

## AVANÇOS E RETROCESSOS DAS DCN PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: COMPARAÇÃO ENTRE A RESOLUÇÃO DE 2015 E OS DOCUMENTOS ANTERIORES

Andreia Cristina METZNER<sup>i</sup>

Alexandre Janotta DRIGO<sup>ii</sup>

### RESUMO

O artigo objetivou analisar alguns avanços e retrocessos da Resolução CNE/CP n.º 2/2015 em comparação com os documentos anteriores (Resoluções n.º 1 e n.º 2 de 2002) na perspectiva de quatro grupos compostos por profissionais de Educação Física que estão à frente das principais discussões no que tange a essa área. O estudo no qual se baseia este artigo é de cunho qualitativo e do tipo descritivo-analítico. A amostra foi composta por 20 profissionais de Educação Física. Os resultados demonstraram que a perspectiva geral dos participantes indica que as novas Diretrizes Curriculares agrupam e aprofundam alguns pontos dispersos ou descritos de forma superficial nas Resoluções anteriores, bem como traz temáticas atuais e reafirma que os cursos de licenciatura têm como propósito a formação de professores para atuarem na Educação Básica. Com relação aos retrocessos ou aos pontos que necessitam ser melhorados, o item mais comum citado pelos participantes foi a possibilidade da segunda licenciatura e/ou da complementação pedagógica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Física; Legislação; Cursos de licenciatura; Educação Básica.

### *ADVANCES AND SETBACKS TO THE DCN FOR TEACHER EDUCATION: A COMPARISON OF RESOLUTION DE 2015 AND PREVIOUS DOCUMENTS*

### **ABSTRACT**

*The purpose of the article was to analyze some advances and setbacks to the Resolution CNE/CP n.º 02/2015 in comparison to previous documents (Resolutions n.º 1 e n.º 2 de 2002) in the perspectives of the four groups comprised by Physical Education professionals who take part in the main discussions of this area. This is a qualitative descriptive-analytic study. Participants comprised 20 Physical Education professionals. According to the general perspectives of the participants the findings indicate that the new Curriculum Guidelines deepen some points that are scattered or superficially described in previous Resolutions, and brings current themes and reaffirms that the degree courses teacher education to work in Basic Education. The setbacks or points that need to be improved, the possibility of a second degree and/or pedagogical complementation was the common item most mentioned by the participants.*

**KEYWORDS:** *Physical Education; Law; Courses teacher education; Basic Education.*

<sup>i</sup> Doutora em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Campus de Rio Claro/SP. Professora dos Cursos de Educação Física e Pedagogia do Centro Universitário Unifafibe. E-mail: [acmetzner@hotmail.com](mailto:acmetzner@hotmail.com) – ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-8403-3824>.

<sup>ii</sup> Doutor em Educação Física pela Unicamp. Campinas, SP. Professor do Programa de Pós-graduação em Ciências da Motricidade da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Campus de Rio Claro/SP. E-mail: [alexandredrigo@hotmail.com](mailto:alexandredrigo@hotmail.com) – ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-8744-1914>.

## AVANCES Y RETROCESOS EN RELACIÓN EL DCN PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES: COMPARACIÓN ENTRE LA RESOLUCIÓN DE 2015 Y DOCUMENTOS ANTERIORES

### RESUMEN

*El artículo tuvo como objetivo analizar algunos avances y retrocesos de Resolución CNE/CP n.º 02/2015 en comparación con los documentos anteriores (Resoluciones n.º 1 y n.º 2 de 2002) desde la perspectiva de cuatro grupos compuestos por profesionales de Educación Física que están por delante de las principales discusiones en esta área. El estudio en el que se basa este artículo es cualitativo y descriptivo-analítico. La muestra estuvo conformada por 20 profesionales de Educación Física. Los resultados mostraron que la perspectiva general de los participantes indica que las nuevas Directrices Curriculares agrupan y profundizan algunos puntos que se dispersaron o describieron superficialmente en las Resoluciones anteriores, además trae temas actuales y reafirmar que los cursos de formación del profesorado tienen el objetivo de la capacitación de docentes para trabajar en Educación Básica. En cuanto a los retrocesos los puntos que necesitan ser mejorados, el elemento más común mencionado por los participantes fue la posibilidad de un segundo grado y/o complementación pedagógica.*

**PALABRAS CLAVE:** Educación Física; Legislación; Curso de formación del profesorado; Educación Básica.

### 1 INTRODUÇÃO

Avanços e retrocessos têm delineado a trajetória da legislação referente à formação de professores no Brasil e, em 2015, foi realizada uma nova reforma nos cursos de licenciatura por meio da Resolução n.º 2, substituindo as Resoluções n.º 1 e n.º 2 de 2002, que fixavam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a carga horária dos cursos para a formação de docentes da Educação Básica.

As Diretrizes de 2002 apresentam como principais aspectos: o estabelecimento de uma carga horária mínima de 2.800 horas; o estágio curricular supervisionado é composto por 400 horas com início a partir da segunda metade do curso; visa à formação docente com ênfase em competências profissionais; traz aos cursos de licenciatura identidade, integralidade e terminalidade próprias; valorização da prática, articulando-a com o restante do curso, distinguindo-a do estágio curricular supervisionado obrigatório, tornando-a presente desde o início do curso e permeando toda a formação do professor (BRASIL, 2002a; BRASIL, 2002b).

Os conteúdos abordados por essas normas legais abrangem “desde as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos futuros professores, carga horária, passando pela

questão da avaliação – de curso e dos professores – até a organização institucional e pedagógica das instituições formadoras” (FREITAS, 2002, p. 150).

Para Honório *et al.* (2017), esses documentos trouxeram ideias inovadoras com relação à formação de professores e propuseram reflexões mais amplas do que as Diretrizes anteriores, além de constituírem uma identidade profissional e um novo olhar sobre o formato dos cursos de licenciatura. Freitas (2002) acrescenta que as DCN de 2002 iniciaram a busca pela regulação da profissão docente e expressaram de forma objetiva um novo perfil para a formação desses profissionais.

Então, do nosso ponto de vista, as mudanças trazidas por essas DCN fizeram com que as especificidades da docência e dos cursos de licenciatura aparecessem com maior clareza. Portanto, essa nova configuração fez com que, de certa forma, os cursos de licenciatura se desvinculassem e se diferenciasssem dos cursos de bacharelado, superando a antiga formação 3+1.

Essa preocupação de criar uma estrutura para os cursos de licenciatura com identidade própria é reafirmada pelo Parecer n.º 9 de 2001:

[...] a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1” (BRASIL, 2001, p. 6).

A tradição do modelo 3+1 iniciou-se na década de 1930 e perdurou até os anos 1960. Nesse modelo, o aluno cursava primeiro as disciplinas específicas para que lhe fosse concedido o título de bacharel e, caso ele quisesse também obter o título de licenciado, complementava sua formação com mais um ano de curso, o qual era composto por uma seção de “Didática”, ou seja, as disciplinas pedagógicas nas licenciaturas aconteciam somente no último ano, por isso a formação de professores era vista como um mero “apêndice” do bacharelado (SCHEIBE; BAZZO, 2016). Essa tradição, denominada por Gatti (2014) de “bacharelesca”, não valorizava as disciplinas de cunho didático-pedagógico, tão necessárias para a atuação docente.

