo na construção do conhecimento, sendo que o estudante fica submerso à vida prática, a um mundo de conceitos muitas vezes fragmentados, desenvolvendo-se de forma precária (Marsiglia; Martins, 2013).

Importante esclarecer que a formação docente que ora enfatiza a prática, ora teoria, reforça a ilusão de que não existe prática sem teoria e vice-versa, de qualquer forma, torna-se instrumento das relações de dominância, pois apresenta-se mediante uma perspectiva prescritiva e instrumental, desconsiderando o contexto e a historicidade (Gimenes, 2019). Ao não sustentar um modelo teórico-prático, a formação torna-se esvaziada de sentido, restrita ao cotidiano, visando tão somente formar o profissional para ocupar o mercado de trabalho, de acordo com as rápidas transformações que regem esse segmento (Marsiglia; Martins, 2013).

Para superar tais dilemas pedagógicos, impôs-se a necessidade de criar uma teoria pedagógica a fim de recuperar a unidade teoria-prática de maneira a garantir uma formação de professores realmente consistente. Dessa forma, a Pedagogia Histórico-Crítica se apresenta como formulação teórica propondo um método que visa articular teoria e prática, as quais, relacionadas entre si, resgatam a unidade do trabalho educativo (Saviani, 2011b).

A partir do entendimento de que Pedagogia Histórico-Crítica é expressa a partir da dialética, visando compreender o movimento histórico, em todo o processo de produção das relações sociais na existência humana, incluindo a educação, Saviani (2011a) lança luz ao sentido da *práxis*. Assim, arrazoa que esse conceito se refere à articulação entre a teoria e a prática, constituindo a síntese dessa relação. Noutras palavras, a *práxis* se refere ao processo que se inicia na prática, perpassando pela teoria na busca de elucidar a realidade social, conduzindo a uma prática transformadora. Esse movimento dialético é traduzido no método pedagógico, compreendendo a educação como mediação no interior da prática social global.

Destarte, considera-se que o trabalho educativo pode partir da prática social e

por meio da sua mediação retornar a ela, possibilitando a apropriação do conhecimento teórico historicamente elaborado, tornando os indivíduos conscientes da realidade e, conseqüentemente, preparados para transformá-la. Por isso, a educação voltada para o espontaneísmo, a experiência de vida, está desviada da sua verdadeira função, negando-se ao povo o seu direito de acesso aos saberes elaborados.

As DCNFP sob a ótica dos professores formadores

Considerando os estudos desenvolvidos à luz do aporte teórico, a questão da formação de professores é complexa e precisa ser compreendida a partir de múltiplos aspectos. As alterações pelas quais perpassou esse campo ao longo do tempo, engendraram diferentes tendências educacionais cujos enfoques resultaram na separação de elementos considerados indissociáveis para a formação docente, notadamente, a teoria e a prática.

Saviani (2011b) afirma que apesar de reconhecerem as dicotomias existentes entre os modelos de formação, as políticas públicas educacionais não vêm contemplando de maneira satisfatória o instrumental teórico e prático necessário à preparação do futuro professor. O autor assevera que uma formação de qualidade constitui primazia para que o futuro professor possa desenvolver um trabalho satisfatório, guiado pela *práxis*, visando a transformação social. Conquanto, a mesma não restará suficiente caso não sejam consideradas as suas reais condições de trabalho.

Tendo em vista o que foi discutido até aqui, encaminhamos nosso estudo de modo a abranger o objetivo de identificar se houve implicações da Resolução CNE/CP nº 2/2019 nos fazeres dos professores dos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes, no processo de implementação dos PPCs de 2019.

Considerando que a Resolução CNE/CP nº 2/2019, ao substituir a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, constitui-se numa, entre as medidas estabelecidas pelo

governo, cujo princípio é reformar a estrutura dos cursos de formação docente de todo o país, suscitamos o seguinte questão: qual(is) foi/foram a(s) repercussão(ões) das DCNFP para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica nos cursos de licenciatura, em especial de Matemática e de Pedagogia da Unimontes, no período de 2019 a 2023, considerando os desdobramentos políticos, pedagógicos e legais?

Com o propósito de alcançar o objetivo proposto, realizamos uma pesquisa de campo, adotando a entrevista semiestruturada para a coleta de dados, ouvindo os professores atuantes nos cursos focalizados.

Trajetó metodológico

Por se tratar de um estudo de caráter descritivo, cujo propósito é buscar compreender os fatos holisticamente, optamos pela abordagem qualitativa, tal como preconiza Godoy (1995, p. 62), “a palavra escrita ocupa lugar de destaque nessa abordagem, desempenhando um papel fundamental tanto no processo de obtenção de dados, quanto na disseminação dos resultados”. Destarte, intentamos compreender os fatos na perspectiva dos participantes, considerando-os fundamentais para a sua captação.

Assim, utilizamos a entrevista semiestruturada como ferramenta para a construção dos dados, considerando cada ponto de vista como único e imprescindível para a compreensão da ampla realidade social. De acordo com Ludke e André (1986), a entrevista é uma das principais técnicas utilizadas nas pesquisas sociais, desempenhando um importante papel não somente nas atividades científicas como também em outras atividades humanas.

