http://journal.unoeste.br/index.php/ch
DOI: 10.5747/ch.2020.v17.h483
ISSN on-line 1809-8207

Colloquium Humanarum

Submetido: 30/08/2020 Correções: 20/10/2020 Aceite Final: 02/11/2020

A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DO PROFESSOR PRESENTE NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE FORMAÇÃO INICIAL DAS ÚLTIMAS DUAS DÉCADAS

Tais Andrade dos Santos[1], Moacir Pereira de Souza Filho[2]

[1]Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Universidade Estadual Paulista - UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, SP. **ORCID iD:** https://orcid.org/0000-0003-0128-0713. **E-mail:** tais.andrade@unesp.br

[2]Doutor em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, SP. Professor do Departamento Física e docente credenciado no Programa Nacional de Mestrado Profissional em Ensino de Física da Universidade Estadual Paulista - UNESP, Presidente Prudente, SP e no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Universidade Estadual Paulista - UNESP, Bauru, SP e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências do Instituto de Física da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS, Campo Grande, MS. Atualmente é Coordenador do curso de Licenciatura em Física – UNESP, Presidente Prudente, SP. **ORCID iD:** https://orcid.org/0000-0002-4255-8155. **E-mail:** moacir-pereira.souza-filho@unesp.br

RESUMO

Este texto tem como objetivo analisar os currículos de formação inicial de professores determinados pelas legislações oriundas do Conselho Nacional de Educação (CNE), tendo como recorte o currículo proposto para as licenciaturas referentes ao ato de lecionar nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, e almejando compreender os modelos de autonomia, por meio das determinações desses documentos. Tipificada como pesquisa documental, analisou-se de forma qualitativa, utilizando-se como metodologia a análise do conteúdo nas seguintes categorias: carga horária, competências e habilidades descritas nos documentos com auxílio do *software* de análise qualitativa *IRaMuTeQ*. Dispondo como referencial teórico as ideias de Contreras para a delimitação das condições de autonomia, as análises apontam que as legislações rumam em busca de uma autonomia reflexiva, com um estreitamento da relação teoria e prática. Porém após esses anos, as diretrizes contemplam uma formação voltada para os conhecimentos da educação básica de forma diretiva e não emancipatória.

Palavras-chave: Formação inicial. Racionalidade docente. Política Nacional de formação de professores.

THE CONSTRUCTION OF TEACHER'S AUTONOMY THROUGH NATIONAL CURRICULAR GUIDELINES FOR INITIAL TRAINING IN THE LAST TWO DECADES

ABSTRACT

This paper aims to analyze the curricula of initial teacher training determined by the legislation originating from the National Education Council (CNE), with the outline of the curriculum proposed for the degrees related to the act of teaching in the final years of Elementary and Secondary Education, and aiming to understand the autonomy models, through the terminations of these documents. Typified as documentary research, it was analyzed in a qualitative way, using as methodology the analysis of the content in the following categories: workload, skills and necessary requirements in the documents with the aid of the qualitative analysis software IRaMuTeQ. With Contreras' ideas for the delimitation of the conditions of autonomy as a theoretical reference, the analyzes indicate that the laws are moving towards a reflexive autonomy, with a narrowing of the relationship between theory and practice. However, after these years, the guidelines include training aimed at the knowledge of basic education in a directive and not emancipatory way.

Keywords: Initial training. Teaching rationality. National teacher training policy.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA AUTONOMÍA DOCENTE A TRAVÉS DE LAS DIRECTRICES CURRICULARES NACIONALES DE FORMACIÓN DOCENTE DE LAS ÚLTIMAS DÉCADAS

RESUMEN

Este texto tiene como objetivo analizar los planes de estudio de la formación inicial docente que determina la legislación que emana del Consejo Nacional de Educación (CNE), con el esquema del plan de estudios propuesto para las titulaciones relacionadas con el acto de la docencia en los últimos cursos de Educación Primaria y Secundaria, y con el objetivo de comprender los modelos de autonomía, a través de las terminaciones de estos documentos. Tipificada como investigación documental, se analizó de forma cualitativa, utilizando como metodología el análisis del contenido en las siguientes categorías: carga de trabajo, habilidades y requisitos necesarios en los documentos con la ayuda del software de análisis cualitativo IRaMuTeQ. Con las ideas de Contreras para la delimitación de las condiciones de autonomía como referencia teórica, los análisis indican que las leyes avanzan hacia una autonomía reflexiva, con un estrechamiento de la relación entre teoría y práctica. Sin embargo, después de estos años, los lineamientos incluyen una formación orientada al conocimiento de la educación básica de forma directiva y no emancipadora.
Palabras clave: Formación inicial. Enseñar la racionalidad. Política nacional de formación de docentes.

INTRODUÇÃO

Compreendendo que a formação do professor se dá de forma contínua e que a sua profissão vai além do lecionar, implicando também em conceitos morais, metodologias de ensino e gestão, neste artigo tem-se o objetivo de investigar as propostas de construção da autonomia do professor na formação inicial, por meio das legislações oriundas do Conselho Nacional de Educação nos últimos vinte anos, com foco nas diretrizes que norteiam as licenciaturas na modalidade plena para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio.

Visto que "[...] o exercício profissional exige que o professor, além de pesquisar conteúdos e melhores formas de ensiná-los, também avalie o contexto e tome decisões relativas ao próprio ensino e à aprendizagem dos alunos" (VEIGA, 2010, p. 97) a forma pela qual a sua formação inicial se dá, causa reflexo direto em como esses sujeitos ensinam e tomam as decisões dentro da profissão. Neste caso, concorda-se com Zainko, Pinto e Bettega (2001, p. 5- 6) que o processo formativo deve fornecer um ambiente propício à reflexão como fundamento da formação/autoformação docente, além de "[...] caracterizar-se pela: ênfase na construção/apropriação do conhecimento; contribuição à construção da identidade docente; e pelo enfoque na investigação da prática pedagógica".

Além disso, é pertinente pontuar que, na prática, neste processo de construção do currículo de formação no Brasil estão envolvidos os Conselhos Nacional e Estaduais de Educação, estando esses, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da educação (BRASIL, 1996) responsáveis por sancionar diretrizes que norteiam a criação do currículo de formação docente. Neste caso o papel dos Conselhos de Educação, na forma dessas políticas é o de "[...] avançar na proposição de novas diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, a partir de estudos, pesquisas, debates e audiências públicas, com diversificados interlocutores, sinaliza importantes elementos para a política nacional" (DOURADO, 2015 p. 315).

Considerando esse processo, nos últimos 20 anos o currículo das licenciaturas passaram por várias estruturações curriculares de formação inicial por parte do Conselho Nacional de Educação, sendo aceleradas entre os anos de 2015-2019, e apesar de ser apontado que esse órgão tem administrado "[...] na direção de políticas mais orgânicas, as novas diretrizes curriculares ratificam princípios e buscam contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério ao definir a base comum nacional" (DOURADO, 2015, p. 315), defende-se aqui que apesar do volume de legislações nos últimos 20 anos, ocorre o estreitamento da relação teoria e prática sem grandes revoluções, porém permitindo uma construção de um professor mais autônomo em sua profissão e com uma maior ligação para com os conteúdos oriundos da sua futura prática pedagógica.