Mesmo após várias reformas educacionais, visando à extinção do modelo 3+1, sua essência permaneceu na estrutura dos cursos em diversas instituições por um longo período,

quando, após uma base com disciplinas específicas, eram acrescentadas as disciplinas de cunho pedagógico. Dessarte, Scheibe e Bazzo (2016, p. 248) destacam que a legislação de 2002 “representou um avanço importante ao estabelecer uma configuração específica aos cursos de licenciatura, distinguindo-os dos cursos de bacharelado”.

Por sua vez, as DCN de 2015 expressam em seu texto os seguintes pontos: definição de quem são os profissionais do magistério da Educação Básica e de uma carga horária mínima de 3.200 horas para os cursos; articulação entre teoria e prática no processo de formação; aprimoramento da prática pedagógica por meio do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); reconhecimento e valorização das diversidades; articulação entre formação inicial e continuada, entre a instituição formadora e o espaço escolar, bem como entre ensino, pesquisa e extensão; previsão de três modalidades de curso de formação inicial (Cursos de graduação de licenciatura, Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e Cursos de segunda licenciatura); ressalta que a formação dos profissionais de educação deve ser realizada de preferência de forma presencial; aponta que os cursos serão compostos por núcleos (Núcleo de formação geral; Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional; Núcleo de estudos integradores); preocupação com o desenvolvimento da formação continuada dos professores e com a garantia de políticas de valorização desses profissionais (BRASIL, 2015a).

Depois de completados 13 anos da instituição das Resoluções n.º 1 e n.º 2 de 2002, a promulgação dessas novas Diretrizes é considerada, de acordo com Honório *et al.* (2017, p. 1737), um “momento de transição para as políticas de formação dos profissionais do magistério da educação básica”.

Para Gonçalves e Carvalho (2017), as DCN para a formação de professores representam um avanço na maneira de como devemos pensar, organizar e estruturar os cursos de licenciatura. Apesar de conter alguns limites, esse documento buscou atender às demandas dos movimentos em defesa da formação de professores e da escola pública como um todo. Nas palavras das autoras, “a aprovação das diretrizes reacendeu a discussão sobre o papel dos professores na sociedade e a importância da profissionalização docente” (GONÇALVES; CARVALHO, 2017, p. 131).

Nesse contexto, este estudo objetivou analisar os avanços e retrocessos da DCN n.º 2 de 2015 em comparação com os documentos anteriores (Resoluções n.º 1 e n.º 2 de 2002) na

perspectiva de quatro grupos compostos por profissionais de Educação Física que estão à frente das principais discussões no que tange à formação de professores dessa área.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo que embasa este artigo trata-se de uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2009) e o método utilizado foi a pesquisa descritiva analítica. O método descritivo tem como características “observar, registrar, analisar, descrever e correlacionar fatos ou fenômenos sem manipulá-los, procurando descobrir com precisão a frequência em que um fenômeno ocorre e sua relação com outros fatores” (MATTOS *et al.*, 2004, p. 15). Por sua vez, as pesquisas analíticas contemplam o estudo aprofundado das informações coletadas com o intuito de explicar e contextualizar um fenômeno (THOMAS; NELSON, 1996). Assim, a pesquisa que fundamenta o presente artigo buscou realizar, a partir da conexão desses dois métodos, um estudo detalhado envolvendo coleta de dados, sua análise e interpretação.

Participaram do estudo 20 sujeitos, sendo cinco representantes de cada um dos seguintes grupos: Grupo A – Entidade Científica com Atuação Nacional; Grupo B – Coordenação de Curso de Licenciatura em Educação Física; Grupo C – Sistema de Regulamentação Profissional; Grupo D – Pesquisadores que estudam Formação Profissional em Educação Física.

**Quadro 1** – Participantes da pesquisa

GRUPOS	PARTICIPANTES	SIGLA ADOTADA
<b>Grupo A</b> – Entidade Científica com Atuação Nacional	1	A1
	2	A2
	3	A3
	4	A4
	5	A5
<b>Grupo B</b> – Coordenação de Curso de Licenciatura em Educação Física	6	B1
	7	B2
	8	B3
	9	B4
	10	B5
<b>Grupo C</b> – Sistema de Regulamentação Profissional	11	C1
	12	C2
	13	C3
	14	C4

<b>Grupo D</b> – Pesquisadores que estudam Formação Profissional em Educação Física	15	C5
	16	D1
	17	D2
	18	D3
	19	D4
	20	D5

Fonte: Elaboração própria (2020).

Estes participantes foram selecionados de forma intencional, ou seja, optamos por uma amostra não probabilística (GIL, 2008). Assim, a escolha dos sujeitos pesquisados realizou-se por meio do interesse na opinião específica de pessoas que fazem parte de quatro grupos relacionados à Educação Física e que têm representatividade social, política e científica nesse setor.

Os procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica foram obedecidos e, após a aprovação do projeto, que foi encaminhado ao Comitê de Ética e Pesquisa (Parecer n.º 1.658.702), iniciamos os procedimentos de coleta de dados.

Para a realização do estudo que embasa este artigo, a técnica empregada foi a entrevista semiestruturada. As entrevistas foram feitas ao longo do ano de 2017.

Ao término dessa etapa, realizamos o tratamento dos dados. Para isso, optamos pelo procedimento denominado análise de conteúdo temática. A análise temática, proposta por Minayo (1993), tem como foco a identificação de temas relevantes num corpo de informações.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os participantes do estudo se posicionaram diante dos possíveis avanços e retrocessos da Resolução CNE/CP n.º 2/2015 em comparação com os documentos anteriores. Para melhor visualização dos resultados, as ideias principais que emergiram das entrevistas foram organizadas no Quadro 2:

**Quadro 2 – Relato dos participantes sobre os avanços e retrocessos das DCN**

GRUPO A – ENTIDADE CIENTÍFICA COM ATUAÇÃO NACIONAL	
Depoimentos	Ideias
<p>“Foram dez anos de elaboração, muitas mudanças ocorreram nesse tempo. [...] Destaco o texto de Dourado que foi publicado na Revista Educação e Sociedade em 2015. Por concordar com os seus apontamentos, destaco os seguintes aspectos: teve como objetivo garantir maior organicidade para a formação inicial e continuada dos profissionais para o magistério da Educação Básica; pautou-se no desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar, na unidade teoria e prática, no entendimento da pesquisa como eixo nucleador da formação” (Participante A1).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Avanços: garante maior organicidade para a formação inicial e continuada; unidade teoria e prática; valorização da pesquisa</li> <li>•Retrocesso: demora na elaboração</li> </ul>
<p>“Como eu falei anteriormente, eu não vou conseguir lembrar-me dos detalhes” (Participante A2).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Não tem conhecimento</li> </ul>
<p>“Eu acho que do mesmo jeito que a 07 tem aspectos positivos, o aspecto positivo da 02/2015 é que reforça a associação da formação do licenciado com a educação básica, com o seu campo de intervenção sendo a educação básica. Então, reforça a ideia de trazer para a formação elementos da política educacional, da educação formal, da educação pública e da educação básica. Esse é um aspecto positivo. Os aspectos preocupantes são aqueles que abrem um espaço para ampliar, por exemplo, a presença dos cursos a distância sem ter um devido acompanhamento de controle de qualidade. [...] A possibilidade da licenciatura curta é outro aspecto, é uma brecha na 02 de 2015. A segunda licenciatura não necessariamente é ruim, o problema é como ela vai ser implementada porque eu posso eliminar as matérias básicas da licenciatura em geral que dizem respeito ao conhecimento da estrutura educação escolar brasileira e focar a minha segunda naquele conhecimento específico dessa segunda licenciatura. Eu não vejo problemas nisso. O problema é o da licenciatura curta para aquele profissional que não tem formação nenhuma e, portanto, em um ano ou um ano e meio eu formo. Então, o que eu chamei aqui de qualificação aligeirada desse profissional que, as vezes, é leigo” (Participante A3).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Avanços: reforça a associação da formação do licenciado com a educação básica; traz elementos da política educacional</li> <li>•Retrocessos: abre espaço para ampliar os cursos a distância e da licenciatura curta; presença da ideia da formação sequencial</li> </ul>
<p>“Me parece que as diretrizes atuais abrigam contradições que, do ponto de vista de um projeto de educação, enfraquecem a ideia de formação humana integral” (Participante A4).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Retrocessos: possui contradições; enfraquece a ideia de formação humana integral</li> </ul>
<p>“O avanço é que a legislação dá um detalhamento maior das responsabilidades do Estado com relação a formação dos profissionais, mas infelizmente, com o corte de verbas no orçamento público, dificilmente o investimento na formação continuada ou no piso salarial mínimo do magistério será cumprido. Não saberia apontar nenhum retrocesso” (Participante A5).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Avanços: detalha as responsabilidades do estado com a formação</li> </ul>

GRUPO B – COORDENAÇÃO DE CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	
Depoimentos	Ideias
<p>“Eu acho que essa questão da carga horária mínima maior do que era é um avanço. Porque eu também já dei aula em particular e via que essas horas que ficam fora da grade são para ‘inglês ver’. Falando muito francamente, é só para dizer que tem e que atende a legislação, porque na prática não acontece. Se fosse feito da forma como deveria jamais seria possível fazer em 3 anos um curso de licenciatura. [...] Em relação a retrocesso acho que não houve, para ser sincera, eu acho tudo muito parecido. Mudou uma ou outra carga horária, nomenclatura, mas na essência eu não vi muita diferença” (Participante B1).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avanço: aumento da carga horária</li> <li>• Não há retrocesso</li> <li>• Poucas mudanças em relação às DCN anteriores</li> </ul>
<p>“Eu lembro da DCN de 2002. Agora o que teve depois disso eu não sei exatamente” (Participante B2).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não sabe dizer</li> </ul>
<p>“Para mim o principal é a questão dos 4 anos. Isso é uma coisa que particularmente mexeu muito com a resolução anterior, bati muito nessa tecla. Não é que a gente vai se acomodar, mas é que se a gente está pensando em uma política pública de valorização dos professores a gente não pode diminuir a duração da carga horária. É claro que a duração por si só não quer dizer nada, mas o que envolve a duração do curso, disciplinas mais sólidas, mais coerentes, e tudo mais. [...] E o outro aspecto que me parece importante, de novo falando de política pública e pensando no professor que vai atuar no ambiente escolar, a gente tem uma escola diferente que está sendo transformada a cada momento, hoje mais do que a alguns anos atrás por ‘N’ motivos, e aí os cursos de licenciatura precisam de certa forma acompanhar isso. Então, trazer para a discussão essas questões de meio ambiente, as questões étnico-raciais, direitos humanos e as TICs, me parece fundamental” (Participante B3).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avanços: quatro anos de curso; questões relacionadas ao meio ambiente, étnico-raciais, direitos humanos etc.; formação continuada</li> </ul>
<p>“Então, ela não descaracteriza o que foi feito do ponto de vista, por exemplo, de ter a identidade, de articular a formação inicial com a continuada, então ela coloca isso de uma maneira muito significativa, ela reafirma a questão do compromisso social, então, ela reafirma alguns desses pontos. [...] Agora se a gente for pensar em um retrocesso, o que eu vejo de uma maneira muito significativa talvez, e pelo menos aqui na minha Universidade tem sido um foco de grande discussão e está gerando certa polêmica, é a maneira como veio novamente descrito a questão da prática como componente curricular. Esse é um ponto que eu posso chamar, não sei se como retrocesso, mas eu chamaria que ele continua não esclarecido. [...] Agora um ponto positivo que eu gosto, que eu gostei da maneira como a Resolução 2015 veio escrita é o conceito de docência. Ela tem todo um conceito de docência ao longo da descrição dela que é significativamente mais elaborado do que o das outras Resoluções. Então, ela já deu um peso maior para esse conceito de docência. [...] A questão do aumento da carga horária, passar de 3 para 4 anos. [...]” (Participante B4).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avanço: reafirma a questão do compromisso social e de ter identidade; articulação entre formação inicial e continuada; traz um conceito de docência mais elaborado</li> <li>• Retrocesso: não traz uma compreensão clara da prática como componente curricular</li> </ul>