Tratando-se de entrevista semiestruturada, as autoras explicitam que a mesma possibilita a interação entre entrevistador e entrevistado pela mediação de um roteiro preestabelecido, cuja aplicação não requer a mesma rigidez que a entrevista estruturada, utilizada, mormente, quando há a intenção de se obter dados uniformes para uma confrontação imediata.

Cabe esclarecer que, por se tratar de uma investigação envolvendo seres humanos, a mesma fora desenvolvida respeitando todos os preceitos éticos, tendo sido o projeto de pesquisa submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unimontes e aprovado no dia 14 de maio 2022, sob o Parecer nº. 5.408.713.

Portanto, elaboramos questões relativas ao tema para a construção da narrativa. Esse roteiro contendo as questões norteadoras para a entrevista, foi disponibilizado previamente aos professores participantes na intenção de que pudessem conhecer sobre o que seria abordado no momento da sua execução, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a sua ciência e assinatura. Nesse sentido, convidamos 13 professores dos cursos de Matemática e de Pedagogia da Unimontes, via *e-mail*, entre os quais, oito aceitaram prontamente o nosso convite.

Assim, compusemos nosso universo de pesquisa com oito professores formadores de professores, sendo que cinco atuam no curso de Pedagogia e três, no curso de Matemática. Em relação ao grupo de professores participantes da pesquisa, convém destacar que todos possuem cargos efetivos com carga horária semanal entre 40 e 60 horas, totalizando encargos docentes e didáticos, além de lecionarem disciplinas específicas em seus respectivos cursos de atuação. Desses, três possuem Doutorado em Educação; três, Doutorado em Educação Matemática; e dois estão cursando o doutorado na área de Educação. Todos os professores entrevistados possuem carreira no Ensino Superior, com 13 a 28 anos de atuação. Suas idades variam entre 44 e 59 anos; sendo que um participante é do sexo masculino e as demais, do sexo feminino. Desse grupo, quatro fazem parte do Núcleo Docente Estruturantes (NDE) dos cursos em que atuam, participando direta e ativamente nos processos de revisão dos PPCs e implantação dos currículos considerando as legislações que orientam tais aspectos.

Ao procedermos com as entrevistas, realizamos a gravação de áudio para que depois fossem feitas as transcrições e início das análises. Devido a contratempos, não foi possível a uma das professoras conceder a entrevista nos horários por ela estipulados. Assim sendo, ela fez o envio das respostas seguindo o roteiro que havia

sido entregue anteriormente. Dois professores se encontraram, pessoalmente, com a entrevistadora, e os outros cinco escolheram ser entrevistados na modalidade *online* com o recurso do Aplicativo *Google Meet*. É importante esclarecer que procuramos propiciar as formas mais viáveis para a realização das entrevistas, respeitando as preferências dos professores em relação ao ambiente e ao seu momento, garantindo as mesmas condições de comunicação.

Quanto à análise dos dados, recorreremos à metodologia de análise de conteúdo com o intuito de sintetizar e apreender as informações coletadas a partir das entrevistas. Essa metodologia, segundo Bardin (2016) tem o potencial de possibilitar a interpretação do(s) fenômeno(s), visando fundamentar critérios intuitivos mediante operações que conduzam a resultados confiáveis. A autora contempla o campo, o funcionamento e o objetivo dessa abordagem a partir da seguinte síntese,

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) nessas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

Assim, buscando responder à questão da nossa pesquisa, definimos as categorias de análise após a classificação das informações realizadas por meio de uma síntese, procurando detectar os argumentos mais frequentes entre os diálogos. Mediante as categorias por nós definidas, a saber: paradigmas curriculares de formação docente; aspectos institucionais da organização curricular; e relação teoria-prática da atividade educativa, realizaremos as análises considerando as falas dos professores e estabelecendo reflexões a partir de teorias que se articulam ao tema tratado.

Panorama dos PPCs dos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes

Antes de iniciar a análise das entrevistas, apresentaremos um panorama dos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes em relação aos processos de adaptação curricular frente à exigência de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, fixadas

na Resolução CNE/CP nº 2/2019.

Durante a investigação, constatamos que os PPCs de ambos os cursos estão fundamentados na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Isso significa que esses cursos ainda não realizaram as adequações curriculares, considerando a resolução que está em vigor, embora no âmbito do curso de Licenciatura em Matemática já esteja havendo um movimento de reorganização curricular com base nas novas diretrizes, tal como relatou uma professora integrante do NDE do referido curso.

Ocorre que a proposta da reforma curricular dos cursos de formação de professores delineada pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, que substituiu a Resolução nº 2/2015, foi amplamente criticada pela comunidade educacional e entidades representativas, exemplo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Fato que corrobora essa afirmativa é a própria manifestação de entidades nacionais mediante a divulgação de Nota, no dia 9 de outubro de 2019, a qual recebeu o título “Contra a descaracterização da formação de professores” (ANFOPE *et al.*, 2019). Esse manifesto conduziu o pedido do arquivamento do Parecer que fora apresentado para consulta pública pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 23 de setembro de 2019, o qual consubstanciava a versão 3 da proposta de reformulação da Resolução com o escopo de incorporar a BNCC como referência norteadora.

