



O QUE REVELAM OS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E NO ESTADO DE SÃO PAULO

What official documents reveal about the initial training of basic education teachers in Brazil and in the state of São Paulo

Lo que revelan los documentos oficiales sobre la formación inicial de los profesores de enseñanza básica en Brasil y en el estado de São Paulo

Suzanna Neves Ferreira¹, Renata Portela Rinaldi²

Universidade Estadual Paulista (Unesp), Presidente Prudente - SP, Brasil

RESUMO

Esta investigação insere-se nas pesquisas no campo de formação de professores. É resultado de um estudo de doutorado em andamento e tem como principal objetivo analisar as orientações conceituais de formação profissional para a docência preconizadas nas resoluções de formação de docentes no Brasil. O artigo problematiza, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, qual o perfil profissional de professor expresso nestes documentos para atuar na escola de educação básica? Para responder a esta questão foi empregado o método de análise documental. O *corpus* documental desta pesquisa compreende os seguintes documentos públicos disponíveis on-line: a) Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e 2/2002; b) Resolução CNE/CP nº 2/2015; c) Resolução CNE/CP nº 2/2019; d) Resolução CNE/CP nº 1/2006; e) Deliberações CEE/SP nº 111/2012 e 154/2017; f) Projeto Pedagógico Político do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente. O estudo sinaliza um profundo retrocesso para a formação de professores. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 determina a organização de um currículo padronizado em consonância com as aprendizagens prescritas na Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, tendo como princípios norteadores a centralidade da prática. Desta forma, impõe um currículo para os cursos de licenciatura do país que afronta de forma veemente o princípio constitucional de autonomia didático-científica, administrativa e a pluralidade de concepção pedagógica das universidades brasileiras. Além disso, o distanciamento entre a universidade e a escola reverbera na realização do Estágio Supervisionado Obrigatório.

Palavras-chave: Formação de professores; Modelo de formação docente; Licenciatura; Organização do currículo; Estágio supervisionado.

ABSTRACT

This investigation is part of research in the field of teacher training. It is the result of an ongoing doctoral study and its main objective is to analyze the conceptual guidelines for professional teacher training recommended in the resolutions on teacher training in Brazil. Based on the National Curriculum Guidelines for teacher training, the article asks: what is the professional teacher profile expressed in these documents for working in basic education schools? Documentary analysis was used to answer this question. The documentary corpus of this research comprises the following public documents available online: a) CNE/CP Resolutions 1/2002 and 2/2002; b) CNE/CP Resolution 2/2015; c) CNE/CP Resolution 2/2019; d) CNE/CP

¹ Universidade Estadual Paulista (UNESP) Campus de Presidente Prudente. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação. Integrante do Grupo de Pesquisa "Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior" (FPPEEBS). ORCID id: <http://orcid.org/0000-0002-4682-1889>. E-mail: suzanna.neves@unesp.br

² Universidade Estadual Paulista (UNESP) Campus de Presidente Prudente. Professora Associada. Coordenadora do Grupo de Pesquisa "Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior" (FPPEEBS). ORCID id: <http://orcid.org.br/0000-0001-7772-6705>. E-mail: renata.rinaldi@unesp.br

Resolution 1/2006; e) CEE/SP Deliberations 111/2012 and 154/2017; f) Political Pedagogical Project of the Pedagogy Course at São Paulo State University, Presidente Prudente Campus. The study signals a profound setback for teacher training. CNE/CP Resolution 2/2019 determines the organization of a standardized curriculum in line with the learning prescribed in the National Common Core Curriculum for Basic Education, with the centrality of practice as its guiding principles. In this way, it imposes a curriculum for the country's degree courses that vehemently affronts the constitutional principle of didactic-scientific and administrative autonomy and the plurality of pedagogical conception of Brazilian universities. In addition, the distance between the university and the school has an impact on the compulsory supervised internship. **Keywords:** Teacher training; Teacher training model; Graduation; Curriculum organization; Supervised internship.

RESUMÉN

Esta investigación forma parte de las investigaciones en el campo de la formación de profesores. Es el resultado de un estudio de doctorado en curso y su principal objetivo es analizar las orientaciones conceptuales para la formación profesional docente recomendadas en las resoluciones sobre la formación de profesores en Brasil. A partir de las Directrices Curriculares Nacionales para la formación de profesores, el artículo plantea la pregunta: ¿cuál es el perfil profesional del profesor expresado en estos documentos para trabajar en escuelas de educación básica? Para responder a esta pregunta se utilizó el análisis documental. El corpus documental de esta investigación comprende los siguientes documentos públicos disponibles en línea: a) Resoluciones 1/2002 y 2/2002 del CNE/CP; b) Resolución 2/2015 del CNE/CP; c) Resolución 2/2019 del CNE/CP; d) Resolución 1/2006 del CNE/CP; e) Deliberaciones 111/2012 y 154/2017 del CEE/SP; f) Proyecto Político Pedagógico del Curso de Pedagogía de la Universidad Estadual Paulista, campus Presidente Prudente. El estudio señala un profundo retroceso en la formación de profesores. La Resolución 2/2019 del CNE/CP determina la organización de un currículo estandarizado de acuerdo con los aprendizajes prescritos en el Currículo Nacional Común para la Educación Básica, con la centralidad de la práctica como principio rector. De esta forma, impone un currículo para los programas de pregrado del país que afrenta vehementemente el principio constitucional de autonomía didáctico-científica y administrativa y la pluralidad de concepción pedagógica de las universidades brasileñas. Además, la distancia entre la universidad y la escuela repercute en las prácticas tuteladas obligatorias.

Palabras clave: Formación del profesorado; Modelo de formación del profesorado; Titulación; Organización del plan de estudios; Prácticas supervisadas.

INTRODUÇÃO

A pesquisa se filia ao campo de formação de professores, compreendendo-o como um espaço “[...] de lutas e interesses em que se estabelecem relações de força e de poder e, por isso mesmo, dinâmico, movediço e inconstante” (Diniz-Pereira, 2013, p. 146). O que caracteriza objeto de estudo deste campo são os processos de formação, preparação, profissionalização e socialização dos professores. Para Marcelo Garcia (1999, p. 27) “[...] a formação de professores deve ser analisada em relação com o desenvolvimento curricular e deve ser concebida como uma estratégia para facilitar a melhoria de ensino”. Assim, a formação docente é um elemento que contribui para a melhoria do ensino ofertado na educação básica e as orientações e abordagens conceituais durante o processo de formação inicial podem se refletir nas práticas pedagógicas que ocorrem na escola.