<p><i>“Eu acho que houve pequenos avanços, algumas contribuições no tocante a área de Ciências Humanas, acho que ficou mais evidente, ficou mais claro que se trata de um curso de formação de professores, que esse professor não é um técnico, ele tem que ter um saber bastante empenhado em relação ao ser humano e a sociedade” (Participante B5).</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deixa mais claro que se trata de um curso de formação de professores</li> </ul>
<p><b>GRUPO C – SISTEMA DE REGULAMENTAÇÃO PROFISSIONAL</b></p>	
<p><b>Depoimentos</b></p>	<p><b>Ideias</b></p>
<p><i>“Eu acho que a 02 de 2015 ela foi uma Resolução criada pelo Conselho Nacional de Educação, mas que tentou reunir muitos temas em uma mesma Resolução. Se você parar para ler ela começa tratando desde a formação da educação básica até a questão de carreira docente, de formação continuada, de especialização, de pós-graduação, então, ela traz muitas temáticas dentro de uma Resolução só. [...] Eu acho que retrocede em relação a própria a LDB. Você veja que nós temos no Brasil mais de 2.000 cursos de Educação Física, qual é a necessidade que nós temos hoje de ficar promovendo cursos para trazer para a escola quem não é da Educação Física com um curso aligeirado. Não temos a menor necessidade. [...] Como eu disse anteriormente a DCN de 2015 é muito mais um documento para agregar tudo o que estava disperso sobre a formação de professores e trazer temáticas consideradas mais atuais” (Participante C1).</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avanço: agrega o que estava disperso; traz temáticas atuais</li> <li>• Retrocesso: aborda muitos conceitos oriundos da pedagogia; promoção de cursos aligeirados</li> </ul>
<p><i>“A 02 de 2015, que acabou mexendo com a 01 e 02 de 2002, na minha avaliação, não chegou a fazer muita mudança. Ela passou o curso de licenciatura para 4 anos, e aí nós vamos ficar muito na questão ideológica ou de interesse, na verdade sempre acontece isso, possivelmente as particulares vão questionar porque para elas quanto mais rápido o aluno for formado é menos desgaste para ela, porque tem menos rotatividade, menos inadimplência e etc. por isso 3 anos é mais fácil. Mas além disso, além dessa discussão muito voltada a questão do tempo eu, particularmente, acredito que 4 anos para formar um professor não é ruim não. Eu penso que pelo menos nas públicas você vê que a maioria delas já são 4 ou até mesmo 5 anos. Por quê? Porque elas entendem que você precisa desse tempo para preparar a pessoa para aquilo” (Participante C2).</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avanço: passou o curso para quatro anos de duração</li> </ul>
<p><i>“Um dos avanços é ampliar o número de horas. Isso eu não tenho a menor dúvida. Nós sabemos muito bem que quando se estabeleceu que as instituições poderiam formar licenciados em até 3 anos nós sabemos que isso foi uma decisão política no sentido de capacitar rapidamente profissionais para que pudessem atender uma demanda que existia no mercado. Esse é um dos avanços. [...] Eu sou favorável a essas Diretrizes. Talvez retrocesso que eu vejo, acompanhando isso, é não cuidar dessa parte, não é bem retrocesso, é ausência, omissão, não cuidar da parte específica das diferentes licenciaturas, pois Letras tem as suas especificidades, Matemática tem outra, Educação Física muito mais, ela atinge não só a parte física mas a psíquica, mental, intelectual, essa coisa toda. Então, essa ausência, essa omissão de parte específica, e eu nem</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avanço: ampliação da carga horária</li> <li>• Retrocesso: ausência da parte específica das diferentes licenciaturas</li> </ul>

<p><i>sei até que ponto isso seria permitido numa Diretriz, é que eu vejo como alguma coisa que ficou faltando” (Participante C3).</i></p>	
<p><i>“Apontaria como avanço o aumento da carga horária e tempo mínimo de formação, mas por outro lado o retrocesso se evidencia na medida em que se consolida uma formação que de certa forma ‘banaliza’ a formação de professores ratificando-se a chamada ‘complementação pedagógica’, permitindo que formações em diferentes áreas obtenham a licenciatura em tempo curto e carga horária irrisória” (Participante C4).</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avanço: aumento da carga horária</li> <li>• Retrocesso: abre a possibilidade da complementação pedagógica</li> </ul>
<p><i>“No meu entender há um avanço e também um retrocesso. Avanços: volta a 4 anos, define melhor o curso e a formação no sentido das práticas, é mais claro no que significa essa relação teoria e prática, prática como componente pedagógico, estágio [...] isso avançou na tentativa de resgatar o status do professor, ela vai por essa linha também de valorização do profissional. Eu acho que avançou no sentido de voltar para 4 anos e de definir melhor a formação. Ela tem uma dificuldade porque ela tenta resolver o problema da ausência de professores ou da falta de professores, tentando resolver via segunda licenciatura, tentando resolver via formação pedagógica de outros graduados. [...] Então, na realidade eu tento resolver um problema ferrando a formação específica. [...] Uma outra coisa importante que eu acho que trouxe a 02 de 2015 são questões mais relacionadas com a escola, até a possibilidade de você ter residência na escola. No tipo de aproximação da instituição de ensino superior com a instituição de Educação Básica eu acho que ela avança nesse aspecto também. [...] Mas ela avança nessas perspectivas de integração entre a escola com a residência profissional, na educação continuada ela também reforça bastante esse aspecto da educação continuada do professor. Então, eu acho que as vantagens dessa aí é que esmiuçou mais a formação, direcionou mais a formação, a relação teoria e prática com o aumento da importância da prática, em termos de relacionamento das instituições ... não é que ela define isso, mas chama atenção para isso, e da própria questão da educação continuada do professor. [...] Chama a atenção para o aspecto de pesquisa, estudo e extensão” (Participante C5).</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avanço: quatro anos de formação; define melhor o curso; valorização do profissional; aproximação das IES com a escola; reforça a formação continuada; ensino, pesquisa e extensão</li> <li>• Retrocesso: segunda licenciatura</li> </ul>

GRUPO D – PESQUISADORES QUE ESTUDAM FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	
Depoimentos	Ideias
<p>“Claro que as Diretrizes Curriculares é algo importante, ninguém está negando isso, só que eu vejo que para que haja realmente uma possibilidade de fazer algo com substância, com qualidade, tem um monte de lição de casa anterior. E sem essa lição de casa feita me parece que é um exercício de política pública educacional. [...] Portanto, ao meu ver, as Diretrizes Curriculares eu acho que sim, sob o ponto de vista de documento, eu vejo claramente avanços e não precisa eu estar falando aqui. Claro que as boas cabeças foram convidadas para elaborar, só que me dá a impressão que isso está sendo feito para a Suíça e não para o Brasil. Então, eu não sei no que isso vai dar. [...] Então, veja bem, nessa questão das Diretrizes Curriculares nós não estamos livres de nada disso que fazem com que as Diretrizes Curriculares sejam o que são e que se reconhece um avanço nas questões da teorização, da lógica e etc., mas que isso está acontecendo longe da realidade que de fato tem que acontecer em função dessas lições de casa que nós não fizemos ainda” (Participante D1).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avanço: foi bem elaborado; é um documento importante; melhorou nas questões da teorização</li> <li>• Retrocesso: não contempla a realidade do Brasil; faltam outras coisas para serem feitas antes de mudar as DCN</li> </ul>
<p>“Ela teve um avanço muito grande em relação a 01 e 02. O primeiro avanço é o seguinte: que é ela diz para que serve, o professor é para a educação básica. O segundo avanço: ela deu um tempo maior e falou: você só vai pesquisar e aprender na atividade da escola. O terceiro avanço ainda não dá para saber porque ninguém aplica ainda. [...] Então, o que você tem que entender é o seguinte, que eu acho que no teu trabalho é uma conclusão, é que as Diretrizes teriam que dar os sinais e os direcionamentos para uma formação adequado para aquilo que ela se propõe, ou deveria se propor. Porque o que ela se propõe pode ser que até se tenha, ela deveria se propor se são de licenciaturas, todas elas deveriam se propor que esse trabalho fosse um trabalho teórico, prático e de pesquisa dentro do ambiente escolar. As Diretrizes são isso. As Diretrizes estão aí. Agora, como é que vai fazer? Nem Cristo sabe” (Participante D2).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avanço: deixa claro que o professor é para atuar na educação básica e que a sua área de estudo e intervenção é a escola</li> <li>• Não sabe como será implantado</li> </ul>
<p>“O grande avanço foi o curso de 4 anos, o aumento da carga horária. Agora [...] tem umas coisas que eu ainda não consegui entender, imaginar bem como funcionaria que é o curso de emergência, o curso emergencial de formação de professores e a segunda licenciatura, que me pareceu um negócio meio capenga [...] no geral, pelo o que eu consigo perceber, a grosso modo, não mudou muita coisa em relação a Resolução anterior, vamos dizer assim, no que seria a primeira licenciatura proposta pelas Resoluções 01 e 02 de 2002. [...] Então, se houve avanços nas Diretrizes [...] eu acho que houve, porém, eu não vejo esses avanços se refletindo na formação efetiva. [...] Então, por mais bonitas que sejam as Diretrizes e as Resoluções para você resolver essas questões lá no currículo praticado, vai demorar muito para avançar mais, eu acho que avançou rápido na década de 90 por causa da 03” (Participante D3).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avanço: aumento da duração do curso para 4 anos</li> <li>• Retrocesso: segunda licenciatura; dificuldade de se efetivar no currículo praticado</li> </ul>