O imaginário do que se deve conter como conhecimento e funções a serem exercidas para ser um bom professor é praticamente infinito, todavia há de se concordar com Contreras (2002, p.72) de que é uma tarefa praticamente impossível exercer todas essas funções, "[...] se não se dispõe da capacidade de decidir de modo responsável a adequação entre o propósito educativo e a realidade concreta na qual ele tenta realizar". Evidentemente, por

consequência, é essencial formar um sujeito capaz de exercer a profissão com autonomia e responsabilidade, pois "[...]o ensino é um jogo de "práticas aninhadas", onde fatores históricos culturais, sociais, institucionais e trabalhistas tomam parte, junto com os indivíduos" (CONTRERAS, 2002, p. 75).

Sendo assim, as políticas educacionais que versam sobre a formação docente precisam estabelecer processos formativos que vão além do conteúdo a ser ensinado pelo professor, sua execução deve ser pensada buscando a concretização da autonomia desses profissionais. Corroborando com o ideário da importância de legislação de formação inicial ser capaz de fornecer essa qualidade de formação, é preciso compreender que "[...] formar professores é uma tarefa bastante complexa. Justamente por isso, não são medidas simplistas e banalizadoras, apresentadas como uma fórmula mais eficiente e produtiva de preparar os profissionais da educação, que irão resolver os problemas atuais das licenciaturas" (PEREIRA, 1999, p. 109).

Por consequência a reconceituação pedagógica ocorrida dentro dos lineares legislativos apesar de ser uma exigência feita pelas próprias agências regulamentadoras "Têm também desempenhado um papel importante na reelaboração do discurso pedagógico e em sua disseminação entre os profissionais da área. Esse conhecimento é, certamente, importante para a formação dos professores" (BARRETTO, 2015, p. 668). Entretanto, as trajetórias das políticas que traçam as diretrizes dos cursos de formação do profissional do magistério são marcadas por avanços e retrocessos devido à descontinuidade de processos finalizados por interferências de fatores políticos e sociais (HONÓRIO *et al.*, 2017).

Dessa forma, é necessário questionar o papel do Estado na formação com qualidade dos professores para o lecionar na educação básica. Apesar da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) dar autonomia a universidade na construção do currículo de formação circundados pelos cursos e programas de ensino, os cursos devem submeter-se as diretrizes gerais pertinentes. Isso faz com que "A referência para que as universidades realizassem as suas alterações fundamentou-se nas orientações expressas por diretrizes federais, de modo que os órgãos competentes seriam responsáveis por apontar as necessidades e as demandas a serem efetivadas em nível nacional". (MARCHAN, 2017, p. 19).

Contreras (2002) delimita a autonomia do professor perpassando pela ideia de que ela não depende unicamente da obrigação moral, compromisso e da competência profissional, autonomia é vinculada a "[...] compreensão de um problema específico do trabalho educativo, característica que se mostrará essencial na possibilidade de desenvolvimento das qualidades da prática educativa" (CONTRERAS, 2002, p. 89). Para o autor dentro da autonomia do professor existe um espectro de racionalidades, nas quais apresentam três tendências básicas em relação às formas de compreender o ato de ensinar, sendo elas: o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico.

Nesse aspecto, uma vez que ser professor não é apenas a materialidade da prática educativa (CONTRERAS, 2002), existem alguns aspectos morais que também influenciam e são influenciados dentro da execução da sua profissão, como a concepção do que são as suas obrigações morais, compromisso com a comunidade e ideário de competência profissional.

A racionalidade técnica ou o profissional técnico tem a sua autonomia classificada por Contreras (2002) como ilusória, essa classificação vem do ideário desse profissional de ser um *expert* infalível, por suas convicções de que a prática docente é meramente instrumental, atribuindo "[...] a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados" (CONTRERAS, 2002, p. 91). Essa autonomia oferece a ele uma segurança inquestionável ao ter o domínio de um *expert* no que faz, a final sua atividade não é compreendida como uma prática criativa, aplicando esse conhecimento de forma intuitiva, logo sua prática se torna instrumental.

Esse comportamento tem raiz na formação inicial em uma estrutura que estabelece uma relação hierárquica entre a teoria e a prática, tornando quase inexistente o espaço de reflexão sobre a prática por meio da teoria. A relação hierárquica vem de atividades formativas que assumem a prática como uma ciência aplicada onde "[...] as habilidades práticas são necessárias para a realização de técnicas, as quais derivam do material disponível da ciência aplicada, que, por sua vez, se fundamenta nas contribuições que a ciência básica realiza" (CONTRERAS, 2002, p. 92).

Isso acontece pelo entendimento de que "[...] os *fins que se pretendem são fixos e bem definidos*. Só é possível estabelecer correspondências entre atuações e conquistas que possam estar fundamentadas na regra se conquistas buscadas são claras e estáveis" (SCHÖN, 1983, p.33-34).

Ademais, ainda de acordo com Contreras (2002), a configuração profissional, anteriormente exposta, nessa racionalidade, são rejeitados os problemas normativos de modo que para esse profissional, a sua profissão fica circuitada pela aula, interiorizando estereótipos e não refletindo aspectos intrínsecos e extrínsecos das aulas demonstrando "[...] sua incapacidade para resolver tudo o que é imprevisível, tudo que não pode ser interpretado como um processo de decisão e atuação regulado, segundo um sistema de raciocínio infalível" (CONTRERAS, 2002,p. 105). Consequentemente, além do compromisso com a comunidade fica ligado as metas e preocupações nas quais o sistema educativo fornece.

Antagonicamente à racionalidade descrita anteriormente, os profissionais reflexivos vivenciam as experiências da prática cotidiana por meio do "conhecimento na ação" e "reflexão-na-ação". É preciso refletir que durante o momento da prática profissional nem, todas as atividades são realizadas de caso pensado e de modo proposital. "Nossa prática cotidiana está normalmente assentada em um conhecimento tácito, implícito, sobre o qual não exercemos controle específico [...] o conhecimento não se está na ação, mas está tacitamente personificado nela" (CONTRERAS, 2002, p. 106-107). Ademais, esse profissional compreende por meio desse processo reflexivo que faz parte do ambiente profissional em que está envolvido (escola /comunidade escolar) acarretando que por meio da sua prática profissional contribua para os desfechos das situações problemas que circundam de modo intrínseco e extrínseco à sala de aula.

Desta forma, o profissional reflexivo descrito por Contreras (2002), apesar de seu conhecimento profissional acumulado e latente se demonstrar insuficiente para dar conta de modo satisfatório do contexto de sala de aula, esse docente necessita refletir sobre as situações do cotidiano por meio do arcabouço de conhecimentos pré-existentes, existindo essa reflexão nem sempre pontual e momentânea.