O Quadro 1, a seguir, destaca elementos essenciais à compreensão das mudanças provenientes das Resoluções retratadas.

Quadro 1 – Síntese comparativa das Resoluções

Aspectos destacados	Resolução CNE/CP nº 2/2015	Resolução CNE/CP nº 2/2019
Justificativa	Buscar por maior organicidade do trabalho	Adequação dos currículos dos cursos da formação de

	desenvolvido pelas diferentes unidades formadoras	docentes com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica)
Concepção de docência	Ação educativa, tanto como processo intencional quanto metódico, envolvendo os conhecimentos inerentes ao ensino e à aprendizagem	Baseada no desenvolvimento de competências e habilidades, referentes ao conhecimento, prática e engajamento profissional
Proposta	Base Comum Nacional, ancorada numa concepção de educação emancipatória, com reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis educativa	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), composta por rol de competências requeridas ao professor
Estrutura e Currículo	Carga horária de formação: Mínimo de 3200 horas totais	Carga horária de formação: Mínimo de 3200 horas totais
	Tempo para efetivação: Mínimo de 4 anos ou 8 semestres	Tempo para efetivação: Não especificado
	Estrutura curricular 400 horas de prática como componente curricular; 400 horas de estágio; 2200 horas de atividades formativas dos núcleos I e II; 200 horas para outras atividades de interesse do estudante (núcleo III)	Estrutura curricular 800 horas para conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos; 1600 horas para conteúdos específicos das áreas; 800 horas de prática pedagógica, divididas em 400 horas de estágio e 400 horas de prática dos componentes curriculares
Valorização profissional	Associada à garantia de formação inicial e continuada, plano de	Associada ao reconhecimento e fortalecimento dos saberes e

	carreira, salário e condições dignas de trabalho	práticas específicas da profissão
--	--	-----------------------------------

Fonte: Elaboração das autoras, 2023.

Segundo Bazzo e Sheibe (2019), a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que já estava em processo de implantação pelas Instituições de Ensino Superior (IES), foi considerada um importante marco das lutas históricas ligadas às políticas de formação docente, recebendo amplo apoio das entidades representativas de professores. A nota emitida coletivamente reafirmou os avanços para essa área a partir da referida Resolução, a qual preconiza uma concepção de formação de professores alicerçada pela unidade teoria-prática, interdisciplinaridade, diversidade, inclusão social, gestão democrática, valorização profissional, dentre outros aspectos (ANFOPE *et al.*, 2019).

Várias entidades se posicionaram em relação ao Parecer, como é o caso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Em documento publicado no dia 9 de outubro de 2019 manifestou-se em favor da manutenção da Resolução nº 2/2015, mediante a afirmação de que ela não apenas consubstancia a ideia de base comum nacional para formação de professores enquanto produto de amplo e democrático debate nacional, como também expressa a prática educativa enquanto prática social, contextual e diversa. Outrossim, apontou vários motivos para oposição à proposta emitida pelo CNE, argumentando que o texto engendrava uma visão formatada para a formação inicial de professores (ANPEd, 2019). Não obstante, desconsiderando os protestos da comunidade educacional, o CNE aprovou o texto das novas diretrizes no dia 7 de novembro de 2019 (Bazzo; Sheibe, 2019).

Convém esclarecer que o prazo estabelecido pela resolução para a implantação da adequação curricular pelas IES fora de dois anos desde a sua promulgação, ocorrida em 20 de dezembro de 2019. Contudo, mais recentemente, foram adicionados mais dois anos ao prazo, para a referida adequação, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022.

Apesar dos prazos estipulados via ato normativo, as organizações que se

manifestaram em defesa do reestabelecimento da Resolução nº 2/2015 não se arrefeceram, resultado disso temos presente a Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015, criada em 30 de março de 2023, reunindo entidades nacionais como o Movimento Nacional pela defesa da formação de professores/as – curso de Pedagogia (MONAPE) e convocando toda a comunidade para a mobilização em prol da reintegração da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (MONAPE *et al.*, 2023).

Ao que se infere, os processos que envolvem os encaminhamentos relativos à Resolução CNE/CP nº 2/2019, podem ser compreendidos a partir do contexto político e social, sem ignorar as mobilizações que decorrem dos debates públicos e coletivos. Por isso, compreender o teor desses debates, não somente em nível nacional, como também institucional, é fundamental levando-se em conta os questionamentos que giram em torno dessa temática.

Assim, considerando o conteúdo registrado a partir das entrevistas com os professores, e a fundamentação teórica que orienta nossos estudos, formulamos as categorias de análise à medida que nos deparamos com informações que convergiam para uma mesma temática. Para tanto, buscamos analisar os assuntos de forma abrangente e objetiva. Esclarecemos que, para nos referirmos a cada um dos professores entrevistados, garantindo seu anonimato, utilizaremos letras do alfabeto grego, quais sejam: Alfa, Beta, Gama, Delta, Épsilon, Capa, Sigma e Ômega.

