CONSIDERAÇÕES SOBRE CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

CONSIDERATIONS ON THE CURRICULUM AND INITIAL TEACHER TRAINING

Rita de Cássia Pizoli Oliveira[1]

Juliete Santos Borges[2]

RESUMO

Este trabalho apresenta considerações acerca da formação docente inicial no contexto de reformas educacionais atuais e os impactos no currículo. Por meio do referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético objetiva compreender o movimento histórico de formulações político-educacionais baseado em conceitos como competências e habilidades, presentes na década de 1990 e na legislação atual (Resolução CNE/CP n° 02/2019). A formação docente inicial, feita nos cursos de Formação Docente em nível Médio e nos cursos de licenciaturas pode ter sua qualidade reduzida por meio de um currículo centrado na prática, sem vinculação entre ensino e pesquisa. Este último aspecto, que havia tido avanços consideráveis no período de construção da Resolução n° 02/2015 por meio da aproximação das licenciaturas com a educação básica retrocedeu e o espaço para a formação docente inicial tornou-se apenas um nicho para os grandes conglomerados mercantis.

Palavras-chave: Formação docente inicial. Currículo. Resolução 02/2019.

ABSTRACT

This work presents considerations on initial teacher training in the current educational reform context and their impacts on the curriculum. Through historical-dialectical materialism theoretical-methodological framework, it aims at understanding the historical movement of political-educational formulations, based on concepts such as skills and abilities, present in the 1990s decade and in the current legislation (*Resolução CNE/CP n° 02/2019*). Initial teacher training performed in teacher training at High School and graduation might have the quality reduced by a curriculum centered on the practice, with no link between teaching and research. This last aspect had significant advances in the construction period of the *Resolução n° 02/2015* through approximation of degrees with Basic Education, but it backtracked, and the space for initial teacher training has become just a niche for large trading conglomerates.

Keywords: Initial teacher training. Curriculum. Resolução 02/2019.

1 INTRODUÇÃO

[1] UNESPAR; Dra em Educação - UEM; ritacpizoli@hotmail.com.
[2] UNESPAR; Graduada em Pedagogia – UNESPAR; juliy_3003@hotmail.com

Este trabalho insere-se na área de Educação e Trabalho, pretende investigar as alterações no currículo do curso de Formação de Professores, nível médio e superior, no contexto das reformas atuais, partindo da leitura dos documentos e legislação como as Diretrizes para a Formação de Professores como a CNE/CP n° 02/2015 e a CNE/CP n° 02/2019.

Desde a década de 1990 as políticas educacionais disseminam saídas "inovadoras" a respeito do currículo baseado em competências e habilidades, dispensando disciplinas como filosofia e sociologia, indispensáveis para a formação crítica, política e social do indivíduo, porém, vistas como desnecessárias para o atual mercado de trabalho. Portanto, este trabalho tem como propósito mostrar que o "novo" discurso do governo para Base Nacional Comum Curricular está vinculado às demandas do mercado de trabalho a fim de que o jovem possa alimentar esse mercado de forma rápida, flexível e técnica.

Para articular as esferas do singular e do universal, sem perder a perspectiva de totalidade, optamos pelo referencial teórico-metodológico materialista dialético, que permite analisar a realidade em sua contradição histórica, considerando suas relações na vida social dos homens, nos diversos aspectos que tomam forma na sociedade capitalista.

O artigo foi dividido em três partes. A primeira trata do histórico e principais alterações curriculares do ensino profissional – Magistério no Brasil, em seguida breve apontamentos sobre o modelo de formação de professores a partir da década de 1990: centralidade nas competências e habilidades. Por fim, sobre a Resolução CNE/CP n° 02/2019, na organização curricular do curso de formação docente inicial e as consequências para a formação humana.

2 BREVE HISTÓRICO E PRINCIPAIS ALTERAÇÕES CURRICULARES DO ENSINO PROFISSIONAL – MAGISTÉRIO NO BRASIL

Neste primeiro tópico apresentamos um breve histórico da oferta do ensino profissional, nas últimas décadas no Brasil e as principais alterações curriculares. Iniciamos com a descrição da trajetória dos cursos normais, primeiros cursos de

formação no nosso país, responsáveis pela constituição dos profissionais da educação desde o império e ainda constitutivos desta formação nos dias atuais.