Por conseguinte, "[...] a prática profissional reflexiva está guiada por valores profissionais que cobram autêntico significado, não com objetivos finais que devam ser conseguidos como produto da ação, mas como critérios normativos que devem estar presentes e ser realizados no próprio desempenho profissional" (CONTRERAS, 2002, p. 112). Essa postura é reflexo de uma formação que não faz com o que o futuro professor entenda como ferramenta o conhecimento pedagógico buscando um único fim, mas o licenciando deve ser formado para que compreenda o conhecimento pedagógico em sua função "[...] de experimentação e busca em suas próprias circunstancias, como lhes proporcionarem idéias com as quais possam experimentar, para testar o valor autêntico nos casos práticos que enfrentam" (CONTRERAS, 2002, p. 116).

Assim, ainda de acordo com o supracitado, essa formação acaba fazendo com que o futuro docente tenha as habilidades e disposições de modo a não se tornar fundamental guiar a prática de maneira consciente para ter as atividades realizadas com correção e domínio, ou seja, conhecimento na ação.

Denominado também como pesquisador, o professor reflexivo apontado por Contreras (2002) delimita sua autonomia como aquela que entende que "são os próprios profissionais do ensino que, em última instância, decidem a forma com que planejam as suas aulas, por meio dos quais as tentativas de influência externa são transformadas em práticas que nem sempre tem muito a ver com a essência das mudanças pretendidas" (CONTRERAS, 2002, p.129). Posto isso, esse profissional nos moldes relatados pelo autor, busca conscientemente a coerência profissional entre as atuações e as convicções.

Outrora o profissional intelectual crítico demonstra sua divergência em contraponto aos demais, por encarar a reflexão como um agente de mudança não apenas em suas práticas profissionais, mas também ao ponto de "[...] transformar, a partir de suas práticas profissionais reflexivas, as condições nas quais se produz o ensino, com o objetivo de torna-las mais de acordo com os ideais de igualdade e justiça" (CONTRERAS, 2002, p. 143).

Nessa racionalidade o profissional se autoanalisa e o conhecimento adquirido pelo professor são frutos de sua própria elaboração e reflexão, tendo como forte influência do contexto

do docente sobre as ações e pensamentos pessoais (CONTRERAS, 2002). Por consequência, em sua formação, é essencial então que o licenciando tenha contato com o conteúdo pedagógico: "É necessário, dispor de uma teoria com que se possa entender quais são as restrições que a prática institucional impõe às nossas próprias concepções sobre o ensino, de maneira que desperte o potencial transformador que esta deve ter" (CONTRERAS, 2002, p. 146).

Similarmente, a teoria crítica funciona a este profissional como norteador de sua prática e não apenas como uma forma de analisá-la, pois a autonomia para esse profissional vem atrelada ao processo emancipatório de liberação das opressões, tornando-a norteadora das condições institucionais e sociais do ensino (CONTRERAS, 2020).

JUSTIFICATIVA

Como posto anteriormente é papel do Estado delimitar essas normativas e a "[...] instituição formadora cabe dar direção ao processo formativo pautado no projeto pedagógico, levando em consideração princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, da unicidade da relação teoria e prática, da articulação entre a formação inicial e continuada" (VEIGA, 2010, p. 96). Posto que "a formação inicial é importante para o futuro professor, nesse processo de aprender e aperfeiçoar a profissão, na medida em que contribui para que ele desenvolva conhecimentos que lhes permitam compreender e problematizar a realidade, intervir na própria atuação e avaliá-la" (VEIGA, 2010, p.97), a consolidação dos processos formativos dependentes da legislação, e categorizar os processos formativos oriundos dessas diretrizes se torna imprescindível para que se tenha a real dimensão do modelo estrutural proposto e, por consequência, do seu perfil identitário.

Ademais, "[...] evidentemente, não se pode defender a oposição a uma reforma se, como consequência da mesma, começarmos a ser reconhecidos como melhores profissionais, ou se, nos negarmos a fazê-la, estaremos abandonando nossas responsabilidades profissionais" (CONTRERAS, 2020, p. 66), desse ponto é necessário ter real dimensão do que essas diretrizes alcançam.

Posto que a forma pela qual o currículo de formação inicial é estruturado tem reflexo direto na racionalidade do sujeito professor, as inúmeras legislações impostas pelo Conselho Nacional de Educação, além da crítica "[...] sobre as políticas educacionais desenvolvidas no Brasil diz respeito às suas descontinuidades" (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020, p. 36) essa pesquisa se torna pertinente por ter como objetivo perfilar as alterações do processo formativo imposto pela (des)continuidade das legislações, vislumbrando compreender a unicidade da teoria com prática e a autonomia impetrada por meio dessas diretrizes. Consequentemente, esse artigo tem como objetivo analisar os currículos de formação inicial determinados pelas legislações oriundas do Conselho Nacional de Educação, tendo como recorte o currículo proposto para as licenciaturas referentes ao lecionar nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, e almejando compreender os modelos de autonomia por meio das terminações desses documentos.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

DESCRIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Ao investigar os aspectos valorativos da legislação se torna necessário que seja feita a análise dessas diretrizes de modo a explorar as suas intersecções, seus objetivos e reflexos na realidade, sendo assim essa pesquisa configura-se como qualitativa por Santos Filho e Gamboa (2013), pois busca compreender as mudanças em fatos sociais e um estudo de caso multicêntrico como posto por (YIN,2001, p. 121), uma vez que "[...] dedique-se a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes".

Torna-se importante ressaltar que, buscando compreender as qualidades do processo formativo, essa pesquisa se ateve ao paradigma qualitativo por permitir que a "[...] análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais" (FLICK, 2009, p. 37). Neste aspecto esta pesquisa tem como objeto de estudo as legislações oriundas do Conselho Nacional de Educação materializadas em diretrizes e políticas de formação docente consolidadas entre os anos de 2001-2020.

Por conseguinte, foi realizada a análise documental tipificada por Bardin (1977, p.45), uma vez que a autora a estabelece como "[...] uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento de forma diferente, já que o original [...] tem por objetivo dar forma conveniente e

representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação".

Devido ao escopo do material possuir um "[...] um esquema aparentemente simples entre os diferentes níveis de concreção e as diferentes facetas e elementos de decisão, é tão complexa na sua execução" (CONTRERAS, 2002, p. 49) ao ser analisado faz-se necessário neste processo representar as informações expressas nele, na forma de categorização.

O processo de escolha das legislações foi feito com na lista de Pareceres e Resoluções sobre a Formação Superior para a docência na Educação Básica disponibilizadas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2020), considerando apenas aquelas que versam sobre o currículo de formação docente, excluindo documentos que tratam do tempo para a adequação da carga horária, documentos oriundos de conselhos estaduais de educação e no caso de documentos com várias versões foram analisados apenas a versão final.