Paradigmas curriculares de formação docente

Cabe esclarecer, neste momento, que as questões norteadoras para a realização das entrevistas focalizavam, a priori, a Resolução CNE/CP nº 2/2019. No entanto, ao verificarmos que os PPCs dos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes estão embasados nas antigas DCNFP, procedemos com modificações no Roteiro de Questões com o intuito de abranger as duas resoluções, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a Resolução CNE/CP nº 2/2015. Procuramos, com base nessa decisão, ampliar nossas análises de forma a compreender esses contextos a partir

das impressões dos professores entrevistados.

Abordaremos as concepções de currículo do grupo de professores considerando ambas as DCNFP. Tendo em vista as respostas apresentadas, inferimos que, de forma geral, os professores entrevistados compreendem que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 preconiza o alinhamento dos currículos de formação de professores com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trazendo consigo as competências como fio condutor das práticas pedagógicas. Contudo, apresentamos, a seguir, como seus pontos de vista divergem em relação a essa questão.

Do grupo de entrevistados, três professoras (Épsilon, Capa e Ômega) entendem a necessidade de articulação da formação de professores com a BNCC, pois ao considerar que os objetos de conhecimentos, isto é, os conteúdos, conceitos e processos, estão relacionados às competências e habilidades previstas no referido documento, podendo ser apreendidas pelos acadêmicos para o desempenho das suas futuras profissões, concebem que seu desenvolvimento é fundamental. Capa ressalta que essa proposta aproxima o trabalho acadêmico ao trabalho escolar, considerando que a função, a atividade fim desse estudante, vai ser o trabalho na escola.

Apesar de admitir a importância de contemplar as competências e habilidades em seu planejamento, e afirmar que esses balizadores trazem segurança aos acadêmicos, conferindo uma orientação às suas futuras práticas enquanto profissionais da educação, Ômega registra críticas em relação ao ensino centrado nas competências. Essa professora considera que ao estarem limitadas à BNCC e suas competências, as práticas pedagógicas ficam engessadas aos limites de um conteúdo utilitário, cujo objetivo é solucionar problemas diários, sem partir para uma discussão mais aprofundada sobre o que é proposto. Nesse aspecto, ela admite a dificuldade de se formar pessoas críticas e emancipadas, conhecedoras da realidade social.

Ômega: Então [...] as habilidades e competências nos dão um norte, te deixam numa situação confortável do que fazer. Mas te limita como educador matemático, porque você não avança, se o professor ficar só naquilo ali, ele não vai formar um cidadão crítico e social, ele vai formar um resolvido de contas [...] (Ômega, 2023).

Para Beta, Gama, Delta e Sigma o currículo organizado em torno das

competências representa um retrocesso à formação de professores, pois retoma a orientação tecnicista já ultrapassada, na qual o papel do professor fica reduzido à reprodução de práticas pré-moldadas, alinhadas à BNCC. Com isso, os processos formativos tornam-se engessados, padronizados e prescritivos, retirando-se a autonomia da universidade e a liberdade de ensino, ferindo os princípios constitucionais, tal como arrazoa Gama. Nesse sentido, são desconsiderados os contextos sociais em que estão situadas as universidades, restringindo o seu alcance às necessidades locais.

De acordo com Saviani (2012), o tecnicismo na educação preconiza a neutralidade científica, sendo que, a partir dos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, propõe a reordenação do ensino de modo a torná-lo objetivo e operacional. Nesse aspecto, a educação escolar pode contribuir para a formação de sujeitos cujas habilidades concorram para o aumento da produtividade. Professores e estudantes assumem uma posição secundária no processo educativo, cujo foco é a organização racional dos meios, passando apenas a executar um planejamento que é pensado por especialistas aparentemente neutros.

Do grupo de professores, seis reconhecem, ainda, que o modelo de formação presente na Resolução CNE/CP nº 2/2019 possui uma orientação pragmática e instrumental, pela busca de otimização dos resultados com base na eficácia e eficiência, remetendo a processos empresariais. Nessa concepção, o que importa é o “saber fazer”, como salientam Beta, Delta, Sigma e Ômega, haja vista que o papel do professor fica reduzido a um mero facilitador das práticas pedagógicas, cabendo a ele apenas desenvolver nos acadêmicos a atitude de aprender a aprender, não focalizando o conteúdo clássico¹, sob o preceito de formar sujeitos adaptáveis e flexíveis de acordo com os princípios do mercado. A formação teórico-prática torna-se esvaziada, prevalecendo a reflexão sobre a prática.

Delta revela sua preocupação em relação a essa racionalidade técnica presente nos processos avaliativos de formação de professores, cuja preocupação é regular o ensino e as práticas dos professores com base nas competências. Além disso, pondera que o seu alinhamento às avaliações de larga escala traz aos

processos formativos a cultura de performatividade e ranqueamento entre as universidades, escolas e profissionais, enfatizando a competitividade e individualização.

Duas professoras (Beta e Gama) ainda apontam que o conceito de competências é permeado por ambiguidades, podendo denotar diferentes sentidos. Apesar disso, reafirmam que, na Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, esse conceito expressa os interesses capitalistas incorporados nos discursos governamentais para a educação. Uma delas ainda acrescenta que o trabalho que já vinha sendo desenvolvido por ela e seus pares, o qual está respaldado pelas DCNFP de 2015, já visava formar um profissional competente. Nas suas palavras, a Resolução nº 02/2019,

Beta: [...] fala muito da questão da formação de competências e habilidades, aí eu fico pensando: mas a Resolução de 2015 já se propunha a isso. Só que ela propunha para o professor ter uma visão mais crítica dessa formação [...] então nós nunca deixamos de formar um aluno competente porque quando você trabalha o conteúdo bem, você está formando um aluno competente (Beta, 2023).