Embora a necessidade de formação docente tenha sido indicada por Comenius, no século XVII e o Seminário dos Mestres, o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores tenha sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, apenas no final do século XVIII, após a Revolução Francesa, houve realmente o início do processo de valorização da instrução escolar, período este que também foram criadas as Escolas Normais com a finalidade de formar professores.

Conforme Saviani (2009), foi a partir daí que se inseriu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e a Escola Normal simplesmente, também chamada de Escola Normal Primária, para instruir professores do ensino primário.

Saviani (2009), ao estudar as questões pedagógicas em articulação com as modificações que se realizam na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos, separou em seis períodos a história de formação de professores no Brasil:

> 1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.
> 2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola -modelo.
> 3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
> 4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
> 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
> 6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p.143).

A partir do Decreto 1.190, de 4 de abril de 1939, deu-se a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias. Decorreu da orientação

desse decreto, o “esquema 3+1”, adotado nos cursos de Licenciatura e Pedagogia que atuavam assim:

> Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou ‘os cursos de matérias’, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática (SAVIANI, 2009, p. 146).

Dessa forma, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu a orientação de origem, cujo amparo era as escolas experimentais às quais competia oferecer uma base de pesquisa e dar caráter científico aos procedimentos formativos.

O quinto período, conforme Saviani (2009), foi marcado pela “Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). A Lei n° 5.692/71 (BRASIL, 1971) alterou os ensinos primário e médio, inserindo a denominação de Primeiro e Segundo Graus. Na nova estrutura, extinguiu as Escolas Normais, sendo designada a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. O Parecer n° 349/72 (BRASIL, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, organizou a Habilitação do Magistério em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª. Série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª. série do 1º grau. “A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante” (SAVIANI, 2009, p. 147). Durante o período de ditadura militar, ocorreu um aligeiramento na formação inicial,

> No que se refere à formação de professores, destaca-se a Reforma Universitária de 1968, que separou a formação docente das Faculdades de Filosofia e Ciências Humanas, criou o regime departamental, as Faculdades de Educação e expandiu os cursos de pedagogia muito mais voltados para a administração escolar do que para as preocupações pedagógicas [...] A formação de professores para todos os níveis foi direcionada para as denominadas licenciaturas curtas, marcando aligeiramento e a

> precariedade na formação docente. Intensificou-se a autonomização dos campos científicos e escolar, as fronteiras entre as dimensões da pesquisa e do ensino como atividades e funções sem articulação (PARANÁ, 2006, p.10).

O sexto e último período é caracterizado por Saviani (2009) “Advento dos Institutos de Educação e das Escolas Normais Superiores” (1996-2006). O movimento de mobilização dos educadores no Brasil, com o fim do período militar, teve a expectativa de que o problema da formação docente seria resolvido com a nova LDB (9.394/96). Mas, a LDB não coincidiu com as expectativas, uma vez que incluiu, aos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, os Institutos de nível superior de segunda categoria, fornecendo uma formação mais apressada e barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2009). É o que se apresenta também no nível profissionalizante,

> A partir de 1995, observa-se uma reforma em todos os sentidos da educação no Estado do Paraná. Fechamento dos espaços públicos de ensino profissionalizante, a rede estadual não oferece mais cursos técnicos, sobretudo os de quatro anos e pública. O Ensino Médio é enxugado, ou seja, diminui-se a cada ano o número de horas/aulas nas escolas, levando a uma redução de aulas das diferentes disciplinas, mas sobretudo das ciências sociais, artes e educação física. (PARANÁ, 2006, p.15).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, consolidadas nos Pareceres CNE/CP n° 05/2005, 01/2006 e na Resolução CNE/CP n° 01/2006, deram abertura para novos debates no campo da formação do profissional da educação no curso de pedagogia.

Houve inúmeros esforços dos educadores e associações docentes a fim de consolidar uma Política Nacional para a Formação de Professores, dando ênfase ao currículo integrado (trabalho, cultura e ciência), bem como à valorização da carreira. Esse processo culmina com a promulgação da Resolução CNE n° 02/2015. A Lei nº 13.005/2014 estabeleceu o PNE, com vigência no decênio 2014-2014, composto por vinte metas e inúmeras estratégias. Dentre estas várias incidem diretamente (caso das metas 12, 15, 16, 17 e 18) sobre a formação dos profissionais da Educação, sobretudo de profissionais do magistério. (DOURADO, 2016, p.4).