Posto isso, nessa análise serão categorizadas dentro das legislações pertinentes (BRASIL, 2001a; BRASIL, 2001b; BRASIL, 2001c; BRASIL, 2002; BRASIL, 2015; BRASIL, 2019) os diferentes objetivos, tempos formativos, conteúdos e habilidades que eram tomados como essenciais a construção do profissional professor, buscando compreender o conceito de autonomia empregado uma vez que "a autonomia do professor em sala de aula como qualidade deliberativa da relação educativa, se constrói na dialética entre as convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las e, de transformadas nos eixos reais do transcurso e da relação de ensino" (CONTRERAS, 2002, p. 198).

Em complemento a isso, por detrás da análise de conteúdo procura-se atingir "[...] armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação" (BARDIN, 1977, p. 45). Por consequência, optou-se por realizar a análise dos dados por meio do *software* de análise qualitativa *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et Questionnaires- IRaMuTeQ* utilizando-se do teste Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD).

Diante dessas colocações há de se ressaltar que, "analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto que se configuram e através do qual se expressam práticas educativas e em resultados" (SACRISTÁN, 2000, p. 16). Dessa forma, o motivo que leva os pesquisadores a se debruçarem a essa investigação é o elevado número de reestruturações curriculares ocorridos no Brasil entre 2011-2019, de modo a se tornar necessário investigar seus reflexos no processo de construção da autonomia docente ainda na formação inicial.

Recorte do comitê de ética: Ademais essa pesquisa é um recorte dos dados preliminares teóricos do projeto de doutorado "A relação teoria e prática na constituição do perfil formativo: análise do proposto pelos movimentos legislativos e sua aplicação nas Licenciaturas em Física das Universidades Estaduais do Estado de São Paulo", aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp) da Faculdade de Ciências (FC), Bauru (CAEE: 15791219.5.0000.5398), data de 15 de agosto de 2019. Por fim, dentro dos aspectos metodológicos há de se destacar que para a constituição deste artigo os procedimentos com seres humanos não foram realizados, devido o foco ser a evolução dos aspectos formativos dentro da legislação e a sua relação com a construção da autonomia do professor teorizada por Contreras (2002).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando que o perfil profissional docente é construído em grande parte por meio da estrutura curricular de seu curso, "[...] a formação estabelecida deve sustentar a capacidade de construir a maneira de enxergar, organizar e executar a organização do trabalho docente, modelando a sua identidade profissional" (MARCHAN, 2017, p. 223). Os dados foram categorizados e discutidos por meio das seguintes categorias constituintes das legislações: tempo de formação, eixos de formação e competências e habilidades. Dentre esses 20 anos de legislação a carga horária total dos cursos sofreu alteração apenas uma vez como pode ser vislumbrado no quadro a seguir.

Quadro 1. Diretrizes que alteraram as cargas horárias das disciplinas em território nacional

Documento	Tempo de formação (horas)
Parecer CNE/CP nº 21, de 6 de agosto de 2001	**2800**
Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015	**3200**

Fonte: Os autores

Apesar da carga horária total dos cursos não sofrerem tantas mudanças, essa foi redividida por quatro vezes no decorrer dos anos nas formas do Parecer CNE/CP nº 28/2001 (BRASIL, 2001c) e das Resoluções CNE/CP nº 02/2002 (BRASIL, 2002), nº 2/2015 (BRASIL, 2015) e 2/2019 (BRASIL, 2019). Por conta disso tomou-se o Parecer CNE/CP nº 21/2001 (BRASIL, 2001b) como ponto de início da categorização dos dados.

Antes de se discutir os aspectos que diferenciam os resultados da categorização dessas quatro diretrizes se torna imprescindível discutir a natureza do Parecer CNE/CP nº 28/2001 (BRASIL, 2001c), uma vez que esse é a junção de outras legislações lançadas no mesmo ano. Em 2001 foram propostas três legislações o Parecer CNE/CP º 9, de 8 de maio de 2001, Parecer CNE/CP nº 21, de 6 de agosto de 2001 e o Parecer CNE/CP nº 28/2001, de 17 de janeiro de 2002, todavia o Parecer CNE/CP nº 28/2001 incorporou a sua estrutura as diretrizes anteriores, dessa forma aqui será discutido apenas esse.

Essa diretriz altera a carga horária anterior, saindo de 2200 com a delimitação de pelo menos 300 horas de Estágio e práticas de ensino impostas por Brasil (1971; 1996) para 2800 horas divididas nos seguintes eixos: Prática como Componente Curricular, Estágio Supervisionado, Conteúdos curriculares e atividades acadêmico científico-culturais, como posto no quadro a seguir:

Quadro 2. Distribuição de Carga Horária no Parecer CNE/CP nº 28 de 2001

Diretriz	Tempo de formação	Eixos	Tempos	Divisão de carga horária durante o curso
Parecer CNE/CP nº 28/2001	2800	Prática como componente curricular	400	Vivenciadas ao longo do curso
		Estágio Supervisionado	400	Concentrada ao final do curso
		Conteúdos curriculares de atividades acadêmico-científico-culturais	1800	Sem distinção da distribuição durante a formação
		atividades acadêmico científico-culturais.	200	Sem distinção da distribuição durante a formação

Fonte: Adaptado de Brasil (2001c)

Anteriormente com os cursos norteados por Brasil (1971; 1996) os currículos eram padronizados como o de um profissional técnico, pois era um modelo baseado nos conteúdos culturais-cognitivos onde "[...] a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar" (SAVIANI, 2009, p. 148-149). Isso, ainda segundo o autor, se dava pela forma de distribuição de conteúdos curriculares, com os conteúdos da área de conhecimento da área específica no começo do curso e as disciplinas de conteúdo didático-pedagógico para o final do curso. Esses modelos ficaram conhecidos como modelos 3+1 e 2+2.

O Parecer CNE/CP nº 28/2001 traz de atualização ao currículo a delimitação de um espaço para as disciplinas didático pedagógica na forma de algumas disciplinas obrigatórias, um aumento de carga horária total do curso de licenciatura, além da atualização do termo prática de ensino para prática como componente curricular.

> A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino [...], ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar

> desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. A prática, como componente curricular, que terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. (BRASIL, 2001b, p. 11).

Todavia, apesar disso, a licenciatura ainda era composta por blocos nessa época, devido ao estágio supervisionado obrigatório congelado nos anos finais da graduação e com a Prática como Componente Curricular, que apesar de criadora de identidade, ficava atrelada a algo a se produzir no ensino atrelado aos processos reflexivos de e ação-reflexão-ação. Neste aspecto, a distribuição de carga horária dessa legislação favorece a criação de cursos na lógica do 3+1 ou 2+2, por nesse espaço formativo os conteúdos pedagógicos, pela legislação, não encontrarem espaço de reflexão na ação e nem sobre a ação e muito menos trabalha de forma a estreitar a ligação do conteúdo a ser ensinado com as formas de ensino e gestão de sala de aula.