<p><i>“Não houve retrocesso porque ela busca aperfeiçoar a 01. [...] A principal mudança é que tenta tornar o currículo mais compacto e mais dialógico. Só que isso implica em uma mudança de mentalidade. Nós temos uma cultura disciplinar e isso implica em uma cultura de um trabalho colaborativo. Nós não temos essa mentalidade. Não tendo essa mentalidade essa é a maior dificuldade. Na realidade o que vem acontecendo é que as pessoas têm feito adequações, então, é a mesma coisa da ideia de você ficar fazendo puxadinhos. Então, quando você tem uma Diretriz assim você tem que partir para uma nova elaboração de projeto de formação e as pessoas vêm fazendo adequações em cima da 02. [...] A outra mudança dessa 02 de 2015 é que a formação passa para 3.200 horas” (Participante D4).</i></p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Avanços: torna o currículo mais compacto e dialógico; aumento da carga horária para 3.200 horas</li><li>• Retrocesso: não há</li></ul>
<p><i>“Eu fiz essas leituras muito em épocas passadas, por isso eu acredito que eu vou ter uma visão muito falha para trazer à tona com mais propriedade. O que eu acho que eu acabei trazendo foi mais as similaridades e o resgate das mesmas ideias da 2002 para a 2015. O espírito dela e aquilo que está sendo realçado e reiterado é aquilo que tem me chamado mais a atenção. [...] A noção de autonomia, de profissionalidade docente, no meu entendimento, ela é pouco trabalhada dentro dos textos das Diretrizes Curriculares da licenciatura. A noção de autonomia e de profissionalidade docente, de alguma forma, ela tem que aparecer nas Diretrizes de formação docente. [...] O conceito de autonomia também me parece que não é muito bem compreendido, ele é polissêmico, e existe muita controvérsia porque a liberdade de expressão e a liberdade de ensinar e aprender que consta na LDB não quer dizer que as pessoas estejam autorizadas a fazer o que bem entendem seja individualmente ou institucionalmente, a autonomia deve estar pautada por alguma referência, aí a gente vai poder falar em autonomia” (Participante D5).</i></p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Avanços: não há; ela reitera as ideias das DCN anteriores</li><li>• Retrocesso: a noção de autonomia é pouco trabalhada</li></ul>

Fonte: Elaboração própria (2020).

Com relação aos avanços, de acordo com os entrevistados, verificamos que esses permeiam, principalmente, o aumento da carga horária dos cursos de licenciatura, o agrupamento e aprofundamento de alguns pontos dispersos ou descritos de forma superficial nas Resoluções anteriores, a inserção de temáticas atuais e a afirmação de que os cursos de licenciatura têm como objetivo a formação de professores para atuarem na Educação Básica.

No tocante ao aumento da carga horária, esse ponto foi descrito por oito participantes pertencentes aos Grupos B, C e D. Esses sujeitos afirmaram que o aumento da carga horária mínima para 3.200 horas foi o principal avanço, pois não é possível fazer em três anos um curso de licenciatura com qualidade.

As DCN de 2002, ao estipularem uma carga horária mínima de 2.800 horas para os cursos de licenciatura, apresentaram uma tendência de aligeiramento da formação docente e essa, entre outras questões, foi alvo de grandes discussões (SCHEIBE; BAZZO, 2016). Para Freitas (2002, p. 151), essa formação aligeirada, realizada por pressão do setor privado, acabou limitando “as possibilidades de ação das instituições” e ocasionou o “rebaixamento da formação com cursos de menor carga horária em relação àquelas profissões mais valorizadas socialmente” (FREITAS, 2002, p. 161).

Assim, ao aumentar a carga horária para 3.200 horas e estabelecer a duração mínima de quatro anos de curso, de certa forma, a nova Diretriz incorporou uma das reivindicações e/ou preocupações da área educacional.

Para Carvalho e Gonçalves (2018, p. 474), o aumento da carga horária deixou “em “pé de igualdade” todas as licenciaturas, pois apenas o curso de Pedagogia em suas diretrizes específicas possuía 3.200 horas”. Além disso, a alteração do tempo de duração dos cursos de três para quatro anos também representa “um avanço, pois infelizmente existem muitas instituições de ensino superior privadas que faziam cursos de licenciatura aligeirados, como o de Pedagogia, que já possuía 3.200 horas em 3 anos” (GONÇALVES, 2018, p. 475). Assim, segundo as autoras, com as novas diretrizes, as Instituições de Ensino Superior (IES) não poderão mais organizar cursos em tempo reduzido com o intuito de competir no mercado educacional.

Outro ponto que merece destaque com relação à carga horária refere-se ao fato de que em 2002 foi promulgado um documento exclusivamente para delimitar a carga horária e a duração dos cursos. Por sua vez, nas DCN atuais, essas questões estão presentes no contexto do próprio documento (CARVALHO; GONÇALVES, 2018).

Além da ampliação da carga horária, os entrevistados desses três grupos supramencionados disseram que esse documento expressa outros pontos positivos, tais como: a articulação da formação inicial com a continuada; a apresentação de uma descrição mais bem elaborada do conceito de docência; o agrupamento de pontos sobre a formação de professores que estavam dispersos nos documentos anteriores; a inserção de temáticas atuais; uma melhor definição da prática como componente pedagógico; e os cursos de licenciatura têm como objetivo formar professores para trabalharem na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Carvalho e Gonçalves (2018, p. 469) compreendem esse documento como “uma revisão das DCNs de 2002”, em busca de “atender as políticas reformadoras da Educação Básica”. Para Scheibe e Bazzo (2016), a Resolução n.º 2 de 2015 manteve algumas disposições e também deu continuidade a diversos aspectos presentes nas Resoluções anteriores, sem deixar de apresentar uma nova perspectiva de formação com o intuito de suprimir o desenvolvimento das competências como o eixo central dos cursos.

As Diretrizes de 2002, apesar de terem avançado em relação aos documentos anteriores por não apresentarem uma proposta restritiva para o currículo dos cursos de formação de professores, foram questionadas a respeito de ter como princípio a lógica das competências, pois esse aspecto permite que o trabalho do professor tenha como foco central os resultados alcançados, e não o processo (CARVALHO; GONÇALVES, 2018). Portanto, a Resolução de 2015 avança no sentido de apontar que os cursos de formação inicial deverão se constituir por núcleos, conforme o que foi determinado no art. 12:

I – núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais [...].

II – núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino [...].

III – núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular [...] (BRASIL, 2015a, p. 9-10).

A organização curricular por núcleos nos faz entender que a formação para a docência deve envolver conhecimentos de cunho específico, interdisciplinar e pedagógico a partir de um diálogo constante com fundamentos e teorias diversas, bem como com as diferentes realidades educacionais.

Dourado (2016) entende que as DCN, ao não caracterizarem um currículo mínimo, e sim sinalizarem núcleos formativos para os projetos curriculares de cada IES, está criando um espaço de inovação e melhoria da formação de professores.

Para Honório *et al.* (2017), esses três núcleos têm como premissa a formação de um profissional capaz de educar, investigar, planejar, avaliar, participar da gestão escolar, usar as tecnologias, reconhecer e respeitar as diversidades, imprimir sentido pedagógico às práticas escolares, entre outros.

É importante ressaltar que o uso das tecnologias tem um papel importante na educação contemporânea, por isso os cursos de formação devem preparar os professores para incorporar as ferramentas tecnológicas em sua prática, visando torná-las aliadas do processo de ensino e aprendizagem. Atualmente, essa necessidade foi evidenciada pela pandemia da Covid-19 que ocasionou a suspensão das aulas presenciais em todo o território brasileiro, trazendo à tona diversos problemas, principalmente aqueles relacionados às barreiras tecnológicas.

Em face do exposto, Honório *et al.* (2017, p. 1748) complementam que as IES deverão garantir que os cursos de formação inicial de professores forneçam os elementos básicos e necessários para:

Formar um docente questionador, investigador, reflexivo e crítico, para que, com essa formação, o professor problematize criticamente a realidade em que atua, adote uma postura ativa no cotidiano da escola e torne-se um profissional capaz de desenvolver um trabalho comprometido em sua atuação profissional.

Nas últimas décadas, de acordo com Freitas (2002, p. 139), foi construída a concepção de que o profissional da educação “tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade”. Assim, as DCN de 2015 ratificam esse conceito e acrescentam que a formação inicial de professores destina-se à preparação de docentes para atuarem em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Esse aspecto é considerado um avanço, pois, para o participante D2, esse documento deixa claro os objetivos dos cursos de licenciatura e que o campo de atuação do professor é a escola.

Para Dourado (2015, p. 308) o documento esclarece que a formação inicial de professores se destina “àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”. É fundamental que esteja nítido que as licenciaturas têm como objetivo formar profissionais do magistério, pois formar professores é diferente de formar especialistas disciplinares (GATTI, 2014).

Nessa linha de pensamento, Gatti (2017) assegura que é necessário que os cursos de licenciatura tenham como foco a Educação Básica, pois esse é o destino de trabalho dos profissionais do magistério. Além disso, é importante considerar que “professores são profissionais da educação, com função social específica, o que pede por uma formação específica em adequação com o trabalho que irá realizar” (GATTI, 2017, p. 735).

Os profissionais do grupo A, diferente dos outros grupos, não apontaram o aumento da carga horária como um avanço, mas afirmaram que as novas DCN garantiram uma maior organicidade para a formação inicial e continuada dos profissionais para o magistério da Educação Básica, além de apresentarem uma preocupação com o desenvolvimento de uma sólida formação teórica, prática e interdisciplinar. Ademais, notaram que esse documento reforça a associação da formação do licenciado com a Educação Básica, detalha a responsabilidade do Estado com a formação dos professores e traz elementos da política educacional.

A dicotomia entre teoria e prática, a fragmentação do conhecimento e a desarticulação pedagógica dos professores são, de acordo com Oliveira (2011), problemas históricos nos cursos de formação docente.

Por essa razão, ao agruparem em um único documento a formação inicial e continuada, as novas DCN trouxeram maior organicidade ao processo formativo dos professores (DOURADO, 2015). Esse aspecto, de acordo com Carvalho e Gonçalves (2018, p. 472), pode ser caracterizado “como um avanço das atuais diretrizes”.

O projeto de formação proposto pela Resolução n.º 2 de 2015 deve ser desenvolvido e elaborado, de acordo com o § 6.º do art. 3.º, “por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica” (BRASIL, 2015a, p. 5). Nessa perspectiva, esse documento sugere que a estrutura curricular dos cursos tenha como base a especificidade da profissão e do trabalho docente e leve em conta a realidade dos ambientes das instituições de ensino (HONÓRIO *et al.*, 2017). Isso mostra que as novas DCN visam o fortalecimento da identidade da formação de professores e uma maior articulação entre as IES e as instituições de Educação Básica (GONÇALVES; CARVALHO, 2017).

Para Oliveira (2011), tal vinculação com a escola possibilita que sejam identificados e caracterizados os conhecimentos profissionais que são essenciais para a construção de uma adequada e consistente identidade profissional.

Além da articulação entre a IES e a escola, esse ordenamento legal preconiza a unidade entre teoria e prática, conforme expresso no § 3.º do art. 13: “Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática [...]” (BRASIL, 2015a, p. 11).

Dourado (2015) assevera que as novas DCN apresentam uma concepção de formação pautada pela unidade teoria e prática, pois ambas são responsáveis pelo fornecimento dos elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades fundamentais ao trabalho docente.

Para Antunes (2007), na formação profissional é necessário que existam instrumentos que estabeleçam vínculos entre a teoria e a prática, por exemplo, os projetos de extensão, os estágios e as práticas como componentes curriculares. Esses instrumentos são importantes pois permitem que o futuro profissional, por meio da interação entre os conteúdos teóricos e as experiências em situações reais de trabalho, identifique-se com sua área de atuação. O autor complementa:

O estágio curricular, as práticas como componente curricular e os projetos de extensão proporcionam uma ação formadora através da aplicação na realidade social, dos conhecimentos adquiridos ao longo do processo acadêmico com competência e habilidade de forma a contribuir também como um *feedback* dos conteúdos de cada disciplina (ANTUNES, 2007, p. 145).

Assim, essas Diretrizes sinalizam que, para garantir maior organicidade na formação de professores, é preciso que haja articulação entre formação inicial e continuada, teoria e prática, Educação Superior e Educação Básica, política e gestão, bem como entre as IES e as instituições educativas (DOURADO, 2015). O autor também ressalta que essa perspectiva articulada conferida à formação de professores pode favorecer a superação “da dicotomia entre teoria e prática, bacharelado e licenciatura, bem como propiciar efetiva articulação entre as políticas e dinâmicas de organização, gestão e financiamento da educação, suas instituições e seus atores” (DOURADO, 2015, p. 315).

Carvalho e Gonçalves (2018) acreditam que essas articulações, além de promoverem uma organização coerente e colaborativa no processo formativo, esboçam novos caminhos às licenciaturas, possibilitando o exercício coeso e indissociável da docência no âmbito escolar.

O participante A1 também pontuou que as novas DCN estão pautadas por um desenvolvimento de uma sólida formação. De modo geral, os cursos de licenciaturas encontram-se distantes de oferecer uma formação consistente (GATTI, 2014), daí a preocupação em promover uma “sólida formação teórica e interdisciplinar” (BRASIL, 2015a, p. 2). Ele revela que esse documento caminha na direção de assegurar uma base comum

formativa, interligando o perfil profissional do professor que vai atuar na Educação Básica às diferentes áreas do conhecimento e segmentos de ensino.