Entre o período de 2003 e 2016 a Secretaria de Educação do estado do Paraná reformulou o currículo do curso Normal em nível Médio na perspectiva integrada, tendo como eixo norteador as práticas de ensino, aplicadas durante os quatro anos do curso, o que torna o currículo,

> [...] um espaço de problematização das ciências gerais e específicas, em que a práxis educativa é tomada como objeto de estudo e de compreensão da transição dos conhecimentos puros para os conhecimentos tecnológicos-aplicados à realidade educativa. (PARANÁ, 2006, p.23).

A reforma do Ensino Médio iniciada com a Medida Provisória nº 746/2016, aprovada com Lei nº 13.415/2017, trouxe graves implicações para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. Para esta, de acordo com Silva (2018), a reforma em curso significa a inviabilização planejada da continuidade da oferta do Ensino Médio Integrado. Além dessa alteração significativa para o curso técnico de Formação de professores em nível Médio, em dezembro de 2019, foi promulgada a Resolução n° 02/2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, trazendo a possibilidade do retorno da formação fragmentada.

A respeito da realidade que permeia o cenário em torno da formação dos professores no Brasil, Dourado (2020), aponta que dados de indicadores educacionais de 2019, mostram que tem mais de 2 milhões e 200 mil docentes trabalhando na educação básica brasileira, dos quais 80% possuem licenciatura, outros 4,1% possuem bacharelado, 10,6% ensino médio normal - magistério e 5,2% ensino médio ou formação inferior ao ensino médio. Então esse nicho é cobiçado pelo mercado de trabalho, pois são quase 450 mil professores que estão em exercício necessitando da formação em nível superior. Há também que se considerar que parte dos professores em exercício tem idade para se aposentar. Esses fatores mostram que há uma demanda imensa, o que interessa muito para o mercado. Portanto, Dourado (2020) sinaliza uma das causas que permeiam as atuais reformulações das políticas educacionais e que impactarão, consequentemente no currículo e na formação humana.

Dessa forma, percebemos que a formação de professores se coloca num mercado em potencial, não apenas para as instituições nacionais, mas também para instituições transnacionais, realizando, não apenas um cenário de mercantilização, mas também de financeirização da própria formação.

3. O MODELO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA DÉCADA DE 1990: CENTRALIDADE NAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Este tópico tem o objetivo de compreender o movimento estrutural e político brasileiro desde a década de 1990 e as demandas político- educacionais de construção de competências e habilidades alinhadas com as demandas do mercado.

Em 1990, a economia brasileira estava regulada pela crise no sistema de produção fordista e iminência do toyotismo, que é um sistema de produção baseado na fabricação sob demanda, e usado até hoje em diversas empresas.

> A reestruturação produtiva e a globalização, associadas ao avanço das tecnologias de comunicação e da microeletrônica representou nova exigência na qualificação dos trabalhadores. O que se observa durante essa nova fase de reestruturação do capital é a redução do tempo de trabalho físico e manual direto, característico do taylorismo-fordismo, combinada com o crescimento do trabalho multifuncional, flexível e participativo, elementos centrais do toyotismo (PREVITALI apud GONTIGO, 2018, p. 34).

Dessa forma, todas as reformas no ensino foram direcionadas pelos organismos internacionais (Banco Mundial, FMI) para a formação do trabalhador flexível. Por isso, a reforma educacional inclusive a LDB tem seus documentos curriculares orientados por conceitos como competências e habilidades. Competência e habilidades são termos muito usados quando se fala em educação, e ganharam evidência maior com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde "...competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sociemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas e do mundo do trabalho". (BRASIL, 2018, p. 08), ou seja, é saber usar recursos, conhecimentos e/ou experiências práticas para resolver problemas.

> A nova educação profissional orienta-se pelo conceito de empregabilidade. Como consequência, tem havido um processo de individualização da formação do trabalhador, pelo qual se indica que cada um é responsável por buscar suas competências o desenvolvimento das habilidades básicas, específicas e de gestão. Observa se atualmente a configuração de uma proposta de formação para o trabalho que se propõe a estar totalmente separada da educação formal e escolarizada (PREVITALI apud GONTIJO, 2018, p. 34).