Sendo assim, em relação a essas intencionalidades a diretriz rompe com uma autonomia de um profissional técnico por meio de mais espaços de para a reflexão sobre a prática dentro da carga horária, porém no tocante aos conteúdos a mesma perpassa pelos pontos do conhecimento a ser ensinado e o como ele deve ser ensinado, não delimitando dentro do conteúdos processos de independência, criatividade e pretensões educativas tipificadas por Contreras (2002) como parte da concepção de autonomia profissional reflexiva.

Bem como o Parecer CNE/CP nº 21/2001 (BRASIL, 2001a) a Resolução CNE/CP nº 02/2002 (BRASIL, 2002) apresenta uma nova reorganização, desta vez deslocando as horas de estágio para os dois anos finais do curso de licenciatura.

Quadro 3. Eixos formativos da Resolução CNE/CP nº2/2002

Diretriz	Tempo de formação	Eixos	Tempos	Divisão de carga horária durante o curso
Resolução CNE/CP n.º 2, de 18 de fevereiro de 2002	2800	Prática como componente curricular	400	Vivenciadas ao longo do curso
		Estágio curricular supervisionado	400	A partir do início da segunda metade do curso;
		Conteúdos curriculares de outra natureza;	1800	Sem distinção da distribuição durante a formação
		Atividades acadêmico-científico-culturais.	200	Sem distinção da distribuição durante a formação

Fonte: Adaptado da Resolução CNE/CP nº2/2002 (BRASIL, 2002)

Apesar desses quesitos apresentados no quadro 3 serem os eixos estruturantes dessa legislação para a divisão de carga horária, a estrutura de conteúdos proposta estava norteada por eixos articuladores entre as respectivas cargas horárias. Sendo esses eixos articuladores das dimensões teóricas e práticas; articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; formação comum com a formação específica;

entre disciplinaridade e interdisciplinaridade e da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional. Por consequência, essa normativa chama a atenção para a transversalidade que deve ter o conteúdo dentro do currículo e o apontamento de um eixo articulados para uma autonomia intelectual e profissional por meio da interação e da comunicação ainda em um processo de ação-reflexão-ação.

Evidentemente, pela forma com que se estruturaram esses eixos curriculares o processo de construção da autonomia se aproxima do rompimento com a racionalidade técnica assegurando que o professor reflexivo ocorresse de forma transversal, uma vez que todos os conteúdos são encarados como passíveis de espaço de reflexão teoria e prática como pode ser vislumbrado nesse excerto:

> § 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.
> § 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos. (BRASIL, 2002, p. 6)

O grande diferencial da Resolução CNE/CP n º 02/2015 no quesito divisão de carga horária é a inserção da seguridade de pelo menos 30% do curso dedicado as disciplinas pedagógicas, além das 400 horas de Prática como componente curricular.

Quadro 4. Eixos formativos da Resolução CNE/CP nº2/2015

Diretriz	Tempo de formação	Eixos	Tempos	Divisão de carga horária durante o curso
Resolução CNE/CP nº 2/2015	3200	Prática como componente curricular	400	Vivenciadas ao longo do curso;
		Estágio curricular supervisionado	400	A partir do início da segunda metade do curso;
		Disciplinas pedagógicas	960	Diluídas no total do curso.
		Conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;	1240	Sem distinção da distribuição durante a formação
		Atividades acadêmico-científico-culturais.	200	Sem distinção da distribuição durante a formação

Fonte: Adaptado Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015)

O Parecer organiza a prática criando novas definições para a Prática como componente curricular. Se anteriormente esse eixo formativo podia ser estabelecido dentro de disciplinas de cunho didático-pedagógico e da área específica da licenciatura, agora ela deve ser atrelada apenas aos conhecimentos específicos, que também reformulados, tem como foco os conhecimentos a serem lecionados na escola de educação básica.

Neste caso, foram inseridas no currículo nacional de formação inicial alguns conteúdos de cunho social, Língua brasileira de sinais e relações étnico-raciais, que fazem parte do educar de modo consciente, integrando os alunos independente de seus condicionantes sociais.

> Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus

> fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, s/n).

Formando por meio dos seguintes princípios norteadores, "[...] a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar, d) compromisso social e valorização do profissional da educação, e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;" (BRASIL, 2015, s.n.), a diretriz apresenta a necessidade de o futuro professor ter para a sua profissão metodologias, abordagens e conteúdos de modo não dissociado e que estes processos fazem parte também da gestão, sendo transparecidos em planejamento de aula, trabalho e no projeto político-pedagógico da escola.

Apesar desse aprofundamento legislativo, o qual Contreras (2002) delimita como parte da obrigação moral do professor e do compromisso com a comunidade, a diretriz delimita de forma clara a necessidade de articulação entre o conhecimento a ser ensinado e a forma que se ensina; em consonância com os sistemas de ensino em que o professor trabalha, trazendo uma obrigação moral que define "as qualidades morais da relação e da experiência educativas" (CONTRETAS, 2002, p. 192) voltada para um professor reflexivo, porém com um compromisso com a comunidade característico do especialista técnico.

Com o surgimento da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), prevista desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), surge a necessidade de orientar a formação docente para acompanhar esse documento. A Resolução CNE/CP nº 2/ 2019 (BRASIL, 2019) traz em sua discussão uma nova distribuição de carga horária para a docência, inserindo dentro dos conhecimentos de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, os conhecimentos de conteúdo necessários para a aplicação da própria Base Nacional Comum Curricular na educação básica. Além disso, rompe com a tradição das horas de Estágio supervisionado no molde dos anos finais da graduação.

Quadro 5. Eixos formativos da Resolução CNE/CP nº 2/ 2019

Diretriz	Tempo de formação	Eixos	Tempos	Divisão de carga horária durante o curso
Resolução CNE/CP nº 2/ 2019	3200	Base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.	800	Deve ter início no 1º ano por meio de três dimensões das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais – como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica
		Aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da	1.600	Organização curricular, do seguinte modo: componentes curriculares, componentes interdisciplinares ou áreas de

		BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos		estudos, nos termos do respectivo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e deve efetivar-se do 2º ao 4º ano,
		Prática dos componentes curriculares	400	Intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares
		Estágio Supervisionado	400	Em situação real de trabalho em escola, sem Sem distinção da distribuição durante a formação

Fonte: Adaptado Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019)

Além dessa renovação conceitual, ocorre a quebra determinações antigas do Estágio Supervisionado Obrigatório de iniciar apenas a partir do terceiro ano da licenciatura e insere a prática na escola de educação básica desde o início da formação. Apesar de não ser preestabelecido, o documento sugestiona que as horas de estágio sejam distribuídas entre tempo de familiarização inicial com a prática docente, prática pré-profissional, prática tutorada e prática engajada distribuindo cada uma dessas etapas em um ano de formação e com carga horária progressiva. Neste caso o Estágio tem como papel central "[...] o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC)" (BRASIL, 2019, p. 4).