Compreender o desenvolvimento curricular no processo de formação de professores é necessário para situar a complexidade desse campo de conhecimento e as múltiplas influências estabelecidas sobre ele, de tal modo que “O lugar da formação, antes apenas visto como uma questão de propriedade

formativa, passou a exigir análises no âmbito das estratégias políticas” (Cunha, 2013, p. 617). O espaço da formação docente é impactado pela reestruturação política, econômica e social que ocorre na sociedade.

Desta forma, é possível encontrar e classificar diferentes estruturas e racionalidades no tocante à formação de professores como campo de conhecimento. Para Marcelo Garcia (1999, p. 30), “[...] podemos observar numerosas, e por vezes contraditórias, imagens do professor: eficaz, competente, técnico, pessoa, profissional, sujeito que toma decisões, investigador, sujeito que reflete, etc.”. De acordo com o referido autor, “[...] cada uma destas diferentes concepções do que deve ser o professor, vai influenciar de modo determinante os conteúdos, métodos e estratégias para formar os professores” (Marcelo Garcia, 1999, p. 30).

Partindo do pressuposto de que as orientações nas concepções conceituais sobre a formação de professor variam em função das diferentes abordagens epistêmicas e ideológicas, destaca-se, no Brasil, nos últimos vinte anos, o Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu quatro Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para atuar na educação básica. Vale ressaltar que cada normativa apresenta diferentes desdobramentos para os cursos de licenciatura e, por conseguinte, para o Estágio Supervisionado Obrigatório, como mudanças na carga horária, concepção de formação e estrutura curricular.

Nesta perspectiva, este artigo dedica-se a analisar as orientações conceituais na formação inicial de professores no Brasil, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais Paulistas e, por meio destas normativas, pretende responder à seguinte questão: Qual o perfil profissional de professor expresso nesses documentos para atuar na escola de educação básica? Para responder ao questionamento proposto, foi empreendida análise documental, conforme preconiza Cellard (2008).

Este artigo está organizado em três partes, além desta introdução e da conclusão. A primeira parte aborda as concepções de formação inicial de professores nos documentos oficiais; a segunda discute a formação inicial de professores pedagogos no estado de São Paulo; e, por fim, aborda os elementos da Resolução CNE/CP nº 2/2019 e os retrocessos para o Estágio Supervisionado Obrigatório.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Para atender ao seu propósito de analisar quais as orientações conceituais de formação profissional preconizadas nas resoluções de formação de professores no Brasil, a pesquisa ancora-se nos pressupostos da abordagem qualitativa, recorrendo à análise documental (Cellard, 2008) do levantamento das fontes públicas, primárias e disponíveis on-line, bem como a análise crítica dos documentos.

O recorte temporal da pesquisa iniciou-se em 2002, quando foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. A análise abarca até o ano de 2019, data da resolução que está em vigor, que orienta e normatiza a formação inicial de professores para a Educação Básica. Cada documento para o campo de formação de professores é a

representação do contexto da “[...] conjuntura política, econômica, social, cultural, que proporcionou a produção de um documento determinado” (Cellard, 2008, p. 299).

A análise documental procedeu de documentos escritos públicos, disponíveis on-line e considerados como fontes primárias. O *corpus* consistiu-se de documentos oficiais: a) Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002, (Brasil, 2002), que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, bem como a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura; b) Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; c) Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, estabelece 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); d) Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura; e) Deliberação do Conselho Estadual de Educação de São Paulo CEE/SP nº 154/2017, que dispõe sobre a alteração da Deliberação CEE/SP nº 111/2012 e fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) vinculadas ao Sistema Estadual; f) o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente.

Os documentos analisados passaram pelas categorias de análise descritas por Cellard (2008, p. 303), empregando análise do quadro teórico, contexto, autores, interesses, conceitos-chave, lógica interna e natureza do texto, “[...] deve-se também prestar atenção aos conceitos-chave presentes em um texto e avaliar sua importância e seu sentido, segundo o contexto preciso em que eles são empregados”.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN)

Qual o modelo de formação profissional presente nas resoluções para a formação inicial de professores no Brasil? Qual é a formação profissional preconizada nas DCN? Como afirma Marcelo Garcia (1999, p. 30) “[...] as concepções sobre o professor variam em função das diferentes abordagens, paradigmas ou orientações”. Portanto, esta seção visa apresentar uma análise das quatro DCN que são objeto de investigação.

Cabe salientar que as diretrizes são “[...] um conjunto de deliberações doutrinárias, normativas, que visam orientar as instituições brasileiras de ensino na organização, articulação, desenvolvimento de suas propostas pedagógicas” (Sales, 2010, p. 1). A deliberação das Diretrizes Curriculares Nacionais compete à União, por meio do CNE, que possui as atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento.

Cada uma das resoluções expostas no Quadro 1 reflete, no seu processo de elaboração, a sua homologação, tendo em vista o contexto político do momento. Estas normativas apontam os pressupostos

ideológicos do estado, considerando a conjuntura e os governos no exercício do poder executivo no momento em que foram aprovadas, como alertam Santos e Diniz-Pereira (2016, p. 289) quando afirmam: “[...] após a redemocratização do país, em meados dos anos 1980, o maior desafio dos governos eleitos a partir de então tem sido assumir mais explicitamente o modelo de formação docente que se pretende adotar no país”.

Entre os anos 2000 e 2023 foram instituídas quatro resoluções para a formação de professores no Brasil, a saber: CNE/CP nº 1/2002, CNE/CP nº 2/2002, CNE/CP nº 2/2015 e CNE/CP nº 2/2019. Considerando que o ano de publicação das duas primeiras é o mesmo, a análise de ambas será realizada de modo conjunto, como mostra o Quadro 1, que expressa também a distribuição da carga horária para os cursos de licenciatura no *corpus* investigado.

Quadro 1 - Análise comparativa entre as distribuições da carga horária

RESOLUÇÃO CNE/CP 1 e 2, DE 2002	RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015	RESOLUÇÃO Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019
<p>Art. 1º. A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:</p> <p>I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;</p> <p>II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;</p> <p>III - 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;</p> <p>IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.</p> <p>Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.</p>	<p>Art. 13. § 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:</p> <p>I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;</p> <p>II - 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;</p> <p>III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;</p> <p>IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.</p>	<p>Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução.</p> <p>Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:</p> <p>I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais.</p> <p>II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.</p> <p>III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:</p> <p>a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e</p> <p>b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.</p>

Fonte: Brasil (2002b, 2015, 2019).