A centralidade na noção de competências presente na formação de professores, segundo Saviani (2011b), está associada à “pedagogia das competências” e tem suas raízes na teoria behaviorista, a qual conferiu à atividade pedagógica a função de aquisição de competências, estas identificadas como objetivos operacionais.

Para Morschbacher e Taffarel (2015), a formação pautada pelo desenvolvimento de competências é justificada pela necessidade de adaptação às constantes mudanças da realidade, constituindo um processo formativo que visa preparar os estudantes para a constante prontidão em aprender (atitude de aprender a aprender), perdendo, assim, a sua finalidade que diz respeito à construção do conhecimento.

Como foi mencionado por Beta, a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que orienta atualmente os PPCs dos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes, é percebida como uma proposta que visa formar profissionais críticos e engajados com a transformação da realidade social, sendo que sete dos professores entrevistados

concordam com essa ideia.

Além disso, seis professores apontam que a perspectiva registrada no documento é de uma formação emancipatória, tal qual é evidenciado no excerto a seguir.

Gama: *Então, o que nós temos, pensando a formação do pedagogo, pensando a prática, pensando a docência, é uma docência de responsabilidade, de compromisso, de engajamento e de uma perspectiva de concepção mais emancipatória. Essa é a perspectiva, essa é a matriz que está prevista no nosso projeto (Gama, 2023).*

Beta, Delta, Sigma e Ômega citam a valorização profissional, registrada no documento, mediante a associação da formação inicial e continuada. Delta salienta que a preparação e o desenvolvimento profissional tratados de forma associada não só concorrem para a melhoria do exercício da docência, como contribuem para a produção de conhecimento na área. Delta e Sigma complementam suas críticas em relação à Resolução CNE/CP nº 2/2019, explanando que a questão da formação continuada foi elidida nesse documento, rechaçando um direito que havia sido adquirido com a Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Pelo que se infere, na visão dos professores participantes da pesquisa, a Resolução CNE/CP nº 02/2019 torna o professor o único responsável pela formação complementar, retirando o papel do Estado de garantir e disponibilizar as condições necessárias para o desenvolvimento profissional docente.

Lado outro, é possível afirmar que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 é bem-aceita entre os professores entrevistados. Para eles, seus princípios e fundamentos expressam uma concepção de educação a partir da dimensão social, considerando a necessidade de se formar um profissional do magistério da Educação Básica crítico, que saiba lidar com a realidade educativa.

Uma das professoras – Delta – complementa dizendo que, diferentemente das DCNFP de 2019, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 expressa, no corpo do documento, o seu caráter democrático, o que ela considera uma conquista para a área, por ser compreendida como fruto dos esforços dos profissionais envolvidos com a formação de professores, assim como de associações representativas, tais como a ANFOPE e a ANPEd.

Embora três professoras – Épsilon, Capa e Ômega – apontem aspectos positivos em relação às diretrizes CNE/CP nº 2/2019, sendo que uma delas – Épsilon – ainda justifica que os legisladores, como estruturadores dos documentos, possuem a prerrogativa de expressar suas concepções e visões políticas, as quais serão retratadas na lei, e que, embora não seja de aceitação de todos os envolvidos, ela acredita que eles estão atentos às necessidades de formação dos professores. Contrariamente, os demais entrevistados observaram que essas diretrizes foram trazidas de forma impositiva, seguindo os interesses do empresariado e desconsiderando os estudos que estavam sendo desenvolvidos pelos intelectuais da área à época em que foram elaboradas.

Aspectos institucionais da organização curricular

Como afirmamos anteriormente, os PPCs dos dois cursos focalizados ainda não estão atualizados tendo em vista a exigência dimanada da homologação da Resolução CNE/CP nº 2/2019. Uma das professoras entrevistadas informou que no âmbito do curso de Matemática está havendo uma movimentação por parte do NDE para a reorganização curricular com base nessa determinação. Apesar desses esclarecimentos, não podemos desconsiderar que, no contexto do curso de Pedagogia, os professores não deixaram de analisar a proposta da Resolução nº 02/2019, tendo em vista a imposição de adequação, tal como assegurou Épsilon.