No tocante aos conteúdos, esses são postos de forma que o futuro professor tenha em seu arcabouço "[...] para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos" (BRASIL, 2019, p. 6). Colocando esses conhecimentos dentro da formação de graduação plena do 2º ao 4º ano da licenciatura, a legislação acaba gerando uma fluidez no conteúdo de formação fazendo com que o discente tenha contato com o conteúdo específico acadêmico, conteúdo para o lecionar, estágios supervisionais, práticas pedagógicas e reflexivas durante toda a graduação.

Em virtude disso, os dados postos em relação aos componentes estruturantes dessas legislações demonstram um acréscimo/separação de carga horária de disciplinas didático pedagógicas e atividades curriculares, e a descentralização da carga horária de Estágio Supervisionado dos anos finais do curso de licenciatura seguindo a lógica posta nas outras legislações de aumento do contato com a prática e a reflexão sobre a ação durante o currículo. Além de seguir o movimento das outras legislações de aprofundamento nos aspectos ligados à relação teoria e prática voltados para a profissão do futuro licenciado em sala de aula, essa legislação quebra com a tradição acadêmica de assegurar conteúdos específicos puramente voltados ao ensino superior, elencando que os professores a serem formados devem ter contato com os conteúdos típicos do que irá lecionar.

Como exposto anteriormente, Contreras (2002) estabelece que o trabalho do professor não se materializa apenas em suas aulas, mas envolve valores, capacidades e visão de seu papel social, por conseguinte independente dos conteúdos a serem lecionados pelos professores a serem formados por essas legislações, concorda-se com Mizukami (1996, p.60) de que o professor do mesmo modo que apresenta-se como mediador do conhecimento é igualmente "[...] fonte de modelos, crenças, valores, conceitos e pré-conceitos, atitudes que constituem, ao lado do conteúdo específico da disciplina ensinada, outros conteúdos por eles mediados".

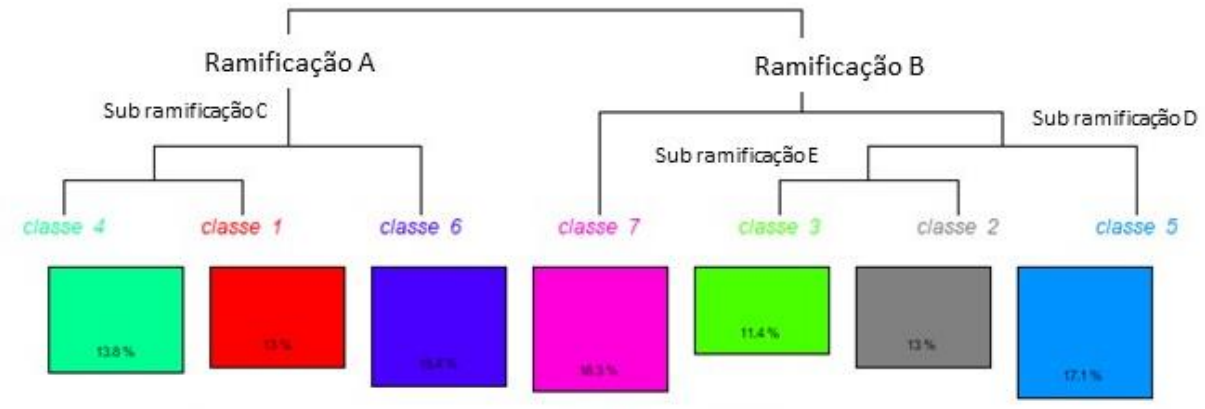
Consequentemente, para compreender de forma clara a intencionalidade por trás das diretrizes é fundamental compreender qual tipo de autonomia esses currículos pretendem construir, sendo assim recorre-se a analisar as competências e habilidades que os egressos dos currículos norteados por essas diretrizes precisariam obter até o fim da formação.

A determinação de objetivos formativos, cargas horárias ou de habilidades e competências específicas representa um indicativo dos índices pretendidos no ideário das legislações. Por consequência as habilidades e competências formativas estabelecidas são conceitos complexos e variados, dessa forma lançou-se mão da análise de conteúdo descritiva. Para além disso, com o volume de dados na categoria competências e habilidades faz-se uso dos dados estatísticos da comparação entre as quatro legislações para encontrar seus pontos de intersecção. Por conseguinte, o *corpus* geral de análise foi composto de quatro textos sendo eles Brasil (2001c), Brasil (2002), Brasil (2015), Brasil (2019) analisados em 135 segmentos de texto (ST). Esses quatro textos analisados são os recortes das competências e habilidades expressos nos documentos.

Esse *corpus* teve aproveitamento de 123 STS (91,11%), destes emergiram 4.926 palavras distintas com 738 em uma única ocorrência. Esse aproveitamento de 91,11% do corpus demonstra uma grande similaridade na estrutura do discurso das competências e habilidades descritas dentro das quatro diretrizes. Da análise conjunta destes documentos surgiram 7 classes de análise, contendo a Classe 1, com 16 ST (13,01 %), Classe 2, com 16 ST(13,01 %), Classe 3, com 14 STS (11,38%), Classe 4, com 17 STS (13,82), Classe 5, com 21 STS (17,7%), Classe 6, com 19 STS (15,45%) e Classe 7, com 20 STS (16,26%).

Neste aspecto como apresentado na Figura 1, das sete classes surgem duas ramificações A e B do total de textos analisados. A ramificação A é composta pela Classe 6 “Relações morais do trabalho de ser professor” e da sub ramificação C, sendo essa por sua vez composta da classe 4 e 1 denominadas respectivamente de “Processos de reflexão docente” e “Conhecimento docente”. A Ramificação B apresenta uma cadeia de temáticas mais complexa, descrita pela Classe 7 “gestão da instituição” e a sub ramificação D, essa por sua vez é dividida na sub ramificação E descrita pelas classes 3 “Relações de Ensino e Aprendizagem” e 2 “atividades docente ” somada a classe 5 “lidar com aspectos intrínsecos a profissão ” .

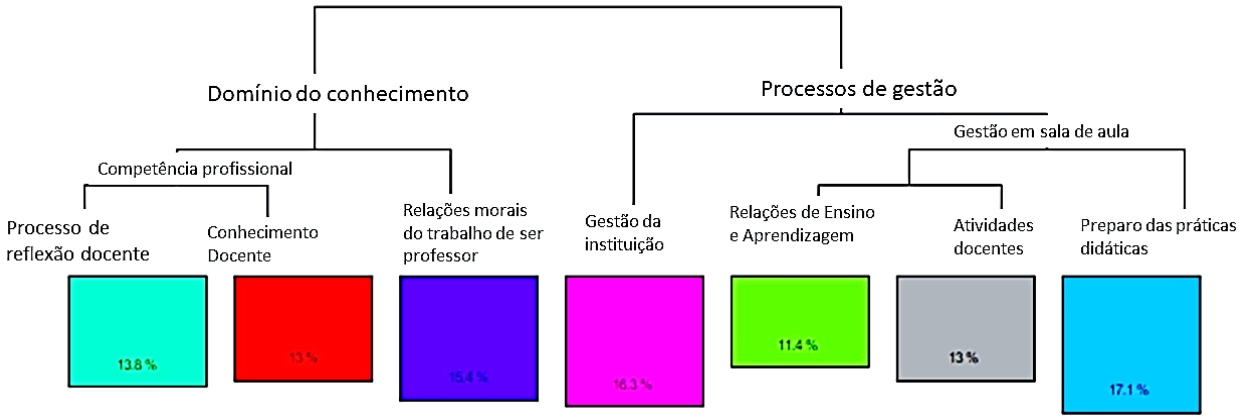
Figura 1. Ramificações da análise de Classificação Hierárquica Descendente de habilidades e competências das diretrizes