Observa-se a distribuição da carga horária da Resolução CNE/CP nº 2/2019 com a centralidade dos estudos da formação inicial dos professores da educação básica – da educação infantil ao ensino médio – no país, expressamente voltados à Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesta lógica, verifica-se que metade da carga horária dos cursos de licenciatura, deverá ser destinada ao estudo da BNCC (Brasil, 2017). Nota-se a exclusão da ênfase nos fundamentos da educação, princípio fundamental na formação profissional do professor.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 centra a formação docente no desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais e específicas previstas na BNCC. Como se pode observar no Quadro 1, são requeridos do licenciando o desenvolvimento das competências em três dimensões: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; III - engajamento profissional. A normativa apresenta como fundamento “a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo;” (Brasil, 2019, p. 3).

Neste viés, cabe destacar que a natureza da redação da legislação permite “[...] um sentido para o leitor em função de seu grau de iniciação no contexto particular de sua produção” (Cellard, 2008, p. 302), assim, faz-se necessário compreender o conceito de competências que baliza o referido documento dentro do campo de formação de professores.

As pesquisas em educação nos anos 2000 já alertavam que o conceito de competência substitui o de saberes, não se trata de mera questão conceitual, como apontam Contreras (2002), Pimenta (2008), Santos e Diniz-Pereira (2016), entre outros, tendo em vista que “[...] essa substituição acarreta ônus para os professores, uma vez que os expropria de sua condição de sujeitos de seu conhecimento” (Pimenta, 2008, p. 49). Para a autora, o discurso sobre as competências significa a tecnicização do trabalho dos professores e de seus processos formativos.

Por sua vez, cotejando a Resolução CNE/CP nº 1/2002, a Resolução CNE/CP nº 2/2002 e a Resolução CNE/CP nº 2/2015, pode-se constatar que esta última é mais abrangente, abarcando a formação inicial e continuada de professores numa perspectiva de indissociabilidade da formação docente, ao passo que as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e CNE/CP nº 2/2002 referiam-se somente à formação inicial de professores. No entanto, ao cotejá-las com o documento mais recente, verifica-se um retrocesso para a formação dos professores, pois a Resolução CNE/CP nº 2/2019 retoma a dicotomia entre os processos formativos de professores dissociando a formação inicial da formação continuada.

A docência, na Resolução CNE/CP nº 2/2015, é compreendida como a ação do profissional do magistério da educação básica que é permeada por uma pluralidade de conhecimentos científicos, curriculares, técnicos, políticos, éticos, por meio de sólida formação teórico-prática,

Art. 2º - § 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se

desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento, inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2015, p. 3).

O conceito de docência presente na Resolução CNE/CP nº 2/2015 opõe-se à visão tecnicista que marca o conceito de competências das Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002, demonstrando avanços na legislação que reafirmavam a docência como a base da identidade dos cursos de licenciatura. Esse aspecto, no entanto, sofreu um retrocesso com a publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que advoga pela formação centrada na prática, no desenvolvimento de habilidades e competências.

Nesse contexto, Pimenta e Lima (2017, p. 76) alertam “[...] a propósito do tema ‘competências’, próprio das políticas neoliberais que reduzem o professor a uma concepção tecnicista e pragmática e que em sua formação basta que aprendam as ‘práticas de ensinar’, sem as ‘teorias’, que consideram inúteis e ideológicas”. A análise das DCN para a formação de professores no Brasil aponta para a continuidade do projeto político neoliberal, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 representa mais de vinte anos de retrocessos, ao retomar conceitos e uma abordagem técnica de formação de professores que haviam sido superados com a Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Estudos como o de Felipe, Cunha e Brito (2021) apontam que houve adaptação do perfil profissional dos referenciais australianos para a realidade brasileira, ignorando as pesquisas e os estudos das universidades, entidades comprometidas com a formação de professores no Brasil. “O que poderia ensejar um grande debate nacional não aconteceu, porque o CNE chamou para si o poder de decidir que perfil profissional docente interessa e a quem interessa” (Felipe; Cunha; Brito, 2021, p. 141).

Ainda a este respeito, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) apresenta severas críticas sobre o documento promulgado como Resolução CNE/CP nº 2/2019, entre elas:

(a) Os fundamentos da formação de professores estão atrelados a BNCC que por sua vez responde a “competências e habilidades” para adaptação ao mundo do trabalho que como vimos... é o mundo do trabalho alienador e conformador ao novo *ethos* geopolítico e *ethos* geocultural imperialista; (b) o esvaziamento teórico de conhecimentos clássicos da área das teorias pedagógicas críticas; (c) a divisão entre formação inicial e continuada; (d) a desconsideração do que determina a valorização do magistério – além da sólida formação teórica, as condições de trabalho a formação continuada, salários, carreira, gestão democrática, financiamento da educação, organização dos trabalhadores da educação, entre outros (ANFOPE, 2021).

Isso posto, indaga-se: Qual foi o perfil profissional de professores que o CNE escolheu? As orientações presentes nas abordagens conceituais que têm direcionado os documentos oficiais para a formação de professores sinalizam a ênfase na formação prática, pautado na pedagogia das competências.

O problema é que a ênfase nas competências aliada à preocupação considerada excessiva com o conhecimento teórico, poderá implicar tendência no sentido de diminuir o conteúdo e os conhecimentos hoje apresentados pela escola, tendo em vista o ensino daquilo que é imediatamente útil para a atuação no mercado de trabalho. Assim a valorização das competências, do saber fazer, da prática, se alinhada à exigência de

economia e de flexibilidade curricular, poderá subordinar o processo formativo a uma atuação mais imediatista (Tanuri, 2008, p. 86).

Nota-se que para atender a Resolução CNE/CP nº 2/2019, é retirada a autonomia da universidade para criação de seus currículos e o apagamento da pluralidade de concepções pedagógicas, ao impor os conteúdos a serem estudados, neste contexto, não há espaço para a multiplicidade de ideias. Esta normativa estabelece um currículo que consente em um único perfil profissional, focado no desenvolvimento de competências. Desta forma, o projeto de formação de professores está alinhado ao modelo da racionalidade técnica, ou seja, “[...] o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas” (Diniz-Pereira, 2011, p. 46).

Pesquisadores do campo de estudos e pesquisas de formação de professores apontaram as fragilidades do modelo técnico na formação profissional, Contreras (2002, p. 117) alerta para a ineficácia do modelo de racionalidade técnica para tratar e resolver o que é imprevisível na atuação profissional, “[...] ou seja, com todas aquelas situações das quais as regras técnicas e os cálculos não são capazes de dar conta e para as quais requerem outras capacidades humanas que têm de ser entendidas e não desprezadas”. Para o autor, a complexidade das práticas profissionais que enfrentam situações incertas não pode ser entendida como simples mecanismo de aplicação de técnicas.

O modelo de formação profissional que contrapõe o modelo da racionalidade técnica é o do professor reflexivo, pois “[...] a reflexão é compreendida como o modo de conexão entre o conhecimento e ação nos contextos práticos, em vez de derivação técnica, de esboço e racionalização das regras de inferência, comprovação de hipóteses” (Contreras, 2002, p. 126).