Conforme Freitas (2007) no Brasil, a apresentação da formação de professores respondeu ao modelo de expansão do ensino superior implementado na década de 1990, no âmbito das reformas do Estado e submetido às recomendações internacionais. No âmbito da formação, denota pela criação dos Institutos Superiores de Educação, pela variação e maleabilidade dos cursos de formação normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos à distância, para atender a demanda pela formação superior, com custos reduzidos.

Freitas (2007), explica que desde a aprovação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, em 2002, e dos cursos de Pedagogia, em 2006, os currículos de licenciaturas tiveram suas qualidades rebaixadas.

> A redução do espaço dos fundamentos epistemológicos e científicos da educação nos processos formativos, e a prevalência de uma concepção conteudista e pragmática de formação de professores, ancoradas na epistemologia da prática e na lógica das *competências*, vem produzindo novas proposições para as licenciaturas que se desenvolvem no interior dos programas de educação à distância (FREITAS, 2007, p.1211).

Conforme Dias e Lopes (2003) o currículo foi objeto de expressiva intervenção governamental por meio das propostas curriculares. Uma tentativa de consenso e legitimação da reforma foi a formação de professores no Brasil, que associava o fraco desempenho na aprendizagem dos alunos à formação insuficiente de seu quadro docente, afirmando que a vitória da reforma educacional estava vinculada à existência de professores que estivessem mais reparados para realizar o seu trabalho pedagógico, criando assim um mecanismo de controle que é o processo de avaliação de competências.

A dimensão prática no currículo passou a ser um elemento fundamental na seleção dos conteúdos para o desenvolvimento das competências na formação docente. (DIAS; LOPES, 2003, p.1166),

> [...] as competências surgem no currículo da formação de professores para instituir uma nova organização curricular, na qual o como desenvolver o ensino pretende ser a questão central. Aprender a ser professor, segundo as Diretrizes, requer a ênfase no conhecimento prático ou advindo da experiência. (DIAS; LOPES, 2003, p.1167).

Assim, o progresso das competências profissionais é processual e a formação inicial é apenas a primeira etapa da evolução profissional contínua.

Com relação aos cursos de Ensino Médio e Profissionais, percebemos a mesma orientação, voltada para o currículo de competências.

> Percebe se claramente a presença do Estado no processo de reestruturação econômica e profissional se afirmando como poder regulador das relações entre capital e trabalho, ao longo das cadeias produtivas, sobretudo, na formação profissional bancada pelo dinheiro público atendendo as necessidades capitalistas e implantando a formação técnica unilateral por meios de medidas autoritárias e mascaradas, como reformas e programas que escondem os mecanismos com os devidos fins capitalistas (GONTIJO, 2018, p.34).

Para Silva (2018, p.74) “[...] as DCNEM de 1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (DCNEP) de 1999 trazem, ambas, o mote da empregabilidade e a ideologia da formação de competências para o mercado de trabalho”. Para a autora, o fator econômico e a alteração no modo de produção para o toyotismo justificaram a reformulação curricular do Ensino Médio. Ela cita uma passagem do Parecer CNE/CEB nº 15/1998, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

> Essa racionalidade supõe que, num mundo em que a tecnologia revoluciona todos os âmbitos de vida, e, ao disseminar informação amplia as possibilidades de escolha, mas também a incerteza, a identidade autônoma se constitui a partir da ética, da estética e da política, mas precisa estar ancorada em conhecimentos e competências intelectuais que deem acesso a significados verdadeiros sobre o mundo físico e social. Esses

> conhecimentos e competências é que dão sustentação à análise, à prospecção e à solução de problemas, à capacidade de tomar decisões, à adaptabilidade a situações novas, à arte de dar sentido a um mundo em mutação. (BRASIL, CNE/CEB, PARECER n° 15/1998 apud SILVA, 2018, p.75).

Desse modo, compreende-se que, a partir da década de 1990 a escolha política para a educação da juventude é por um currículo aligeirado que enfatize a formação para as demandas do mercado, retirando o conteúdo geral e intelectual necessários para uma formação qualificada e humana. E com relação à formação docente, a orientação curricular, da mesma forma, esvazia os conteúdos, segrega a teoria da prática e dá maior importância a este útimo aspecto.