Fonte: Os autores

Todas essas ramificações originadas pelo teste de Classificação Hierárquica Descendente ao fazer a análise da similaridade de vocabulários permitiram que, por meio do conteúdo das classes ocorresse a separação das classes temáticas das competências e habilidades fazendo com que se possa enxergar o modelo estrutural de organização daquilo que um professor deve ter e saber fazer delimitados pelas quatro legislações estudadas de forma conjunta.

Figura 2. Diagrama de interligação das habilidades docentes de forma temática



Fonte: Os autores

Como pode ser vislumbrado na "Figura 2- Diagrama de interligação das habilidades docentes" o trabalho do professor é visto em uma divisão de duas temáticas centrais, o domínio do conhecimento e os processos de gestão. No que tange o domínio profissional as habilidades são orientadas para como o professor se porta dentro do espectro social de sua profissão, sendo composto das competências profissionais e de relações morais.

Adentrando no espectro da composição das habilidades de domínio do conhecimento esta é composta por uma ramificação que delimita aspectos da competência profissional e em relação ao trabalho coletivo do professor. Com a predominância do Parecer CNE/CP nº 28/2001 e também aparecendo na Resolução nº 2/2015 nas relações morais de trabalho, essa categoria demonstra a necessidade do docente em sua atividade profissional englobar aspectos sociais e a sua atuação ligada a sociedade em que se está inserido com aspectos relacionados a valores educativos e sem um propósito emancipatório, isso pode ser vislumbrado nos fragmentos a seguir:

"Igualmente relevante é a compreensão das formas diversas pelas quais as diferentes culturas atribuem papéis sociais e características psíquicas a faixas etárias diversas" (BRASIL, 2001a, s/n).

"[...] Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras" (BRASIL, 2015).

Ainda nessa temática a ramificação em relação a "Competência Profissional" apresenta duas classes intimamente ligadas, os conhecimentos docentes e processo reflexivo. Discutido com mais força dentro das resoluções CNE/CP nº 02/2002 e CNE/CP nº 2/2015 a classe conhecimento docente apresenta aspectos ligados a educação básica como o domínio do conteúdo, de forma ampla e contextualizada sendo um aspecto que permeia todas as diretrizes:

"Incluem-se aqui os conhecimentos das áreas que são objeto de ensino de cada uma das diferentes etapas da educação básica. O domínio desses conhecimentos é condição essencial para a construção das competências profissionais" (BRASIL, 2001a, s/n).

"As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação" (BRASIL, 20002, s/n).

"[...] Trabalhar na produção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos

em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica; IV- dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico metodológicas do seu ensino de forma interdisciplinar" (BRASIL, 2015, s/n).

"[...] Demonstrar conhecimento e compreensão dos conceitos, princípios e estruturas da área da docência, do conteúdo, da etapa, do componente e da área do conhecimento na qual está sendo habilitado a ensinar" (BRASIL, 2019, s/n).

Todavia, os aspectos reflexivos ligados ao lecionar e ao saber conteúdo aparecem apenas nas diretrizes Parecer CNE/CP nº 21/2001 e Resolução CNE/CP nº 2/2015, estando mais presente nos artigos Parecer CNE/CP nº 21/2001.

"[...] Ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão. As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem "em situação" e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático" (BRASIL, 2001, s/n).

"[...] Utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos; (BRASIL, 2015, s/n).

"XIII- estudar e compreender criticamente as diretrizes curriculares nacionais" (BRASIL, 2015, s/n).

Do outro lado na temática do vocabulário das diretrizes aparecem os processos de gestão realizados pelo professor no aspecto geral em sala de aula. No que diz respeito da Gestão a separação entre a gestão de sala de aula e instituição é realizada levando em consideração as documentações internas, como o projeto político pedagógico, e documentos externos como a Base Nacional Comum Curricular.

As categorias "relações de ensino e aprendizagem" e "atividades docentes" são compostas única e exclusivamente pela Resolução CNE/CP nº 2/ 2019 (BRASIL, 2019), o que até certo ponto era de se esperar uma vez que tem como assunto a definição das 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).

"[...] ajustar o planejamento com base no progresso e nas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes. Trabalhar de modo colaborativo com outras disciplinas, profissões e comunidades, local e globalmente. Usar as tecnologias apropriadas nas práticas de ensino" (BRASIL, 2019, s/n).

Em contraponto a isso o "preparo das atividades práticas" aparece por todas as legislações exceto Brasil (2002), essa categoria surge preocupando-se com a prática profissional a partir do desenvolvimento do educando.

"[...] Intervir nas situações educativas com sensibilidade e acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos" (BRASIL, 2001b, s/n).

"[...] Interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o ensino e o processo de ensino- aprendizagem; [...] planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (instituições de educação básica e educação superior agregando outros ambientes culturais científicos e tecnológicos [...]" (BRASIL, 2015, s/n).

"[...] Organizar o ensino e a aprendizagem de modo que se otimize a relação entre o tempo, espaço e objetos do conhecimento considerando as características dos estudantes e os contextos de atuação docente" (BRASIL, 2019, s/n)".

O processo de construção de autonomia do professor é ligado ao modo pelo qual o docente é formado, pois as competências do profissional professor vem de um repertório de especificidades que dependem de aspectos além da carga horária tornando-se necessária a formação para a realidade da profissão (MARCHAN, 2017, p. 222) e, por consequência, ter reflexo na prática do cotidiano tudo que é posto na formação, e aqui consideram-se também como as disciplinas são lecionadas auxiliam na construção do ideário do professor a ser formado em relação à obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional.

Porém, como também anteriormente detalhado o caminho entre o que se objetiva alcançar de competências e habilidades docentes e os quesitos assegurados dentro das cargas horárias e disciplinas é longo. Apesar de o objetivo de um espaço formativo na licenciatura ser o de "[...] oportunizar a vivência com o ambiente profissional, podendo favorecer o

diálogo entre a teoria e a prática e os desafios do processo e aprendizagem a partir da apropriação de instrumentos teóricos e metodológicos importantes para a atuação profissional" (ALMEIDA; MENDES; AZEVEDO, 2010, p. 114), os ideários das legislações podem não se tornar efetivos, pois no processo de construção curricular por parte da licenciatura não fazer parte dos quesitos avaliados para a validação do currículo.