Professor reflexivo não é um adjetivo, pois a reflexão é uma característica dos seres humanos, como assevera Pimenta (2008). A autora argumenta que houve uma apropriação generalizada da perspectiva da reflexão nas reformas educacionais dos governos neoliberais no Brasil e isso transformou o conceito de professor reflexivo em um mero termo, no entanto, cabe salientar que o professor reflexivo não se reduz à reflexão, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições no contexto em que atua, assim, o conceito de professor reflexivo constitui em concebê-lo como “[...] um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. Um profissional que *reflete* sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre” (Pimenta, 2008, p. 46).

Assim sendo, o que revelam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica? As Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002 sinalizam um perfil profissional alinhado ao desenvolvimento de competências. A Resolução CNE/CP nº 2/2015 avança nesta compreensão, pois defende a formação profissional de professores, atendendo as orientações das pesquisas e dos estudos do campo de formação de professores. Desse modo, apresenta direções para a formação de um modelo profissional de professor reflexivo que atende as demandas inerentes ao trabalho docente, que lida com situações inusitadas, diferente das resoluções anteriores que primam pela formação pautada na racionalidade técnica. A Resolução CNE/CP nº 2/2019, mais recente, retoma o modelo da

racionalidade técnica e reprime as universidades como espaço autônomo de formação docente. Ainda, conforme denunciam Rodrigues, Pereira e Mohr (2020, p. 14), em estudo sobre o documento:

(1) Na BNCFP³ os professores são responsabilizados pelo fracasso dos estudantes; (2) as referências e os referenciais estão ligados com normatizações e documentos da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) e, pelo movimento privatista Todos pela Educação; (3) A BNCFP está recheada de chavões e ideias de senso comum; (4) A BNCFP exigira novas diretrizes para as licenciaturas inclusive da pedagogia; (5) Avaliações em larga escala irão regular todo o sistema; (6) Professores serão testados para verificar grau de adequação a BNCC e não para valorizar o magistério; (7) a BNCFP muda a finalidade da educação inclusive atentando contra o que está na Constituição; (8) Desconhecem o trabalho do professor; (9) A proposta de inserção dos licenciandos na escola considera quantidade e desconsidera qualidade; (10) A formação do professor será baseada em competências e habilidades.

Pontuadas as concepções de formação profissional de professores para o pleno exercício da docência na educação básica do *corpus* analisado, a próxima seção dedica-se a apresentar a organização do currículo de licenciatura em Pedagogia⁴, baseado na Resolução CNE/CP nº 2/2015 e problematizar como se dará a formação de futuros professores para atuar nas primeiras etapas da educação básica, notadamente educação infantil e ensino fundamental - anos iniciais, com a implementação da Resolução CNE/CP nº 2/2019.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PEDAGOGOS NO ESTADO DE SÃO PAULO

Adicionalmente à análise do *corpus* referente ao conceito de formação inicial do professor no Brasil, pretende-se, nesta seção, analisar os desdobramentos da Resolução nº 2/2019 nos cursos de licenciatura, notadamente no curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública localizada no interior do estado de São Paulo. Para tanto, foi realizada a análise da Resolução CNE/CP nº 01 de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e os documentos do Conselho Estadual de Educação de São Paulo – Deliberação CEE nº 154/2017, Deliberação CEE nº 111/2012 e Deliberação CEE nº 126/2014 – que fixam as diretrizes para a formação docente em cursos de educação superior vinculados ao sistema estadual de ensino do estado de São Paulo, bem como do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Presidente Prudente.

Cabe esclarecer que Presidente Prudente é um município localizado na região oeste do estado de São Paulo. Possui uma população estimada de 231.953 habitantes (IBGE, 2021) e sua principal atividade econômica gira em torno da agroindústria. Segundo Ulloffo (2023, p. 30):

Quanto à educação, os dados do IBGE revelaram um decréscimo em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Em 2017, os resultados apontados estiveram em torno de 6,5 para os anos iniciais do ensino fundamental, já em 2021, obteve-se um Ideb de 6,0. Esse resultado pode ser justificado como um dos impactos gerados pela pandemia de Covid-19. Diferentemente, os anos finais do ensino fundamental, no que tange aos dados de 2017, revelaram um Ideb de 4,8 e, para o ano de 2021, a pontuação

³ Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP).

⁴ O foco no curso de Pedagogia justifica-se por ser este o objeto de investigação da pesquisa de doutorado em andamento.

aumentou para 5,3. Em 2010, o IBGE indica um alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,806 (IBGE, 2010), todavia, não foi calculada a estimativa do IDH para o ano de 2021, a partir dos dados parciais do censo que ainda se encontra em andamento.

É neste contexto que se desenvolve o curso de Pedagogia da Unesp, campus de Presidente Prudente. O curso passou por reestruturações curriculares, atendendo as exigências da Resolução CNE/CP nº 2/2015 e também do Conselho Estadual de Educação do estado de São Paulo, por meio de deliberações próprias do estado que regulam os cursos de formação de professores para a educação básica, bem como as orientações da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). O Projeto Político Pedagógico analisado descreve o currículo do curso que foi implantado no 1º semestre do ano letivo de 2019.

A Deliberação do CEE/SP nº 154/2017 (São Paulo, 2017, p. 8) estabelece em seu artigo 1º, parágrafo único, que os “[...] cursos de formação inicial para professores de educação básica em nível superior terão no mínimo 3.200 (três mil e duzentas horas) de efetivo trabalho acadêmico, em curso com duração de, no mínimo, 8 semestres ou 04 anos”. Cabe salientar que a carga total dos cursos de licenciatura foi definida conforme a legislação nacional em vigor, no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas, assim distribuídas:

I - 600 (seiscentas) horas dedicadas à revisão e enriquecimento dos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; II - 1.400 (hum mil e quatrocentas) horas dedicadas ao estudo dos conteúdos específicos e dos conhecimentos pedagógicos que garantam a transposição didática ou outras mediações didáticas e a apropriação crítica desses conteúdos pelos alunos; III - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular - PCC - adicionadas às 1.400 horas do item anterior e distribuídas ao longo do percurso formativo do futuro professor, em conformidade com o item 2 da Indicação CEE 160/2017, referente a esta Deliberação; IV - 400 (quatrocentas) horas para estágio supervisionado; V - 400 (quatrocentas) horas para formação nas demais funções previstas na Resolução CNE/CP n. 01/2006 (São Paulo, 2017, art. 4º, p. 9).

