



Poços de Caldas

Congresso Nacional de Educação

www.educacaopocos.com.br 1-2 JUN 2017

DCN/2015: PARA QUAL DIREÇÃO CAMINHA AS POLÍTICAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL?

Giovana Carine Leite. Universidade Federal de Alfenas-MG, mestranda em Educação. Poços de Caldas, Minas Gerais, Brasil. giovanacarine@yahoo.com.br.
Marcela de Andrade Rufato. Universidade Federal de Alfenas-MG, professora pesquisadora. Alfenas, Minas Gerais, Brasil. marufato@yahoo.com.br.
Luis Antonio Groppo. Universidade Federal de Alfenas-MG, professor pesquisador. Alfenas, Minas Gerais, Brasil. luis.groppo@gmail.com.

Eixo Temático 7: Formação e Valorização dos Profissionais da Educação.

Resumo

O presente texto é resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso que buscou pensar sobre a formação inicial de professores a partir de Políticas Públicas Curriculares, especificamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)/2015, representadas pelo Parecer CNE/CP Nº 2 de 9 de junho de 2015 e pela Resolução Nº 2 de 1º de julho de 2015. Os objetivos foram identificar quais caminhos para a formação inicial de professores estão sinalizadas nas DCN/2015, analisar quais concepções de formação de professores e disputas estão presentes nesses documentos e, por fim, refletir sobre os impactos e avanços que esses documentos representam para a formação de professores no Brasil. Para tanto, foi utilizado pesquisa documental, os instrumentos da pesquisa bibliográfica e da análise documental. Percebeu-se, que as DCN/2015 se configuram a partir da concepção da racionalidade técnica e apontam avanços na valorização da formação de professores. Também demonstram ser documentos que refletem as disputas pela autonomia das licenciaturas nas universidades.

Palavras-chave: Políticas de currículo. Formação inicial de professores. Concepções de formação.

Considerações Iniciais

O presente texto apresenta as reflexões desenvolvidas no Trabalho de Conclusão do Curso de licenciatura em Ciências Sociais cujos objetivos eram: 1. identificar quais caminhos para a formação inicial de professores estão sinalizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica expressas no Parecer e na Resolução de 2015; 2. analisar quais concepções de formação de professores e disputas estão presentes nesses documentos; 3. refletir sobre os impactos e avanços que as DCN/2015 representam para a formação de professores no Brasil.

Nosso foco de interesse foi pensar sobre a formação inicial de professores a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (DCN) representadas pelo



Parecer CNE/CP Nº 2 de 9 de junho de 2015 e pela Resolução Nº 2 de 1º de julho de 2015, documentos mais recentes sobre formação de professores divulgados pelo Ministério da Educação (MEC). São documentos considerados políticas públicas curriculares, portanto, não são neutros, mas cercados por disputas e tensões da sociedade mais ampla. Diferente do currículo produzido localmente, esses têm grande alcance e proporções, uma vez que falamos de diretrizes de obrigatoriedade nacional.

Acreditamos que a relevância deste trabalho está colocada pela atualidade da discussão dado o impacto e abrangência desses documentos já que atingem todos os cursos de formação de professores no Brasil, os quais precisarão adequar-se aos mesmos até este ano de 2017. Também é necessária reflexão sobre qual direção caminha a formação de professores em nosso país e entender quais rumos tem tomado. Falar de formação inicial é de grande relevância uma vez que é essa formação que prepara os profissionais para “ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens (...)” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p.89). Neste sentido, pensar sobre as políticas curriculares é fundamental, porque, a partir delas se concretizam documentos nacionais que expressam o que espera-se para os cursos de formação de professores no país como um todo.

Para tanto, o procedimento utilizado foi a pesquisa documental a partir de documentos oficiais público, o Parecer CNE/CP Nº 2/2015 e a Resolução CNE/CP Nº 2/2015. Foi desenvolvido uma pesquisa qualitativa uma vez que este perfil de abordagem, “não se preocupa com a representatividade numérica” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31), e de natureza básica, porque o principal interesse é “gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da ciência, sem aplicação prática prevista” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 34). Os instrumentos empregados foram a pesquisa bibliográfica e análise documental, já o modelo de análise foi desenvolvido a partir da análise de conteúdos que utilizou categorias analíticas sobre concepções de formação de professores identificadas nos autores Tardif (2000), Pereira (1999) e Silva (2011), que são: modelo aplicacionista, racionalidade técnica, racionalidade prática e racionalidade crítico-emancipadora. Importante ressaltar que a análise priorizou a Resolução/2015 em seus capítulos específicos sobre formação inicial de professores.

Análises e Reflexões sobre as DCN/2015

Para análise da Resolução/2015 foram utilizados recortes de conteúdo em unidades de análises, como proposto por Laville e Dionne (1999), os quais foram classificados por categorias e analisados a partir do que os mesmos autores chamaram de emparelhamento, que consiste em “associar os dados recolhidos a um modelo teórico com a finalidade de compará-los” (Ibid., p.227).

Foram organizadas 13 unidades de análises caracterizadas por artigos, parágrafos e incisos da Resolução/2015. Essas unidades foram selecionadas a partir da relação com formação inicial de professores, já que o documento também aborda formação continuada e segunda graduação.

Na Resolução Nº 2/2015, teoria e prática foram conceitos que estiveram presentes em quatro unidades de análises. Há uma ênfase na articulação entre teoria e prática que, combinada à noção de práxis e emancipação, dão a impressão



de apontar textualmente uma formação coerente com racionalidade crítico-emancipadora.