4. RESOLUÇÃO CNE/CP N. 02/2019 NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E AS CONSEQUÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

As reformas atuais, tanto no âmbito dos cursos de formação docente, como no âmbito do Ensino Médio seguem as mesmas orientações políticas presentes nas regulamentações político-educacionais da década de 1990. Portanto o “novo” discurso da BNCC vinculada às demandas do mercado de trabalho a fim de que o jovem possa alimentar esse mercado de forma rápida, flexível e técnica, na verdade, não é algo novo.

A reforma do Ensino Médio iniciada com a Medida Provisória nº 746/2016, aprovada com Lei nº 13.415/2017, trouxe várias mudanças para o Ensino Profissional, separando novamente o ensino técnico do ensino geral e instituindo os itinerários formativos, bem como, retirando do currículo disciplinas como Filosofia e Sociologia. Tendo que adaptar seus currículos à BNCC, os cursos de formação docente em nível Médio precisam priorizar as práticas sobre as disciplinas teóricas. Na mesma linha, as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores - Resolução CNE/CP n° 02/2019 traça a organização curricular do curso de Formação docente a fim de atender o ensino da BNCC. Dessa forma, rompe com o projeto de construção do vínculo entre ensino e pesquisa da universidade com a Educação Básica que estava sendo feito a partir da Resolução CNE/CP nº 2/2015.

A fim de analisarmos os possíveis impactos da implantação, na organização curricular do curso de Formação de Professores, faremos uma breve explicação da Resolução de 2015 e seus princípios fundamentais.

A Comissão Bicameral, que foi criada para pensar diretrizes curriculares nacionais para a formação dos profissionais do magistério, após audiências públicas no CNE, diversas atividades, ampla discussão em reuniões, no Congresso Nacional e no Senado Federal, mostrou Parecer e Resolução que foram aprovados, por unanimidade, pelo Conselho Nacional de Educação, em 09 de junho de 2014, e após homologação do Ministério da Educação resultaram no Parecer CNE/CP nº 2/2015 e Resolução CNE/CP nº 2/2015, que definiram as novas diretrizes para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica. (DOURADO, 2016).

Conforme Dourado (2016), as novas DCNs identificaram as Instituições de Educação Superior, seus direitos de autonomia, o MEC, os sistemas de ensino, suas redes e instituições de educação básica e deliberam as diretrizes para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica.

Segundo Dourado (2016), a formação docente inicial e continuada para a educação básica compreende uma ação ativa e complexa, orientada ao avanço da qualidade social da educação e à valorização profissional, tendo que ser reconhecida e apoiada nos devidos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação habilitadas. Os princípios a serem assegurados à Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica passam pela “[...] articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.(BRASIL, 2015). Prevê também a continuidade da formação inicial nas escolas, integrando-a em seu cotidiano.

Porém, após 2016, de acordo com Dourado (2020), na palestra proferida no ENDIPE, vem outra concepção de educação e formação, e o que se está em curso é separar a formação inicial da formação continuada, fazendo essa última, uma

correção para a primeira, alinhando-a a BNCC. Para o autor, a Resolução de 2019 retira todos os princípios de formação que havia na Resolução de 2015.

A Resolução CNE/CP 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).

Diante de sua promulgação, a Posição do Fórum de Licenciaturas da Universidade Federal de Uberlândia afirmou que a formação de professores/as para a Educação Básica registrou retrocessos. Na sua 1ª reunião ordinária do Fórum no dia 10 de março de 2020, criou-se uma Comissão de trabalho para aprofundar o debate sobre a Resolução CNE/CP n° 2/2019. Essa Comissão apresentou o debate na 2ª reunião ordinária virtual, ocorrida em 30/06/20. Na 3ª reunião ordinária, realizada em 29/09/20, aprovou-se essa Carta da Primavera. Considerando que:

> A Resolução CNE/CP n. 02/2015 não teve tempo hábil para a verificação de um ciclo completo de formação, sendo injustificável desconsiderar os esforços de uma política pública relacionada à formação de professores/as ainda em curso ser interrompida abruptamente.[...] Evidencia-se que a "grande tarefa" desta Resolução CNE/CP n. 2/2019 é a de reduzir a formação de professores/as e colocá-la à serviço de uma formação neotecnicista para "a necessária aplicação" da BNCC – Base Nacional Comum Curricular. (DLICE, 2020).