A Prática como Componente Curricular (PCC) é uma novidade nos cursos de Graduação em Pedagogia, visto que a Resolução CNE nº 1/2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso, não menciona essa atividade. Entretanto, a Resolução CNE nº 2/2015 estabelece “400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo” (Brasil, 2015, art. 13). A Deliberação CEE/SP nº 154/2017 determina, em seu artigo 4º, inciso III, que o curso de Pedagogia deverá ter 400 (quatrocentas) horas de PCC.

Souza Neto e Pinto da Silva (2014) explicitam que a PCC é elemento aglutinador, articulando as diferentes disciplinas do semestre, igualmente, deve haver o incentivo a projetos didáticos e integradores entre teoria e prática e a proposição de eixos articuladores para a formação inicial de professores no Brasil.

[...] Assim, partindo do pressuposto de que a PCC não é uma disciplina isolada do currículo, ela deve ser entendida como um eixo norteador da formação, o qual contemple um elemento integrador da teoria e da prática ao longo do curso e potencialize ações de formação que evidenciem a característica multi-interdisciplinar do conhecimento. Entende-se, também, que a pesquisa sobre a docência ou os aspectos do fazer docente seja um instrumento desencadeador das PCC, por meio da inter-relação entre a teoria e a prática, entendendo esta última no sentido de práxis, ou seja, uma ação intencionalizada (Souza Neto; Pinto da Silva, 2014, p. 906).

O Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia em foco, considerou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o referido curso (Resolução CNE/CP nº 01/2006), buscou atender ao disposto na Deliberação CEE/SP nº 154/2017 e na Resolução CNE nº 2/2015, tendo em vista a realização de uma formação de alto nível qualitativo do pedagogo, com domínio do processo de ensino-aprendizagem para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e em atividades de Gestão Escolar. Nesse sentido, visa possibilitar uma sólida fundamentação teórico-metodológica com base nos pressupostos filosóficos, históricos, sociológicos e psicológicos da educação e oportunizar ao aluno compreender a educação como fenômeno social, ajudando-o a reconhecer, denunciar e transformar a realidade.

Para atingir tais objetivos, a matriz curricular do curso de Pedagogia exposta no Quadro 2, conta com uma carga horária total de 3.495 horas, sendo 2.370h para estudo das disciplinas de fundamentos, metodologias e conteúdos de educação, 435h de PCC, 480h em Estágios Supervisionados Obrigatórios na educação infantil e anos iniciais e em gestão escolar, e 210h em atividades complementares.

A Resolução CNE/CP nº 1/2006 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, define princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, em seu artigo 6º, orienta a estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas as diversidades nacionais e a autonomia pedagógica das instituições.

Quadro 2 - Matriz Curricular do curso de Pedagogia conforme a Resolução CNE/CP nº 2/2015

Disciplinas 1º ano	Disciplinas 2º ano	Disciplinas 3º ano	Disciplinas 4º ano
Filosofia da Educação I – C.H. 75h	Avaliação de Sistemas educativos – C.H. 45h	Fundamentos de Ciências Naturais da Educação Básica – C.H. 75h	Fundamentos de Arte da Educação Básica – C.H. 75h
História da Educação I – C.H. 75h	Escola e currículo – C.H. 75h	Fundamentos de Educação Física da Educação Básica - C.H. 75h	Fundamentos de História da Educação Básica – C.H. 75h
Práticas de Leitura e escrita – C.H. 75h	Estágio Supervisionado: princípios e fundamentos-C.H.30h	Fundamentos Linguísticos para o ensino de Língua Materna – C.H. 75h	Fundamentos de Matemática da Educação Básica – C.H. 75h
Psicologia e Educação – C.H. 75h	Fundamentos da Educação Inclusiva – C.H. 75h	Saberes e Experiências na Educação Infantil (creche e pré-escola) – C.H. 75h	Fundamentos e Práticas em Língua Portuguesa: Leitura e Compreensão textual – C.H. 75h
Sociologia da Educação I – C.H. 75h	Mídias e Tecnologias aplicadas à Educação – C.H. 45h	Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino de Ciências Naturais - C.H. 60h	Gestão Escolar: Direção e Coordenação – C.H. 75h
Contribuições da Psicanálise na sala de aula – C.H. 75h	Paradigmas Inclusivos e Didática de Libras – C.H. 45h	Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino de Física - C.H. 60h	Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino de Arte – C.H. 60h
Filosofia da Educação II – C.H. 75h	Políticas Educacional e Organização Escolar Brasileira – C.H. 75h	Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino de Geografia - C.H. 60h	Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino de História – C.H. 60h
História da Educação II – C.H. 75h	Didática – C.H. 60h	Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino para alfabetização - C.H. 60h	Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino de Matemática – C.H. 60h

Sociologia da Educação II – C.H. 75h	Fundamentos da Literatura Infantil – C.H. 60h	Tópicos Especiais de Educação III – C.H. 75h	Fundamentos e Práticas em Língua Portuguesa: Produção e Avaliação Textual – C.H. 60h
Tópicos Especiais de Educação I – C.H. 75h	Fundamentos de Educação Infantil (creche e pré-escola) C.H. 60h	Fundamentos de Geografia da Educação Básica - C.H. 60h	Tópicos Especiais de Educação IV – C.H. 75h
Total de horas 750h	Organização e Gestão Escolar - C.H. 60h	Total de horas 690h	Total de horas 690h
	Tópicos Especiais de Educação II C.H. 60h		
	Total de horas 705h		
Disciplinas de Estágio Supervisionado Obrigatório			
Disciplina		C.H.	Pré-requisito
Estágio Supervisionado: princípios e fundamentos		30h	A partir do 2º semestre do 2º ano do curso
Estágio Supervisionado em Docência na Educação infantil: creche		90h	Estágio Supervisionado: princípios e fundamentos
Estágio Supervisionado em Docência na Educação infantil: pré-escola		90h	Estágio Supervisionado: princípios e fundamentos
Estágio Supervisionado em Docência nos Anos iniciais do Ensino Fundamental I: 1º, 2º e 3º anos		90h	Estágio Supervisionado: princípios e fundamentos
Estágio Supervisionado em Gestão escolar		90h	Estágio Supervisionado: princípios e fundamentos
Total de horas do Estágio		480h	

Fonte: Unesp (2018), p. 26-28.

A matriz curricular foi elaborada seguindo os princípios das Resoluções CNE/CP nº 01/2006 e nº 2/2015, as Deliberações CEE/SP nº 154/2017 e nº 111/2012, pautada no conceito de *práxis*. Ou seja, ao referir-se à indissociabilidade entre os conhecimentos teóricos e práticos, configura-se a valorização de uma *práxis* formativa que valoriza espaços de formação para reflexão crítica da profissão e formação docente, considerando que a identidade do professor da educação básica deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante à relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos inerentes à docência.

