

## LEITURA CRÍTICA DA RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2/2019

### 1. INTRODUÇÃO

É indiscutível a relevância da formação inicial para a qualificação do profissional que ensina Matemática na Educação Básica, bem como de esforços na direção de melhorar o aprendizado dessa disciplina, em consonância com as metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Em 2015, houve um esforço concreto da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) na construção de uma proposta curricular nacional para o curso de Licenciatura em Matemática, sem qualquer pretensão de ser uma proposta definitiva, mas sim de contribuir para o diálogo entre as instituições formadoras. Destacamos deste documento o seguinte parágrafo

A matemática escolar é fonte primária de informação matemática para a maioria dos membros de uma sociedade; assim, a forma como ela é promulgada na escola determina fortemente a maneira como é entendida e estabelecida pela sociedade. Portanto, o ensino de matemática e, conseqüentemente, a formação do professor têm, de fato, importância estratégica, tanto para a formação de uma cidadania consciente como para a geração de capital humano qualificado e indispensável para o desenvolvimento da Matemática. (SBM, 2015, p.5)

Por entender ser fundamental discutir a formação profissional dos professores de Matemática de forma conectada com as demandas próprias da prática do professor, a SBM dá mais um passo nessa direção, trazendo, no presente documento, algumas reflexões relativas à Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, continuando assim a contribuir para a qualidade dos cursos de formação inicial de Matemática.

Para a redação deste documento, a SBM contou com uma Comissão formada pelas Profas. Cydara Cavedon Ripoll (UFRGS), Nedir do Espírito Santo (UFRJ), Elisabete Zardo Búrigo (UFRGS) e Letícia Rangel (UFRJ), que, por sua vez, escutaram considerações dos Profs. Jorge Lira (UFC), Humberto Bortolossi (UFF) e Elion Silva (IFCE).

Neste documento, pretende-se:

- a) apresentar um breve histórico sobre os documentos que regeram e regem a formação inicial de um professor, a título de melhor contextualizar o documento em foco (seção 2);
- b) esclarecer as linhas norteadoras que embasaram as reflexões desta Comissão (seção 3);
- c) apresentar uma leitura crítica da Resolução, com o objetivo de contribuir para uma reflexão sobre o documento, sobretudo quanto às implicações para a área de Matemática (seção 4).

Cabe registrar que o presente documento não propõe uma discussão sobre grade curricular para cursos de Licenciatura em Matemática.

## **2. BREVE HISTÓRICO SOBRE AS LEGISLAÇÕES QUE REGERAM E REGEM AS LICENCIATURAS**

Para proceder a uma leitura crítica da Resolução CNE/CP nº 2/2019, julgamos essencial coletar dados sobre a legislação mais recente, relativa à formação inicial de professores, registrando as mudanças substanciais. Apresentamos nesta seção um resumo da legislação relativa à formação inicial de professores, considerando a trajetória histórica recente e as mudanças substanciais. Mais detalhes podem ser encontrados no Apêndice.

As licenciaturas em Matemática têm origem nos cursos de Matemática que surgiram a partir dos anos 1930. No modelo que vigorou até os anos 1960, três anos de bacharelado eram complementados com um ano de Didática, o chamado “modelo 3 + 1”. A partir de 1962, as licenciaturas ganharam estatuto de curso, independente dos bacharelados, e se expandiram rapidamente em instituições públicas, mas, principalmente, nas instituições privadas. Do antigo modelo 3 + 1, manteve-se o amplo predomínio das disciplinas de formação matemática e a desconexão com a formação pedagógica, relegada ao último ano do curso, incluindo estágio. Surgiram as licenciaturas curtas, que serão o modelo predominante a partir dos anos 1970, sobretudo nas instituições privadas.

Até 1996, a diretriz vigente para as Licenciaturas Plenas era a Resolução CFE 1/72, a qual fixava a duração do curso entre 3 e 7 anos, com uma carga horária variando entre 2200h e 2500h, 180 dias letivos, estágio e prática de ensino (apud Parecer CNE/CP nº 21/2001)<sup>1</sup>. A Lei nº 9.394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, é o fundamento para as mudanças nas diretrizes dos cursos de licenciatura, a partir de 2001. A Licenciatura Curta, com duração entre 1200 e 1500 horas, foi extinta pela LDB (BRASIL, 1996). Em geral, nas instituições que ofereciam o curso de bacharelado, a estrutura curricular dos cursos de licenciatura continuava baseada no modelo 3+1.