Uma vez que essas diretrizes vão se tornar projetos políticos-pedagógicos e grades curriculares é indispensável salientar que na forma com que as normativas são descritas os ideários propostos pelas normativas acabam esquecidos, posto que "[...] está contida uma intencionalidade, que ainda é um vir-a-ser e, ao mesmo tempo, designa o que será feito. Assim, a palavra projeto significa tanto o que é proposto para ser realizado quanto o que será feito para atingi-lo" (VEIGA, 2010, p. 77).

Assim, parte da problemática das alterações curriculares ainda fica, pois "[...] o simples aumento da carga horária e a distribuição das práticas de ensino ao longo de todo o curso, não levam necessariamente ao desenvolvimento de novas práticas pedagógicas" (CORTELA; NARDI, 2015, p. 57). Essa não correspondência entre legislação e a formação em si fica dependendo diretamente da forma pela qual essa intencionalidade foi passada para o currículo prescrito, mas também dos docentes professores formadores na universidade.

Ademais diante dos dados analisados as diretrizes no começo dos anos 2000 têm a preocupação com a quebra entre o dualismo da teoria e a prática, demonstrando a necessidade das disciplinas de conteúdo pedagógico não apenas de forma instrumental, tipificada pela autonomia do profissional técnico. Todavia, as duas últimas diretrizes demonstram que mesmo com o ganho em carga horária de disciplinas didático pedagógicas e a diluição da carga horária reflexão sobre prática pelo tempo de formação e nas disciplinas específicas a necessidade de inserção do conhecimento a se ensinar para a educação básica.

Essas discrepâncias fazem com que essas diretrizes ainda fiquem orientadas dentro da racionalidade prática, por buscar um profissional capaz de refletir na ação e sobre a ação, não em caráter emancipatório, mas que ele seja capaz de realizar sua atividade profissional por meio da gestão entre os conteúdos da sua especialidade, o meio em que vive e as diretrizes que direcionam o seu trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, as legislações caminharam para um processo de consolidação de espaços para o conteúdo a ser ensinado e como ensiná-los por meio da relação teoria e prática, ecoando em uma obrigação moral tipificada por prezar pela reflexão sobre a prática realizada ainda na formação inicial.

Por meio das análises dos documentos o perfil intelectual crítico não fica explícito em nenhuma das diretrizes, uma vez que não buscam formar um profissional para o ensino emancipatório que analisa as distorções ideológicas e seus condicionantes institucionais. Sendo assim, a autonomia do profissional reflexivo é delimitada apenas por uma obrigação moral que trabalha para que o futuro docente consiga estabelecer a sua profissão por meio da reflexão sobre as suas experiências educativas.

Como exposto, os dados demonstraram que durante esses 20 anos de legislações oriundas do Conselho Nacional de educação as diretrizes de formação inicial avançaram de uma lógica de racionalidade técnica para uma autonomia reflexiva, implicando em um maior espaço para o conteúdo pedagógico e reflexão sobre a ação. Apesar do estudo limitar suas amostras ao currículo prescrito nas legislações, as análises demonstraram que os objetivos almejados pelas diretrizes expressam uma evolução gradual na inserção de práticas formativas que relacionam os processos de reflexão na ação e sobre a ação caminhando para um profissional reflexivo ainda com traços tecnicistas de gestão, todavia os processos emancipatórios não ficam claros.

Dessa forma fica a janela de pesquisa em relação da efetiva das intencionalidades, aquelas prescritas, porém de forma subjetiva e não diretivas de etapas a serem realizadas dessas legislações no currículo de formação inicial. Ainda neste ensejo é destaca-se que o patamar alcançado de relação teoria e prática na formação inicial resulta de pesquisas acadêmicas e de necessidades docentes.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. A. A.; MENDES, S.A.O.; AZEVEDI, A.P.L. A. O estágio supervisionado na formação de professores como um espaço de reflexão sobre a prática. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 1, p. 108-120, jan./abr., 2019. Disponível em: https://www.laplageemrevista.ufscar.brindex.php/lpg/article/view/615. Acesso em: 04 dez. 2020. DOI:10.24115/S2446-6220201951615p.108-120

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 1977.

BARRETTO, E. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos**. Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 679-701, jul./set. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000300679. Acesso em: 04 dez. 2020. DOI:10.1590/S1413-24782015206207

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Conselho Nacional de Educação. Brasília, [2017]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 21 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 3.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Braília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Pleno. **Parecer nº 21, 6 de agosto de 2001**. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Pleno. **Parecer nº 28, de outubro de 2001**. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Pleno. **Parecer nº 9, 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação básica (BNC-Formação). Conselho Nacional de Educação Pleno [2020]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Conselho Nacional de Educação Pleno [2015]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Conselho

Nacional de Educação Pleno [2002]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. Mistério da Educação. **Pareceres sobre a Formação Superior para Docência na Educação Básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica. Acesso em 15 jun. 2020.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

CORTELA; B. S. C.; NARDI, R. Expectativas de docentes formadores frente a um processo de reestruturação curricular num curso de licenciatura em Física. *In:* NARDI, R.; CORTELA, B. S. C. **Formação inicial de professores de Física em universidades públicas**: estudos realizados a partir de reestruturações curriculares. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc**., Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200299. Acesso em: 04 dez. 2020. DOI:10.1590/ES0101-73302015151909

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre:Artmed,2009.

HONÓRIO, M. G. et al. As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1736-1755, jul./set., 2017. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8532/6759. Acesso em: 04 dez. 2020. DOI:10.21723/riaee.v12.n.3.2017.8532

MARCHAN, G. S. **Discursos presentes nas políticas curriculares e no processo de formação docente**: a configuração do perfil pedagógico. 2017. 245f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

MIZUKAMI, M. G. N; Docência, Trajetórias Pessoas e Desenvolvimento Profissional. *In:* REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores**: tendências atuais. 1. Ed. São Carlos: EdUFSCAR, 1996. p. 59-91.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, dez. 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300006&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 04 dez. 2020. DOI:10.1590/S0101-73301999000300006

REIS, A. T.; ANDRÉ, M. E. D.; PASSOS, L. F. Políticas de formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Revista Brasileira de pesquisa sobre formação de professores**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, jan./abr. 2020. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/289. Acesso em: 04 dez. 2020. DOI:10.31639/rbpfp.v12i23.289

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (org). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143- 155, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012. Acesso em: 04 dez. 2020. DOI:10.1590/S1413-24782009000100012

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**: how professional think in action. New York: Basic Books, 1983.

VEIGA, I. P.A. **Educação Superior:** Projeto Político-Pedagógico. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZAINKO, M. A. S; PINTO, M. L. A.; BETTEGA, M. O. P. A política de formação de professores para a escola básica no Brasil: novos rumos, nova prática? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 2, n. 4, p. 35-46, jul./dez., 2001. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3853. Acesso em: 04 dez. 2020.
DOI:10.7213/rde.v2i4.3853