A organização curricular da licenciatura em Pedagogia, exposta no Quadro 2, será abolida, assim como a organização curricular de outros cursos que se destinam a formação de professores e trabalharam na implementação da Resolução CNE/CP nº 2/2015. O que está em evidência na Resolução CNE/CP nº 2/2019 é o controle da organização curricular dos cursos de licenciatura no Brasil, bem como, definir um único perfil profissional de formação docente para a educação básica. Quando se delibera sobre a organização do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC (Brasil, 2017), isto implica a retirada das contribuições das várias disciplinas que se ocupam dos fundamentos teóricos, científicos e filosóficos da educação como sociologia, filosofia, psicologia, antropologia.

A teoria oferece aos professores subsídios para análise e compreensão dos diversos contextos e fenômenos nos quais sua atividade docente desenvolverá. Suprimindo a carga horária destinada aos pressupostos e fundamentos da educação dos cursos de licenciatura, fica secundarizado o papel da teoria

durante o processo de formação inicial dos professores. Desta feita, Pimenta (2008, p. 31) defende que “[...] a teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada”.

Considerando a Resolução CNE/CP nº 2/2019, a matriz curricular deste curso, bem como os objetivos preconizados pelo coletivo de docentes que, orientados pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, definiram o perfil profissional do futuro professor que desejam formar, são ameaçados, assim como a pluralidade de saberes da formação, das concepções pedagógicas próprias da ação de ensino e aprendizagem são extintas com a padronização do currículo que anuncia um único perfil profissional.

Padronizar o currículo é reduzir as oportunidades educacionais dos estudantes e a autonomia docente. Padronizar o currículo é negar o direito à diferença e desrespeitar as diversidades culturais. Padronizar o currículo é buscar um caminho fácil para um processo complexo e que não se resolve com medidas simplistas. Padronizar o currículo é uma solução barata para substituir a soma de investimentos que a educação necessita. Padronizar o currículo é, pois, mais uma solução inócua para os graves problemas que desafiam o campo educacional (Santos; Diniz-Pereira, 2016, p. 295).

Observa-se que a organização curricular dos cursos de licenciatura, conforme prevê a Resolução CNE/CP nº 2/2019, impacta a perspectiva de autonomia da universidade, ao impor um currículo padronizado, remetendo às memórias da década de 1960, quando se implementa a ideia de currículo mínimo. Neste cenário, Rodrigues, Pereira e Mohr (2020), assim como Pires (2021), alertam que esta normativa agravará, a situação de desvalorização e de precarização da formação de professores no Brasil, alguns dos impactos negativos da resolução são os limites político-pedagógicos das diretrizes, a proposta de distribuição da carga horária mínima total estabelecida entre os componentes curriculares, o alinhamento da formação inicial com a BNCC (Brasil, 2017).

Resolução CNE/CP nº 2/2015 *versus* Resolução CNE/CP nº 2/2019 constitui o embate de abordagens conceituais de formação de professores. Em 2015 houve avanços no reconhecimento dos princípios que sustentam a compreensão de formação docente, por exemplo, autonomia universitária, espaços institucionais superiores para a formação de professores, a docência como base das identidades dos cursos de licenciatura, concomitante formação teórico-prática. Por outro lado, o ano de 2019 foi marcado pelo ataque ao princípio constitucional de autonomia das universidades, pelo retrocesso no campo de formação de professores no Brasil. O desmonte que se inicia na formação inicial de professores refletirá nas escolas de educação básica do país. Compreende-se que a universidade não pode existir senão como “uma experiência de liberdade, liberdade de pensamento, de criação e de intervenção sobre a realidade social, tendo como seu pilar de sustentação a questão da autonomia” (Paula, 2003, p. 61).

Delineadas as concepções de formação profissional presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e as consequências da Resolução CNE/CP nº 2/2019 na organização curricular dos cursos de formação docente, notadamente no curso de Pedagogia, a próxima seção se dedica à análise da Resolução CNE/CP nº 2/2019 e seus impactos para o campo do Estágio Supervisionado Obrigatório nos cursos de licenciatura.

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2019 E OS RETROCESSOS PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO

O Estágio Supervisionado Obrigatório ocupa espaço de destaque na formação inicial de professores. No movimento teórico sobre a concepção de estágio, é possível constatar duas vertentes de atividades teórica e prática. Colombo e Ballão (2014, p. 172) concluem que “[...] o conceito de estágio sofreu mudanças ao longo do tempo, passando de uma simples atividade de acompanhamento prático a um mestre na Idade Média, para uma atividade curricular prática nos cursos ofertados pelas instituições educacionais da atualidade”.

Na discussão teórica recente, Pimenta e Lima (2017, p. 35) defendem que “[...] o estágio foi definido como atividade teórica que permite conhecer e se aproximar da realidade”. As autoras apontam que, nas contribuições da epistemologia da prática, o estágio como pesquisa começa a ganhar solidez, buscando superar a dicotomia entre as atividades teórica e prática. Nesse sentido, como fica o Estágio Supervisionado Obrigatório na formação inicial dos futuros professores com a implementação da Resolução CNE/CP nº 2/2019?

Em relação à carga horária observa-se, como descrito no Quadro 1, que as Resoluções CNE/CP nº 1 e 2/2002, CNE/CP nº 2/2015 e CNE/CP nº 2/2019, determinam a mesma quantidade de carga horária para o componente curricular Estágio Supervisionado Obrigatório, mas apresentam orientações diferentes para sua alocação nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. A Resolução CNE/CP nº 1/2002 determina 400 (quatrocentas) horas de Estágio Supervisionado Obrigatório a partir do início da segunda metade do curso; a Resolução CNE/CP nº 2/2015 assinala 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 Resolução CNE/CP nº 2/2019, mantém 400 (quatrocentas) horas para o Estágio Supervisionado Obrigatório em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso da instituição formadora.

A Resolução CNE/CP nº 1/2006, institui o Estágio Supervisionado Obrigatório a ser realizado, ao longo do curso de licenciatura em Pedagogia, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na Educação de Jovens e Adultos; e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; f) em reuniões de formação pedagógica (Brasil, 2006, art. 8 – IV, p. 5).

A deliberação do CEE/SP nº 154/2017 determina a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, legisla o Estágio Supervisionado Obrigatório, indicando que deverá ter projeto próprio sob a orientação do professor da Instituição de Ensino Superior e supervisão do profissional

da educação responsável pelo estágio na escola, e, em outras áreas específicas, se for o caso, de acordo com o projeto de curso de formação docente da instituição; assim, deverá incluir no mínimo: I – 200 (duzentas) horas de estágio na escola, em sala de aula, compreendendo o acompanhamento do efetivo exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II – 200 (duzentas) horas dedicadas ao acompanhamento das atividades da gestão da escola de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, nelas incluídas, entre outras, as relativas ao trabalho pedagógico coletivo, conselhos da escola, reuniões de pais e mestres, reforço e recuperação escolar (São Paulo, 2017, art. 7).