Assim, o Fórum de Licenciaturas da UFU, por estas considerações expostas, posicionou-se pela resistência, não aceitando este reducionismo proposto pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 para a formação de professores/as no Brasil. A partir dessa manifestação, as universidades e associações de professores (ANFOPE-Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação, FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, entre outros, iniciaram um intenso movimento de resistência à aplicação dessa Resolução nos currículos.

A Secretaria de Educação do Paraná orientou a reformulação dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Formação docente – nível médio e superior em 2020, a fim de adaptar a grade curricular à BNCC. Não temos acesso ao documento, porém,

por meio de diálogo com os professores, percebemos que, após muitos debates entre os coordenadores dos cursos e representantes das políticas do estado, a proposta curricular está sendo aprovada. Algumas disciplinas formativas como filosofia e sociologia serão aglutinadas ou terão carga horária diminuída a fim de dar espaço para disciplinas que enfatizam questões como empreendedorismo e projeto de vida, além das disciplinas que dão ênfase à prática. Até 2021, os cursos de licenciaturas deverão realizar o mesmo movimento. Neste sentido, os ajustes recomendados pelos documentos estão sendo realizados em todos os níveis e modalidades de ensino. Cabe ao coletivo de professores a decisão de agirem para a adaptação ou para a resistência.

5. CONCLUSÃO

Conforme Freitas (2007) no Brasil, a apresentação da formação de professores respondeu ao modelo de expansão do ensino superior implementado na década de 1990, no âmbito das reformas do Estado e submetido às recomendações internacionais. Desde a aprovação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, em 2002, e dos cursos de Pedagogia, em 2006, os currículos de licenciaturas tiveram suas qualidades rebaixadas.

Os currículos dos cursos profissionais foram organizados a fim de responder às demandas do mercado incerto, formando mão de obra barata e flexível. Por isso, a centralidade do currículo nas competências e habilidades, conceitos utilizados novamente nas recentes reformas educacionais.

Diante da conjuntura neoliberal e os fortes cortes no orçamento destinado a educação pública, aproxima-se um tempo em que a formação de professores ficará a favor da ação de redes empresariais, com isso a privatização da formação dos professores para a educação básica segue ascendente, impulsionada agora pela implementação da BNCC. As políticas educacionais recentes provocaram um movimento de resistência entre os professores, associações e universidades que, em meio à cortes de financiamento e sucateamento das estruturas educacionais

públicas, tentam resgatar princípios coerentes para continuar oferecendo os cursos de formação de professores no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Lei Nº 5.692, 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e da outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. **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 institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação). Brasília, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file Acesso em: 15 nov. 2020.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES. Alice Casimiro**.** Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155- 1177, dez. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf Acesso em 21 out. 2020.

DLICE- Divisão de Licenciatura. **Posição sobre a Resolução CNE/CP N.02/2019.** Uberlândia, 29 de setembro de 2020. Disponível em: http://www.prograd.ufu.br/acontece/2020/10/posicao-sobre-resolucao-cnecp-n022019 Acesso em: 09 nov. 2020.

DOURADO, L. F. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**. São Paulo, v. 21, n. 1, p. 27-39, fev. 2016. Disponível em : http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712 Acesso em: 11 nov. 2020.

DOURADO. L. F. **Simpósio: Didática, Prática de ensino e políticas de formação docente.** In: ENDIPE. 20, 2020. (live). Disponível em: https://youtu.be/EXNhpK3P3LU. Acesso em: 30 out. 2020.

FREITAS, Helena costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-

1230, out. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf Acesso em 20 out. 2020.

GONTIJO, J. R. M. **Reforma do ensino médio**: aspectos pedagógicos, formativos, legais e perspectivas. Dissertação. (Mestrado em Educação). Uberaba: Universidade de Uberaba, 2018.

PARANÁ. **Fundamentos teóricos – metodológicos das disciplinas da proposta pedagógica curricular, do curso de Formação de docentes – normal, em nível médio.** Curitiba: SEED, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143- 155, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf Acesso em: 13 out. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política**: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769 Acesso em: 05 nov. 2020.

SILVA, M. R. Projetos de reformulação do ensino médio e Inter-relações com a educação profissional: (im)possibilidades do ensino médio integrado. In: ARAÚJO, A. C. SILVA, C. N. N. (Orgs). **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2018. p.71-89.