Sendo assim, podemos abordar algumas considerações, sobrevindas do diálogo com os professores participantes da pesquisa, em relação aos processos decorrentes da organização curricular dos respectivos cursos, com base nas orientações legais ora transitadas. À vista disso, observamos que Beta, Gama, Delta e Capa receberam a notícia sobre as diretrizes de 2019 com imensa surpresa. Delta revela que o projeto do curso de Pedagogia tinha sido recém-aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX) da Unimontes, estando fundamentado na Resolução CNE/CP nº 2/2015, quando ela e seus colegas foram surpreendidos com outra diretriz curricular. Diante disso, Beta compreende que a reforma desprezou os

processos que já estavam ocorrendo dentro na Universidade, considerando que houve um atropelamento dos mesmos, haja vista que não houve tempo de avaliar os resultados que implicaram da implantação da Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Além disso, uma das professoras – Gama – faz uma importante consideração no tocante às propostas de mudança para o curso de Pedagogia, definidas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019. Pelo que observa, o currículo desse curso vai sofrer grande alteração, uma vez que irá dividir-se em duas licenciaturas, a licenciatura para Educação Infantil e a licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

E, ainda, a formação para a atuação pedagógica e para a gestão serão novamente convertidas em habilitações independentes, cuja certificação e diplomação poderá ocorrer, respectivamente, por meio de cursos de especialização *lato sensu*, cursos de mestrado ou doutorado, ou até mesmo mediante o aprofundamento de estudos, correspondendo a 400 horas adicionais às 3.200 horas previstas, inicialmente, para o curso de Pedagogia. Essa imposição pode representar um grande retrocesso para o curso, comprometendo a formação sólida do Ensino Superior pela fragmentação e empobrecimento do percurso formativo, limitando o campo de atuação desses profissionais.

Outro aspecto observado por uma das professoras – Capa – diz respeito às dificuldades relacionadas às duas formas de práticas pedagógicas que devem estar presentes nos cursos de licenciaturas, que são o Estágio Supervisionado e a Prática dos Componentes Curriculares. Ela se manifesta sobre o impasse de ponderar qual a estratégia mais apropriada para a inclusão das práticas pedagógicas nos grupos de conteúdos, sendo que, como a lei prevê, elas devem estar distribuídas, ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. A professora ainda acrescenta que, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2015, essa exigência já havia sido cumprida por meio da distribuição de carga horária teórica e prática em cada disciplina do curso. Ademais, ela aponta a confusão advinda da exigência de que a prática pedagógica deve ser acompanhada por docente da instituição formadora e por professor experiente da escola onde o acadêmico a realiza, explicitando que o documento não esclarece tal questão.

Delta argumenta que a união teórico-prática não vai ser resolvida pela simples exigência de acompanhamento do licenciando por um professor experiente e pelo docente de estágio no momento da prática pedagógica. A partir dessa afirmação, a professora pondera que a mera tentativa de aproximação da instituição formadora com a escola, tendo em vista tal exigência, não será suficiente se o curso não promover a articulação teórico-prática nos demais componentes curriculares, propiciando o conhecimento científico necessário para as atividades a serem desenvolvidas pelos futuros professores.

Outra questão apontada por Capa também está relacionada às Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, as quais não são obrigatórias na Resolução CNE/CP nº 2/2019, ponto que ela declara como importante e que constava na resolução anterior.

Quando os professores foram questionados se houve espaço para discussão a respeito das diretrizes que orientam os cursos em que atuam, cinco responderam que ela é mais pontual nos NDEs e Colegiados (Alfa, Delta, Capa, Sigma e Ômega), embora três professoras relataram que houve vários encontros entre os professores e a comunidade acadêmica com o intuito de discutir sobre essas diretrizes. Alfa e Delta salientaram que as diretrizes foram ponto de pauta em reuniões entre os professores. Entretanto, devido à pauta diversificada com outros assuntos também importantes, não houve momento para aprofundamento das discussões entre os pares.

Para o processo de reestruturação curricular do curso de Pedagogia, duas professoras – Delta e Épsilon – apontam o problema dos embates decorrentes do pensamento corporativista presente em três departamentos: Educação (DE), Estágios e Práticas Escolares (DEPE) e Métodos e Técnicas Educacionais (DMTE), que detêm as disciplinas do curso, o que gera discussões que priorizam a manutenção de certas disciplinas vinculadas aos departamentos, ao invés de se ponderar sobre o que é mais importante para compor o currículo do curso, considerando a perspectiva formativa dos licenciandos.

Relação teoria-prática da atividade docente

Nessa seção, procuramos trazer as ideias que os professores possuem acerca da relação teoria-prática na ação pedagógica, e como ela está proposta nos documentos que embasam a sua atividade docente. De acordo com seis dos professores entrevistados, os PPCs dos cursos, assim como as DCNFP/2015, possuem como um dos princípios a articulação teórico-prática nos processos de formação, com a valorização dos conhecimentos teóricos como norteadores de uma prática transformadora. Ademais, acreditam na possibilidade de formar professores intelectuais, autônomos, criativos, engajados socialmente a partir de instrumental teórico e prático para emancipação dos sujeitos.

Na ação educativa, Beta, Delta, Capa e Sigma entendem que essa articulação ocorre quando o trabalho que é desenvolvido com os acadêmicos se vincula à realidade escolar, buscando articular os conhecimentos científicos e didáticos necessários para a ação docente. Delta, Capa e Sigma consideram também que essa articulação é possível a partir da distribuição de carga horária teórica e prática entre as disciplinas de ambos os cursos. Gama e Ômega, por sua vez, ponderam que o trabalho docente pode mediar o percurso formativo, estimulando a autonomia e a criatividade dos estudantes, numa perspectiva de formação intelectual, corresponsabilizando-os por esse processo. Alfa aponta a dificuldade de articulação teórico-prática, tendo em vista a fragilidade social dos acadêmicos; e, finalmente, Épsilon não adentra na questão, limita-se a argumentar que busca atender as demandas apresentadas na ementa da disciplina que trabalha.