Verificou-se, na análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia da Unesp, campus de Presidente Prudente, que a carga horária destinada ao Estágio Supervisionado Obrigatório atende a Resolução CNE/CP nº 2/2015. No que se refere à localização do estágio na estrutura curricular, observa-se: Integralização de uma carga horária de 480 horas (quatrocentos e oitenta horas) do 2º semestre do 2º ano até o final do 4º ano, de modo que o aluno deverá integralizar a carga horária de Estágio Supervisionado Obrigatório em Docência na Educação infantil: creche e pré-escola, nos anos iniciais do Ensino Fundamental 1º ao 5º ano e em Gestão escolar.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 é destinada somente para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, já a Resolução nº 2/2015 institui a formação inicial em nível superior e abarca a formação continuada. Esta última normativa, reconhece a natureza das universidades como espaço qualificado para a formação profissional dos professores, como também compreende a importância de a formação inicial e contínua dos professores estarem conexas, proporcionado a intersecção entre os espaços de formação e os seus sujeitos.

A organização curricular dos cursos destinados à formação inicial de professores, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica (Brasil, 2017) é descrita na Resolução CNE/CP nº 2/2019, que define os princípios norteadores no reconhecimento da formação de professores alicerçados na prática, que deve anteceder os estágios obrigatórios, devendo estar presente, desde o início do curso. Assim, a resolução determina: “VIII - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem 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). Ou seja, o documento reduz a docência à aplicação de conteúdos e avaliação de aula. A mesma resolução omite a formação continuada de professores da sua redação. Neste viés, Cyrino e Souza Neto (2015, p. 2) apontam para a necessidade de conceber o “[...] estágio curricular o principal elo entre a formação universitária e o ambiente profissional” perspectiva claramente defendida na Resolução nº 2/2015 e, por conseguinte, no PPP do curso analisado.

A dinâmica de realização do Estágio Supervisionado Obrigatório no curso de formação de professores pressupõe a relação de quatro sujeitos diretamente, a saber: professor orientador no âmbito da instituição formadora (universidade); professor supervisor no âmbito da instituição concedente (campo de estágio) e o estagiário, discente do curso de Pedagogia e os alunos da educação básica. Desta forma, nos

cursos de licenciatura as formações inicial e contínua de professores são interdependentes. Separar esses processos formativos na Resolução CNE/CP nº 2/2019 resulta na obliteração da atuação do professor da educação básica nos documentos oficiais e de sua contribuição no processo de formação teórico-prática dos estagiários no contexto da escola.

Em 2019, ao desenvolver um estudo sobre o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, Ferreira (2019) questiona sobre como avançar em relação aos papéis dos sujeitos envolvidos no estágio? A autora defende o reconhecimento da atuação do professor da escola no desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, pois este ato é necessário para que se efetive uma ação intencional e planejada diante da formação dos estagiários. Ainda de acordo com a autora:

São muitas as barreiras que impedem e obstruem a construção de um relacionamento efetivo entre a escola e a universidade e os seus sujeitos, entre a formação inicial e contínua de professores. A relação hierárquica entre as instituições e seus sujeitos é uma das barreiras, tendo uma como mais importante que a outra. Sendo que a universidade forma para atuação nas escolas. As duas instituições têm finalidades diferentes na sociedade, isso não configura que uma seja mais importante, visto que a escola precisa da universidade para formar seus professores, e a universidade precisa da escola, que é o espaço de atuação e de trabalho para qual ela forma seus sujeitos (Ferreira, 2019, p. 128).

Nessa perspectiva, o lugar do Estágio Supervisionado Obrigatório torna-se interlocutor entre a escola e a universidade. Aroeira (2014, p. 136) ressalta o estágio como o primeiro espaço para vivenciar o protagonismo na docência, sendo assim indispensável o diálogo entre as instituições formadoras de professores. Na acepção da autora, há a possibilidade de “assumir as primeiras experiências com a docência e aprender sobre a profissão, numa relação em que é preciso haver diálogo entre a universidade e escola de educação básica”.

Apontada a necessidade de interlocução entre as formações inicial e continuada de professores por meio do Estágio Supervisionado Obrigatório, vale destacar que os cursos de licenciatura estavam passando por reestruturações curriculares, não concluindo esse processo quando foi instituída a Resolução CNE/CP nº 2/2019.

[...] o prazo para a atualização dos currículos para atender a Resolução CNE/CP n. 2/2015, ainda não havia se extinguido. Dessa forma, depreende-se que sequer houve tempo para que uma avaliação acerca do impacto das mudanças nos cursos de licenciatura pudesse ser empreendida de modo a apontar os avanços e as lacunas verificadas quando de sua implementação (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 376).

Desta forma, a matriz curricular analisada neste artigo não teve tempo para sua integralização completa, menos ainda para avaliação. Assim, para que o princípio constitucional das universidades de autonomia didático-científica, administrativa e pluralidade de concepções pedagógicas possa existir é necessária a revogação e o conseqüente arquivamento desta resolução para os cursos de licenciatura, por fim, defende-se “[...] a manutenção da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015), por entender que ela apresenta avanços nas diretrizes propostas para os cursos de licenciatura e que é preciso avaliar os efeitos de sua implantação no âmbito das IES” (Pires, 2021, p. 181).

Diante das problemáticas expostas ao longo do texto, é válido reportar aos estudos de Campos (2009, p. 282), que alerta: “É importante lembrar que muitos dos problemas que vivemos na educação, no país, não se explicam por uma falta de conhecimento sobre o que deve ser feito, mas muito mais por uma falta de condições políticas, para viabilizar aquilo que todos sabem que deve ser feito”. No Brasil, as orientações normativas seguem via oposta ao que as entidades acadêmicas, universidades e os sindicatos defendem, como articulação das formações inicial e continuada, proporcionando a intersecção entre as universidades e as escolas de educação básica.