O participante A5 afirma que o avanço trazido pelas DCN de 2015 está no fato de essa legislação apresentar um detalhamento maior das responsabilidades do Estado com relação à formação dos profissionais. Dourado (2016) mostra que um dos dispositivos legais definidos por esse documento refere-se à colaboração constante entre os entes federados, o Ministério da Educação e as instituições formadoras na execução e à alcance dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério.

Com relação aos retrocessos ou aos pontos que necessitam ser melhorados, notamos que a possibilidade da segunda licenciatura e/ou da complementação pedagógica foi o item comum que mais incomodou os participantes A3, C1, C4, C5 e D3. Na visão desses sujeitos, a viabilidade da segunda licenciatura é uma brecha na Resolução n.º 2 para que os profissionais se formem em no máximo um ano e meio (Participante A3); o Brasil possui mais de 2.000 cursos de Educação Física, portanto não há necessidade de promover cursos aligeirados (Participante C1); a complementação pedagógica de certa forma banaliza a formação de professores, permitindo que profissionais de diferentes áreas obtenham a licenciatura em tempo curto e com carga horária irrisória (Participante C4); o curso emergencial de formação de professores e a segunda licenciatura é uma atividade ineficiente (Participante D3).

As DCN de 2015, ao contrário das Diretrizes de 2002, por serem mais abrangentes, não limitam suas disposições aos cursos de graduação de primeira licenciatura (CARVALHO; GONÇALVES, 2018), conforme é exposto no art. 9.º:

Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem:

- I – cursos de graduação de licenciatura;
- II – cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;
- III – cursos de segunda licenciatura (BRASIL, 2015a, p. 8-9).

Tal definição é um ponto preocupante de acordo com os nossos entrevistados, pois não há necessidade de cursos aligeirados, o que retoma a antiga “complementação pedagógica” e desvaloriza a formação de professores.

Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados possuem um caráter provisório e emergencial. Esses cursos têm carga horária mínima entre 1.000 a 1.400

horas, dependendo da equivalência entre a licenciatura pretendida e a formação de origem. Por ser uma condição provisória, foi definido um prazo de cinco anos para que ocorra uma avaliação desses cursos e se estabeleça o prazo para sua extinção (BRASIL, 2015a).

Apesar de esses cursos de formação para não licenciados possuírem um prazo para seu término, de certa forma, eles retomam o antigo modelo 3+1 em que, após uma base de conteúdos específicos, são acrescentados os conteúdos pedagógicos, e essa complementação terá duração prevista de mais ou menos um ano. Tal formação, a nosso ver, desconsidera a especificidade dos cursos de licenciatura e vai de encontro com a busca de uma formação docente sólida e de qualidade.

No caso dos cursos de segunda licenciatura, estes são direcionados para profissionais licenciados e contemplam uma carga horária variável entre 800 e 1.200 horas, dependendo da equivalência entre a licenciatura nova e a de origem. Para esses cursos, ao contrário da formação para graduados não licenciados, não foi atribuído nenhum prazo de anulação (BRASIL, 2015a). Portanto, podemos entender que a segunda licenciatura tem sua oferta garantida como uma opção de curso para exercício do magistério na Educação Básica.

Essas duas possibilidades de formação, a complementação pedagógica e a segunda licenciatura, apresentam-se como recursos emergenciais com o intuito de superar o improvisado na contratação de professores (PORTELINHA; SBARDELOTTO, 2017). À primeira vista, essas modalidades de formação podem ser consideradas inovações das DCN de 2015, comparadas com as Diretrizes antecedentes.

Entretanto, na opinião do Participante C5, as DCN tentam resolver o problema da falta de professores via segunda licenciatura e/ou cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados. No entanto, ao trilhar esse caminho, esse documento está, na realidade, resolvendo um problema e criando outro, pois a ampliação dos tipos de formação inicial causará um prejuízo na formação específica do professor.

Outros pontos com destaques negativos apresentados pelos entrevistados envolvem a demora na elaboração do documento (A1); poucas alterações em relação às DCN anteriores (B1 e D5); não traz uma compreensão clara da prática como componente curricular (B4); não contempla a realidade brasileira (D1); dificuldade de implantação (D2 e D3).

O processo de elaboração das novas DCN para a formação de professores iniciou-se em 2004, portanto a construção do documento demorou mais de uma década. É importante

salientarmos que, até a sua aprovação em 2015, a Comissão designada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com o intuito de desenvolver estudos sobre essa temática, foi recomposta diversas vezes; de modo preciso, ocorreram sete renovações, realizadas respectivamente em 2004, 2007, 2008, 2009, 2010, 2012 e 2014 (BRASIL, 2015b).

Após as várias reconfigurações da comissão, os membros de 2012, ao se situarem sobre os estudos e debates ocorridos nos grupos anteriores, aprofundaram as discussões acerca da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica. Então, em 2013, o documento preliminar foi aprovado pela comissão e submetido ao crivo de especialistas, Secretarias de Educação, Capes, entre outros. Em 2014, a comissão foi novamente recomposta, porém boa parte dos membros foi mantida, o que possibilitou a continuidade dos trabalhos iniciados anteriormente. Nesse cenário, após várias reuniões e discussões realizadas pelos integrantes da comissão, bem como por diferentes interlocutores em conferências, fóruns e audiências públicas, o texto final foi aprovado por unanimidade em 2015 (BRASIL, 2015b).

Esses fatos coadunam com o que foi expresso pelo participante A1, ao afirmar que a elaboração dessa Resolução perdurou por dez anos e muitas mudanças ocorreram durante esse tempo. Acrescentamos, ainda, que, além de as DCN terem sido construídas em um grande espaço de tempo, houve a participação de diversas pessoas em sua elaboração, portanto podemos, de certa forma, considerar que esse processo foi exaustivo. Mesmo procurando atender aos anseios daqueles envolvidos com a formação de professores e com as opiniões de várias pessoas que fizeram parte da comissão, alguns pontos não foram muito bem esclarecidos e/ou articulados, por exemplo, a forma como os cursos deveriam efetivamente ser estruturados.

Além desse longo processo de elaboração, notamos uma lentidão em sua implantação, pois o prazo inicial para que as novas DNC fossem colocadas em prática era de dois anos a partir de sua homologação, ou seja, julho de 2017. Entretanto, esse prazo foi prorrogado três vezes, sendo alterado primeiramente para três anos (BRASIL, 2017), depois para quatro anos (BRASIL, 2018), e, por último, ficou estabelecido que esse documento seria efetivado “no prazo máximo de 2 (dois) anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular”

(BRASIL, 2019, p. 4), ou seja, até 22 de dezembro de 2019. Esses constantes adiamentos nos causam estranheza, pois não sabemos os reais motivos para tanta protelação.

Outra questão levantada pelos participantes D2 e D3 refere-se à dificuldade de implantação dessas novas DCN, pois, para alcançar o currículo propriamente dito, levará certo tempo e, conseqüentemente, demorará muito mais para avançar as questões estabelecidas por essa Resolução.