Pelo que se percebe, as ideias dos professores sobre a relação teoria-prática, bem como sua visão da proposta dos documentos norteadores da atividade docente, se aproximam da perspectiva teórica por nós preconizada, pois entendemos que os conhecimentos teóricos propiciam a formação de professores intelectuais, contribuindo para o desenvolvimento da consciência deles. A formação docente pode ser entendida como “*práxis* formativa” na medida em que promove as condições de compreensão, inserção e intervenção no ambiente escolar.

Consoante Vázquez (1977), a *práxis* como conceito que expressa a unidade

teoria e prática constitui-se como atividade material transformadora, isto é, concreta e conformada a objetivos: “não há *práxis* como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica” (Vázquez, 1977, p. 208).

Desse modo, a formação toma a prática como ponto de partida pelo seu estudo sistemático, e como ponto de chegada sem se limitar aos aspectos teóricos. Consoante Gimenes (2019), a prática é fundamento e finalidade da teoria, e a teoria se torna prática quando se materializa. Nessa perspectiva, o professor realiza um trabalho satisfatório, com propriedade, baseado na teoria. É por isso que refletir sobre a prática imediata é apenas pragmatismo, não viabiliza a compreensão dos aspectos teóricos para orientar a prática pedagógica.

Nesse sentido, o professor como mediador pode realizar a intervenção necessária para que os estudantes apreendam os conteúdos e se tornem os instrumentos necessários para a transformação da realidade. Por isso, acolhemos as ideias de Gimenes (2019), quando afirma que a formação do professor pode proporcionar uma formação teórica a qual consiste na orientação da sua *práxis*.

O professor é quem medeia a relação teoria e prática, ou seja, ele é ao mesmo tempo destinatário da teoria e autor da sua prática, possui autonomia para avaliar a situação concreta a partir do contexto social e toma suas próprias decisões. Para tanto, é preciso que tenha uma formação consistente consubstanciada na e para a *práxis*. A formação docente fundamentada na *práxis* conduz para a libertação das relações de dominação, sendo que a apropriação do conhecimento acumulado historicamente é condição fundamental para que o professor possa produzir um trabalho educativo para a sua humanização e dos estudantes.

Conclusões

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 representa um marco na história da formação de professores da Educação Básica em âmbito nacional, desencadeando a necessidade de reformas curriculares nos cursos de licenciatura em todo o país.

Nesse sentido consideramos de extrema importância a discussão e reflexão acerca das possíveis implicações de sua implantação na visão dos professores dos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes.

Considerando os dados obtidos nesta pesquisa, conclui-se que a homologação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, e a consequente revogação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que determinava as diretrizes curriculares para formação de professores da Educação Básica, foi infundada, tendo em vista que os cursos estavam em processo de adaptação, não havendo tempo, portanto, para avaliar os resultados concretos de sua implementação.

Do total de oito professores entrevistados, seis (75%) consideraram tal ação um atropelamento dos processos que estavam ocorrendo no interior da Universidade. Além disso, prevaleceu o entendimento de que todo o percurso de sua tramitação se configurou um processo antidemocrático, descaracterizando as manifestações e oposições da comunidade educacional e entidades representativas.

Tendo em vista o objetivo de identificar se houve implicações da Resolução CNE/CP nº 2/2019 nos fazeres dos professores dos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes, no processo de implementação dos PPCs de 2019, inferimos que desencadeou-se um processo de impasses, dúvidas e contrassensos no âmbito dos cursos focalizados, embora tenha predominado a rejeição da Resolução CNE/CP nº 2/2019.

As diretrizes definidas a partir da Resolução CNE/CP nº 2/2019 tiveram como principal objetivo alinhar a formação dos professores da Educação Básica à BNCC, trazendo, ainda, o desenvolvimento de habilidades e competências como o conceito-chave para o processo formativo. Nessa direção, evidenciou-se entre seis dos professores entrevistados uma crítica contundente ao paradigma curricular preconizado a partir da reforma, cujo destaque ao conceito de competências como fio condutor da formação docente resulta no retrocesso dos processos formativos com o retorno ao tecnicismo.

Na relação teoria-prática, a reforma propugna o desenvolvimento da atitude de “aprender a aprender”, com base na reflexão prática, focalizando a prática em

detrimento dos conhecimentos teóricos necessários à formação integral dos sujeitos. Nessa concepção, os processos avaliativos pautam-se na regulação do trabalho do professor pela cultura de gestão de resultados e padronização dos processos de ensino, desconsiderando a subjetividade docente.

A despeito do posicionamento da maioria dos professores que se opuseram à concepção formativa registrada na Resolução CNE/CP nº 2/2019, sobretudo pelo seu caráter prescritivo e pragmático, ideias evidenciadas nas respostas de seis professores, não podemos deixar de relatar que também houve o entendimento entre dois professores de que as mudanças propostas pelas novas diretrizes são pertinentes, apontando para a necessidade de se trabalhar a partir da seleção de competências que devem ser desenvolvidas no e pelo sujeito.