Em 2001 é editado o Plano Nacional de Educação (PNE)-2001-2010 do qual destacamos a meta 23 (relativa ao Ensino Superior) por causar impacto na estrutura curricular dos cursos de graduação, incluindo a licenciatura: *assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas* (BRASIL, 2001).

---

<sup>1</sup> Devido ao grande número de documentos oficiais mencionados, optamos, no caso de Resoluções e Pareceres, por explicitar o tipo de documento e não apenas referenciar na forma “BRASIL, ...”.

No mesmo ano, 2001, é aprovado o Parecer CNE/CES nº 1.302/2001 com orientações para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Matemática. No que diz respeito à Licenciatura, consta, na seção 4.2:

#### 4.2 Licenciatura

Os conteúdos descritos a seguir, comuns a todos os cursos de Licenciatura, podem ser distribuídos ao longo do curso de acordo com o currículo proposto pela IES:

- Cálculo Diferencial e Integral
- Álgebra Linear
- Fundamentos de Análise
- Fundamentos de Álgebra
- Fundamentos de Geometria
- Geometria Analítica

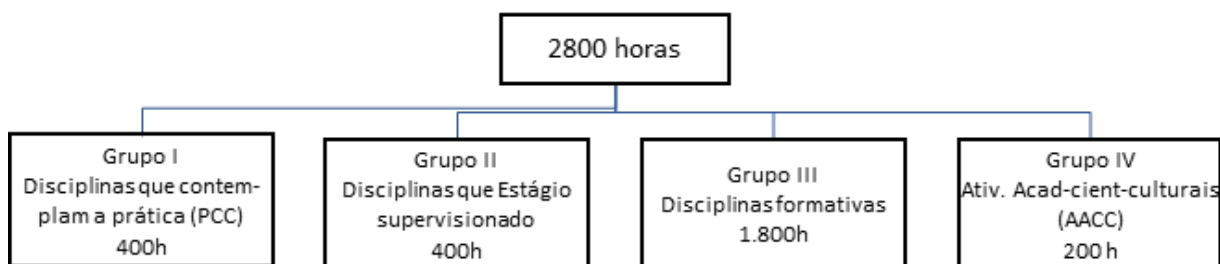
A parte comum deve ainda incluir:

- a) conteúdos matemáticos presentes na educação básica nas áreas de Álgebra, Geometria e Análise;
- b) conteúdos de áreas afins à Matemática, que são fontes originadoras de problemas e campos de aplicação de suas teorias;
- c) conteúdos da Ciência da Educação, da História e Filosofia das Ciências e da Matemática.

Para a licenciatura serão incluídos, no conjunto dos conteúdos profissionais, os conteúdos da Educação Básica, consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio. (Parecer CNE/CES nº 1.302/2001, p.6)

Em 2002 é homologada a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, estabelecendo os critérios gerais para a organização da matriz curricular dos cursos, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 9/2001. A carga horária mínima dos cursos foi determinada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, mostrada no Quadro 1, que evidencia um substancial aumento de 2400 para 2800 horas.

Quadro 1: Distribuição da carga horária mínima da Licenciatura, segundo Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.



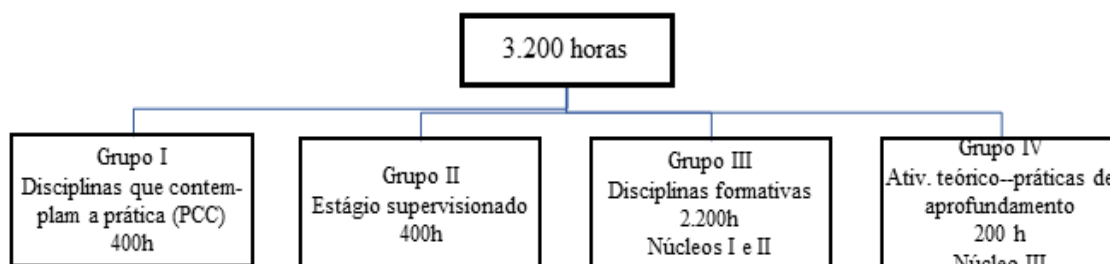
Vemos o crescimento, obrigatório, da dimensão prática do curso com o aumento da carga horária do Estágio Supervisionado (até então em torno de 300 (trezentas horas)) para