O cenário nacional não é muito promissor, pois as políticas educacionais em nosso País “têm dificuldades de operacionalizar reformas que efetivamente implementem mudanças estruturais no processo de formação docente” (OLIVEIRA, 2011, p. 16). Logo, apesar das intenções, grande parte das reformas não consegue se concretizar, como nos afirma o autor.

No tocante às novas DCN, Portelinha e Sbardelotto (2017) acreditam que a principal dificuldade para a implementação é conseguir abranger, nos projetos político-pedagógicos dos cursos, o estudo aprofundado das temáticas impostas por esse documento em quatro anos. Para as autoras, mesmo com o prolongamento dos anos de oferta dos cursos de licenciatura, ainda é difícil contemplar os componentes curriculares de uma área específica e garantir uma sólida formação teórico-prática que aborde os princípios básicos da atuação docente dentro de uma carga horária de 3.200 horas. Por isso, elas consideram que essas Diretrizes são “restritas no essencial e extensiva no acessório” (PORTELINHA; SBARDELOTTO, 2017, p. 47).

Embora as questões apresentadas nessas DCN sejam necessárias em qualquer projeto formativo, corre-se o risco de avolumar demasiadamente os currículos dos cursos de licenciatura, causando o esvaziamento da centralidade da formação de professores, que é o domínio do processo educativo e da prática pedagógica (PORTELINHA; SBARDELOTTO, 2017).

Desse modo, as IES terão pela frente um grande desafio, pois, de acordo com Carvalho e Gonçalves (2018), para que essa nova proposta de formação de professores se efetive, é necessário que os projetos institucionais estejam articulados com outras instâncias, por exemplo, com as demandas regionais e locais, com os Projetos Pedagógicos do Curso e da Instituição e com os Fóruns de apoio à formação docente.

Dourado (2016) também ressalta que a materialização dessas DCN depende de políticas educacionais que forneçam as conjunturas necessárias e que priorizem a formação de

professores por meio do estabelecimento de um plano de carreira, piso salarial nacional, melhoria nas condições de trabalho, entre outros.

Por fim, à medida que aprofundamos nossa análise, percebemos que, apesar de louvável a elaboração de um documento que tem como fio condutor a busca por maior organicidade para a formação e o trabalho dos profissionais do magistério, ainda é preciso arraigar os debates a respeito das Diretrizes Curriculares, das políticas de formação de professores e do processo de sua implementação.

#### 4 CONCLUSÃO

Os principais elementos apontados pelos participantes da pesquisa que marcam a Resolução n.º 2 de 2015 referem-se à busca por uma maior organicidade e valorização na formação docente.

Observamos que são mais de 30 anos de “luta” em busca da valorização dos profissionais do magistério. no entanto, ainda assim, aqui nos atrevemos a dizer que, mesmo visualizando um caminho promissor, há inúmeras arestas que precisam ser ajustadas e/ou reajustadas para que essas questões se efetivem de forma eficaz.

Convém ressaltarmos que os desafios apresentados na configuração dos documentos analisados, de acordo com os pontos de vista dos quatro grupos políticos entrevistados para a pesquisa que embasa este estudo, referem-se às dificuldades de implantação dessas novas propostas, pois as mudanças só ocorrerão de forma efetiva a partir do oferecimento dos suportes necessários, por exemplo: corpo docente comprometido com o curso; disponibilidade de recursos; reestruturação da grade curricular respeitando as normatizações e particularidades da instituição de ensino; entre outros.

Diante do exposto, podemos dizer que:

Uma política tem uma trajetória semelhante à de um foguete: decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece. As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, leva muito tempo para elas se tornarem integradas (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 307).

Esses apontamentos coincidem com os achados da pesquisa que fundamenta este artigo, pois muitas das modificações promulgadas pelos documentos legais, especificamente

as Diretrizes Curriculares que tratam da formação de professores, foram resolvidas de forma aligeirada, desapareceram ao longo do tempo ou não foram consolidadas como esperado. Um exemplo recente dessa situação é a própria Resolução n.º 2 de 2015 que, ainda em período de implementação, foi revogada e substituída pela Resolução n.º 2 de 2019.

Quais os interesses e os motivos do CNE para substituir as DCN de 2015 por essas novas Diretrizes? Essa e outras questões merecem ser aprofundadas, por isso sugerimos que mais pesquisas sejam realizadas acerca dessa temática, explorando aspectos específicos das DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica definidas em dezembro de 2019.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Alfredo Cesar. Mercado de trabalho e educação física: aspectos da preparação profissional. **Revista de Educação**, Londrina, v. 10, n. 10, p. 141-149, 2007. Disponível em: <https://seer.pgskroton.com/educ/article/view/2147>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 9, de 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/DF, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 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, 2002a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 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, 2002b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 2, de 1.º 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, 2015a.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 2, de 9 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília/DF, 2015b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 1, de 9 de agosto de 2017**. Altera o art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1.º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura,

cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília/DF, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 3, de 3 de outubro de 2018**. Altera o art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1.º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília/DF, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 7, de 4 de junho de 2019**. Alteração do prazo previsto no art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1.º julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília/DF, 2019.

CARVALHO, Isis Azevedo da Silva; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Diretrizes Curriculares para a formação de professores: avanços e perspectivas para as licenciaturas. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop/MT, v. 8, n. 2, p. 468-480, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/7223/4790>. Acesso em: 28 set. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, São Paulo, ano XXI, n. 1, p. 27-39, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712/112709>. Acesso em: 18 set. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2019.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 fev. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>. Acesso em: 27 jan. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739>. Acesso em: 15 fev. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; CARVALHO, Isis Azevedo da Silva. Os desafios da implementação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores no Brasil. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Edição Especial XIX, Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, p. 126-141, 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/6897/4529>. Acesso em: 25 jun. 2018.

HONÓRIO, Mirtes Gonçalves 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**, v. 12, n. 3, p. 1736-1755, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8532/6759>. Acesso em: 02 jul. 2018.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2018.

MATTOS, Mauro Gomes de; ROSSETO JÚNIOR, Adriano José; BLECHER, Shelly. **Teoria e prática da metodologia da pesquisa em Educação Física**: construindo sua monografia, artigo e projeto de ação. São Paulo: Phorte Editora, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-29.

OLIVEIRA, Marcus Vinícius de Faria. **Pensamento teórico e formação docente**: apropriação de saberes da tradição lúdica na perspectiva da teoria da formação das ações mentais por etapas de P. Ya. Galperin. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2011.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; SBARDELOTTO, Vanice Schossler. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (Res. 2/2015): princípios e concepções, **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 21, p. 39-49, 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/download/18368/11993>. Acesso em: 05 jan. 2018.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Formação de professores da educação básica no ensino superior: Diretrizes Curriculares pós-1996. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 241-256, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650549/16760>. Acesso em: 13 set. 2017.

THOMAS, Jerry; NELSON, Jack. **Research methods in physical activity**. 3. ed. Champaign: Human Kinetics, 1996.

Recebido em: 19/04/2020

Aprovado em: 08/10/2020