Ademais, identificamos nas falas de duas das professoras entrevistadas descompassos de informações, ora confundindo ideias registradas nas duas resoluções, ora divergindo em suas concepções de ensino e possibilidades de formação, atribuindo às DCNFP de 2019 uma formação humana, mas, ao mesmo tempo, alinhada a preceitos economicistas.

Com base na análise das respostas obtidas nas entrevistas, entendemos que o conhecimento sobre as DCNFP de 2015 e de 2019 pode não estar consolidado. Além do mais, a partir dos relatos dos entrevistados, percebemos que as discussões sobre as resoluções, bem como sobre os PPCs, poderiam ser mais abrangentes e aprofundadas, carecendo da iniciativa dos próprios professores, como foi reconhecido por eles.

Acreditamos que cada professor irá contribuir com a formação dos licenciandos, independentemente da sua área de atuação. Assim, é fundamental que todos participem não só das discussões, mas do processo de elaboração da proposta pedagógica dos cursos, de modo que tenham maior compreensão do seu trabalho e dos documentos que o norteiam.

A partir dos estudos desenvolvidos até aqui, sabe-se que uma normativa quando homologada constitui-se a referência para os cursos de formação, sendo, portanto, exigida a sua inserção nos PPCs. Não obstante, entendemos que o seu mero

cumprimento, desarticulado do contexto social, sem estudos que proporcionem uma reflexão entre professores, estudantes e comunidade, pode, de fato, comprometer a formação dos futuros professores.

Acreditamos, ainda, que os resultados provenientes da pesquisa, cujo recorte amostral foi representado por oito professores formadores de professores de dois distintos cursos de licenciaturas, apontam indícios significativos para a compreensão dos efeitos dos marcos legais norteadores da formação docente, considerando a realidade profissional de cada participante, suas ações e interpretações sobre todo o processo de implantação e implementação das diretrizes curriculares, sem desconsiderar as especificidades institucionais.

Além disso, com a publicação da Resolução CNE/CP nº 4/2024, novos encaminhamentos poderão ser atribuídos ao campo da formação docente, cuja trajetória poderá incorporar novos sentidos e características. Tal fato revela a importância de se realizar futuros estudos e discussões sobre a problemática, sobretudo pelo reconhecimento de que o processo de produção dos referenciais para a formação de professores situa-se num contexto de muitas incertezas e disputas.

Finalmente, consideramos que o estudo pode trazer contribuições ao campo educacional ao propiciar um debate sobre as condições políticas que permeiam a formação docente, campo de diferentes interesses, os quais nem sempre são propalados. Reconhecer que a política educacional, em nosso país, é permeada por contradições, permite compreender que as mesmas contradições se refletem diretamente nos processos educativos. É a partir da problematização da realidade que se torna possível ponderar novas possibilidades para a formação de sujeitos, sobretudo a partir de uma perspectiva emancipatória, como fruto das relações sociais e educacionais.

Referências

ANFOPE; et al. **Contra a descaracterização da Formação de Professores**. Nota das entidades nacionais em defesa da Resolução 02/2015. [página online], 2019. Disponível em:

https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/nota_entidades_bncf_outubro2019.pdf. Acesso em: 24 mar. 2022.

ANPEd. ***Uma Formação Formatada. Posição da ANPEd sobre o*** Texto Referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. [página online], 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3RvMPIK> . Acesso em: 24 mar. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

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, 2019. Disponível em: <https://retratosdarscola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 25 mar. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, 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. Diário Oficial da União, Brasília, 1 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 30 de agosto de 2022. Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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, Brasília, 31 ago. 2022, Seção 1, p. 112.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Diário Oficial da União, Brasília, 4 jun. 2024.

GIMENES, Camila Itikawa. A Teoria e a Prática na Formação Inicial de Professores: algumas definições. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 1, p. 267-276, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v11i1.28683>.

Acesso em: 20 mar. 2023.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 20 jun. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, 2013. Disponível em:

<https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9702>. Acesso em: 15 mar. 2023.

MONAPE; *et al.* **Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015**. [S. l.], 4 abr. 2023. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/frente-nacional-pela-revogacao-das-resolucoes-cne-cp-02-2019-e-01-2020-e-pela-retomada-da-implementacao-da-resolucao-cne-cp-02-2015/>. Acesso em: 24 mai. 2023.

MORSCHBACHER, Márcia; TAFFAREL, Celi Zulke. A Formação dos Formadores da Classe Trabalhadora no Brasil: luta de classes e disputa de projetos. **Trabalho Necessário**, ano 13, n. 21, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/9585/6707>. Acesso em: 15 mar. 2023

SAVIANI, Dermeval. O dilema da pedagogia e seu impacto nas escolas. In: SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008, p. 119- 123.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 07–19, 2011b. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 14 mar. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

VÁSQUEZ Sánchez, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Tradução Luiz Fernando Cardoso.

3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

¹ O conteúdo clássico, conforme Saviani (2011a), se refere àquele que se firmou como essencial, cuja validade extrapola o tempo em que foi proposto, resistindo ao tempo. Não se confunde, pois, com tradicional.