400 horas e a articulação da prática com os demais eixos estruturais do curso com a criação do Grupo I, nomeado Prática como Componente Curricular do curso (PCC). Vemos também, no grupo IV, a inclusão de carga horária dedicada ao enriquecimento cultural e científico na formação docente. Além disso, consta na Resolução, dentre as ações de organização institucional para a formação de professores, no Art. 7º, item IV: *“as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados.”* (Resolução CNE/CP nº 1/2002, p.4)

Em 2014 é lançado o Plano Nacional de Educação para a década 2014-2024 – PNE (2014-2024), mantendo-se aí, como item 12.7, a meta 23 do PNE 2001. (BRASIL 2014)

Em 2015, com a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, fundamentada no Parecer CNE/CP 2/2015, são publicadas novas diretrizes para as licenciaturas, com aumento da carga horária para 3200 horas. A Resolução 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), com a distribuição da carga horária conforme Quadro 2 e para a formação continuada.

Quadro 2: Distribuição da carga horária mínima da Licenciatura, segundo Resolução CNE/CP 2, de 2 de julho de 2015



O novo acréscimo de 400 horas, que marca a Resolução de 2015, deve-se, basicamente, à ênfase dada à então estabelecida Base Comum Nacional, em seu Capítulo II, relativa à formação docente, independentemente da área de formação. As orientações de conteúdos de formação estão agrupadas em núcleos de estudos I, II e III, destacados a seguir. (O texto do Núcleo I é completado com a descrição de campos de articulação das realidades educacionais, descritas em dez itens.)

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, que, atendendo às demandas sociais, (...)

III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, (...) (Resolução CNE/CP nº 2/ 2015, p. 9-10)

Em relação às 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento, estas devem ser de acordo com o núcleo III do Artigo 12 da Resolução: III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

Quanto à formação, encontramos, na Resolução CNE/CP nº 2/ 2015, um novo campo de conhecimento: a gestão escolar, que aparece em seu Artigo 7º, sendo um dos itens que compõem o perfil do egresso

O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: (...)

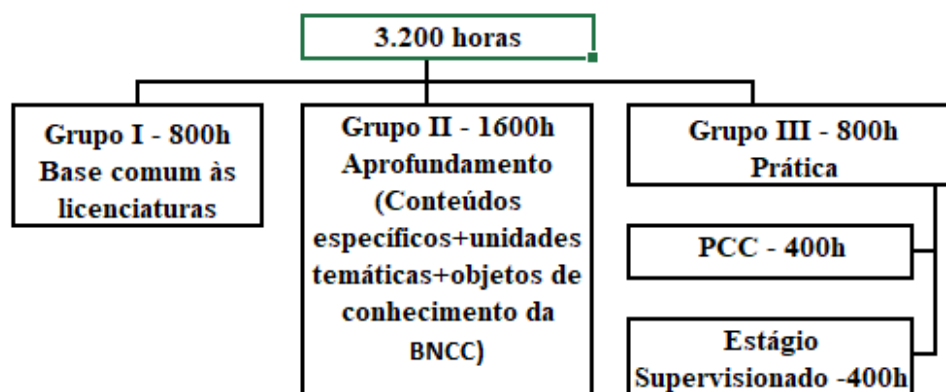
*III - a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica. (...) (Resolução CNE/CP nº 2/ 2015, p. 7)*

Em 2017 e em 2018 os prazos de implementação da Resolução de 2015 foram alterados, primeiramente, para três e, posteriormente, para quatro anos, pelas Resoluções CNE/CP nº 1/2017 e CNE/CP nº 3/2018, respectivamente.