CONCLUSÕES

O campo de formação de professor é um campo de disputas de concepção, de abordagens conceituais da formação, da sociedade, da universidade, da escola. Este texto, cujo intuito foi encontrar respostas sobre qual o perfil profissional de professor expresso nas Resoluções que definem diretrizes para os cursos de formação docente no país para atuar na escola de educação básica, bem como no curso de Pedagogia em uma universidade pública do estado de São Paulo, verificou que há mudanças significativas na compreensão do perfil docente a ser formado nos cursos de licenciatura. Essas mudanças estão intimamente atreladas às concepções políticas, ideológicas e às forças econômicas de poder que compõem o aparato do Estado, por exemplo, o Conselho Nacional de Educação. Em síntese, foi possível identificar que a distribuição da carga horária da atual resolução centra-se nos estudos da BNCC, documento que normatiza e orienta os currículos da educação básica. Nessa lógica, metade da carga horária dos cursos de licenciatura deverá ser destinada ao estudo do referido documento. A crítica que legitima as mudanças nas diretrizes aponta que a universidade e o seu processo formativo precisa ser prático, sobrepondo a prática em detrimento da teoria, e os currículos dos cursos de formação de professores devem ser estruturados tendo eixo concomitante entre teoria e prática, sendo o futuro contexto de atuação profissional como *lócus* privilegiado neste processo.

Desta forma, o foco no currículo que orienta a educação básica na formação de professores implica a retirada de ênfase nos fundamentos científicos, filosóficos, sociológicos entre outros que são necessários à *práxis* formativa. Portanto, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 é um retrocesso para o campo de formação de professores, pois retoma concepção técnica já superada e submete os cursos de licenciatura a um processo reducionista e centrado nos conteúdos, desconsiderando os desafios do trabalho docente.

No que concerne à formação de professores no curso de Pedagogia, cabe destacar que os impactos descritos a partir da análise deste artigo não se referem apenas a esta licenciatura, mas envolvem todos os cursos que se destinam à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio) e modalidades (educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância).

Ressalta-se que o ofício docente não pode se limitar ao ser imediato, à reprodução de modelos ou aplicação de técnicas. Compreende-se também que a *práxis* no trabalho docente é imprescindível, pois auxilia a vencer a improvisação, o amadorismo, o pensamento individualizado. Em consonância com o campo de estudos e pesquisas de formação de professores, defende-se a manutenção da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que advoga pelo princípio constitucional da autonomia das universidades, sinaliza indicadores, eixos para que as universidades possam construir seus Projetos Políticos Pedagógicos de Curso e prevê uma relação mais horizontalizada entre a universidade e a escola, de modo que uma tem a aprender com a outra e vice-versa, conquanto a Resolução CNE/CP nº 2/2019 impõe um currículo padronizado para os cursos de licenciatura, impactando a perspectiva de autonomia da universidade, processo que também se identifica, embora com menor intensidade, nas deliberações do estado de São Paulo.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) por meio do Auxílio Financeiro a Projeto Educacional ou de Pesquisa (AUXPE).

REFERÊNCIAS

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Carta do XX ENANFOPE**. Brasília, 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/02/CARTA-XX-ENANFOPE-5fev2021.pdf>. Acesso em: 16 maio 2021.

AROEIRA, Kelline Pereira. Estágio Supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. *In*: ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Estágios Supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 113-151.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 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. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 16 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a

formação continuada. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 16 jul. 2023.

CAMPOS, Maria Malta. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 269-283, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mwFvbKYGDlx3RrmGxrCpGWL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 fev. 2024.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

COLOMBO, Irineu Mario; BALLÃO, Carmen Mazepa. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 30, n. 53, p. 171-186, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzBtXNQrg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 fev. 2024.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-626, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzBtXNQrg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 fev. 2024. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>.

CYRINO, Marina; SOUZA NETO, Samuel de. O acompanhamento de estagiários de pedagogia na escola: análise e reflexão das práticas de ensino. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: ANPEd, 2015. p. 1-18. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4594.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2024.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7445/4808>. Acesso em: 19 fev. 2024. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2013.v22.n40.p145-154>.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbep/v92n230/v92n230a03.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2024. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.92i230.541>.

FELIPE, Eliana da Silva; CUNHA, Emmanuel Ribeiro; BRITO, Ana Rosa Peixoto de. O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil. **Revista Praxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 127-151, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8920/5837>. Acesso em: 19 fev. 2024. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8920>.

FERREIRA, Suzanna Neves. **O lado de cá e o lado de lá: A atuação do professor da educação básica na formação inicial através do estágio curricular supervisionado obrigatório**. 2019. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2019.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. **Revista Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020. Disponível em: <https://www.costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610/896>. Acesso em: 19 fev. 2024. <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.360-379>.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/sao-paulo.html>. Acesso em: 28 jan. 2023.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

PAULA, Maria de Fátima de. A perda da identidade e da autonomia da universidade brasileira no contexto do neoliberalismo. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 8, n. 4, p. 53-67, 2003. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1245>. Acesso em: 19 fev. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIRES, Lucineide Mendes. O Estágio Supervisionado em Geografia, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN). **Cadernos de Estágio**, Natal, v. 3, n. 2, p. 179-191, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cadernosestagio/article/view/27587>. Acesso em: 19 fev. 2024.

RODRIGUES, Larissa; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O Documento “Proposta para a Base Nacional da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez razões para temer e contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, n. 20, p. 1-39, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205/15250>. Acesso em: 19 fev. 2024. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2020u139>.

SALES, Shirlei Rezende. Diretrizes curriculares. In: SALES, Shirlei Rezende *et al.* **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/SqHHMdWVCV9Fwpgq4GRnb7B/?format=pdf>. Acesso em: 19 fev. 2024. <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622016171703>.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação de São Paulo. **Deliberação CEE nº 111/2012**. Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual. São Paulo: CEE, 2017. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/2017/651-06%20Delib-154-17-Indic-160-17-.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação de São Paulo. **Deliberação CEE 154/2017**. Dispõe sobre alteração da Deliberação CEE nº 111/2012. São Paulo: CEE, 2017. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/2017/651-06%20Delib-154-17-Indic-160-17-.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2024.

SOUZA NETO, Samuel; PINTO DA SILVA, Vandeí. Prática como componente curricular: questões e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 889-909, set./dez. 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v14n43/1981-416X-de-14-43-00889.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2024. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.043.AO03>.

TANURI, Leonor Maria. Formação de Professores: história, política e processos de formação. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 73-92, 2008. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/5/5>. Acesso em: 19 fev. 2024.

ULLOFFO, Renan Moreira. **Narrativas de gestores sobre a experiência no Programa Ensino Integral (PEI) do município de Presidente Prudente – SP**. 2023. 359 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2023.

UNESP. Universidade Estadual Paulista. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Presidente Prudente: UNESP, 2018. Disponível em: https://www.fct.unesp.br/Home/Graduacao/Pedagogia/ppp_pedagogia_fct_-2019.pdf. Acesso em: 31 jan. 2024.

Submetido: 18/08/2023
Correções: 06/11/2023
Aceite Final: 27/02/2024