Contudo, segundo Silva (2011), para que uma formação de professores seja de fato crítico-emancipadora é necessário, além da indissociabilidade entre teoria e prática na práxis, considerar o processo contínuo de reflexão coletiva sobre o trabalho e a direção por esse buscada. Trata-se de algo bem diferente da ideia da formação construída pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos durante os anos de vínculo entre estudante e instituição de ensino. A racionalidade crítico-emancipadora também compreende a realidade como algo contraditório e dialético e uma educação que vai além das necessidades do mercado. Não observamos no documento referência à construção coletiva, inclusive que considere integrar estudantes e funcionários não docentes, nem à noção de transformação da realidade.

Neste sentido, entendemos que articulação entre teoria e prática colocada nos documentos se aproximam teoricamente do modelo de racionalidade prática, uma vez que, nessa concepção

O professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores (PEREIRA, 1999, p. 113).

Nesse modelo, a prática deve estar presente desde os primeiros momentos de formação e, a partir do envolvimento com a realidade prática as questões levantadas são levadas às disciplinas teóricas articulando teoria e prática (PEREIRA, 1999).

Entretanto, quando observamos a orientação para distribuição da carga horária, percebemos que quando as instituições colocarem em execução esta proposta, ainda se perceberá uma ênfase na formação teórica, já que a carga de horas formativas permanece duas vezes maior do que as outras atividades, o que nos permite dizer que as Diretrizes/2015 não superam completamente a “racionalidade técnica” como colocada por Pereira (1999) mesmo não configurando dentro da fórmula “3+1”, já que o exercício da prática pode estar diluída no processo de formação e não concentrada no final do curso.

Considerando outros aspectos do documento, vimos que o texto conduz uma escrita que valoriza: a diversidade, a interdisciplinaridade, a articulação entre Ensino Superior e Educação Básica e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ressaltamos esses conceitos recorrentes nos documentos porque nos permite pensar que a formação de professores concebida pelas DCN/2015 preocupa-se: com uma formação que faça sentido para o futuro docente e para a educação básica; em ressaltar a necessária articulação entre esses espaços de educação; em garantir o ensino, pesquisa e extensão; em acolher a diversidade e, por fim, em conseguir estabelecer comunicação entre as várias áreas do conhecimento.

Compreendemos ainda que nestes documentos manifesta-se a antiga disputa entre Bacharelado e Licenciatura. Esta percepção se verifica no inciso II do parágrafo 1º do artigo 13º: “400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição”. A abordagem, em que as 400 horas de estágio poderão contemplar



áreas específicas abre margem para exercício de atividades não compatíveis à licenciatura e sim, as áreas de formação geral.

Outro momento em que identificamos essa disputa revela-se na mudança textual do Parecer de 09 de junho de 2015 para a Resolução de 1º de julho de 2015, no seu artigo 11º, que assim ficou

Art. 11. A formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura **articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes**, garantindo: (...) (BRASIL, 2015b, p.9, grifo nosso)

Notamos que o artigo dá margem a diferentes interpretações quanto a ideia de articulação. Permite abertura para o não cumprimento da autonomia da licenciatura prevista nos documentos, uma vez que, cursos que possuem ambas as modalidades Bacharelado e Licenciatura poderiam ter ciclos comuns de disciplinas, por exemplo.

Por fim, é necessário refletir que toda a estrutura organizacional, curricular e recursos pedagógicos cobrados das instituições a partir desses documentos não se concretizam sem as devidas condições materiais, investimentos públicos em infraestrutura, contratação de professores e o aprofundamento de políticas de permanência estudantil.

Considerações Finais

Neste trabalho notamos que os documentos avançam na ênfase dada a articulação entre Educação Básica e Ensino Superior, bem como na maneira como abordam aspectos da diversidade (gênero, sexo, raça, religião, faixa geracional, sociocultural), o que demonstra uma preocupação da universidade ser um espaço para que todos e todas sintam representados/as.

No que se refere às concepções de formação de professores, vimos que as tipologias nos ajudaram a perceber que existe uma tentativa de se aproximar da educação crítico-emancipadora e da racionalidade prática, mas mantêm forte vínculo a concepção da racionalidade técnica. É importante recordar que a ênfase dada a articulação entre teoria e prática esteve presente desde das DCN de 2002, e por isso entendemos que essa é uma questão ainda não resolvida nesse espaço de educação.

Outro ponto observado é construção dos textos que ressaltam a autonomia da Licenciatura, aspecto que não consegue concretizar-se completamente por ainda permanecer indicativos da disputa Bacharelado e Licenciatura, questão ideológica antiga no campo acadêmico que tende a valorizar o Bacharelado em detrimento da Licenciatura.

Assim, as DCN/2015 apesar de buscarem um caminho de valorização da formação de professores no Brasil, intentando uma formação coerente com a realidade do trabalho docente, ainda tem muitos aspectos para avançar que não são novos nos espaços de formação inicial de professores.

Referências



Poços de Caldas

Congresso Nacional de Educação

www.educacaopocos.com.br 1-2 JUN 2017

BRASIL. Parecer CNE/CP Nº 2, de 9 de junho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília: DF, 2015a. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf>. Acesso em: 22 de fev. 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 1 de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília: DF, 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192>. Acesso em: 22 de fev. 2016.

BRITO, Luisa Dias. **A configuração da “prática como componente curricular” nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas das Universidades Estaduais da Bahia**. 2011. 146f. Tese (Doutorado em Educação) – UFSCar, São Carlos, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LAVILLE, Christian; DIONNE Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & sociedade**, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. In: **Linhas Críticas: revista da Faculdade de Educação**. Universidade de Brasília. Brasília: FE/UnB, p. 13-31, 2011.