Em 2017, é promulgada a Lei nº 13.415, que altera a LDB de 1996, entre outras providências, e determina: “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (Parágrafo 8 do Artigo 62).” Cabe ressaltar que, nesta época as instituições de ensino superior estavam ainda dedicadas à adequação de seus cursos de licenciatura à Resolução CNE/CP nº 2/2015. A Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019, considerando a publicação da BNCC, estende novamente o prazo de implantação da Resolução de 2015, até 22 de dezembro de 2019.

Em 2019, é publicada a Resolução vigente, Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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), com a distribuição de carga horária conforme o Quadro 3. horas.

Quadro 3: Distribuição da carga horária mínima da Licenciatura, segundo Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019



Na Resolução BNCC-Formação, as diretrizes têm como base para a estrutura curricular dos cursos de formação de professores o Parágrafo 8 do Artigo 62 da LDB, o qual estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica). Salientamos que esse artigo tem sua origem na alteração realizada na LDB de 1996, por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. A mudança da estrutura dos cursos está na concepção da divisão do curso em três grupos: Grupo I, dedicado à formação comum às licenciaturas; Grupo II, dedicado à formação específica em que o desenvolvimento do professor está baseado nos elementos formadores do aluno da Educação Básica determinados pela BNCC; e o Grupo III, dedicado às disciplinas que contemplam a prática e o estágio supervisionado.

Observamos, com atenção aos Quadros 2 e 3 apresentados acima, que a mudança de organização curricular imposta pela resolução em tela, a mais recente, determina uma alteração substancial na organização que marca a Resolução promulgada em 2015, e que estava ainda em processos de implementação e adequação.

### 3. LINHAS NORTEADORAS QUE EMBASARAM A LEITURA DA RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2/2019

A leitura da Resolução desenvolveu-se segundo princípios que, no nosso ponto de vista, deveriam orientar os caminhos da formação de um Licenciando em Matemática e ressaltar o valor social atribuído à docência, em particular à docência na Educação Básica, chegando aos seguintes pontos:

- i) **a atuação do professor exige uma formação profissional específica.** Há que se conceber a formação docente como uma formação profissional com suas especificidades, que deve ser pensada de forma integral, no sentido de contemplar, em todas as disciplinas do curso, especificidades da formação docente. Assim, entendemos que a formação docente não se reduz a um processo complementar de formação pedagógica a uma formação anterior;
- ii) **a formação profissional não se encerra na graduação.** A formação do professor deve ser pensada como um processo contínuo que não se encerra com a graduação, que visa ao desenvolvimento profissional permanente;

### iii) o reconhecimento da prática como um espaço essencial de formação do profissional.

Além disso, da parte do governo e da sociedade consideramos, como princípio fundamental,

iv) **a profissão docente tem valor substantivo na construção de uma sociedade.** Assim, entendemos que é imprescindível que sejam efetivamente contempladas políticas de valorização, de condições adequadas de trabalho e de atração para a profissão.

O Brasil já está munido de documentos com descrição de objetivos e metas para a educação; no entanto, ainda são necessárias ações efetivas para que seja atingida a finalidade básica da educação explicitada na LDB 9.394 (BRASIL, 1996) - “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” - e que sejam cumpridas as metas do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), principalmente aquelas relativas à valorização profissional (metas 17 e 18) e à formação docente (meta 15). Salientamos que essas metas já constavam do conjunto de metas do PNE 2001-2010 (BRASIL, 2000), tendo sido, portanto, assumidas há 20 anos.

## 4. LEITURA CRÍTICA DA RESOLUÇÃO

A leitura crítica aqui apresentada procura contribuir para uma reflexão sobre o documento em tela, principalmente no que diz respeito à área de Matemática.

No que segue, em alguns momentos estabelecemos uma comparação com a Resolução CNE/CP nº 2/2015, visto que a Resolução BNC-Formação é fundamentada no Parecer CNE/CP nº 22/2019, que, por sua vez, *“tem como objetivo central a revisão e atualização da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior.”* (Parecer CNE/CP nº 2/2015, p.1).

Cabe ressaltar que, na leitura do Parecer CNE/CP nº 22/2019, que fundamenta a Resolução CNE/CP nº 2/2019, foi possível encontrar princípios que vão ao encontro dos princípios norteadores elencados no capítulo anterior. Também nesse Parecer é dada relevância ao cumprimento das metas 17 e 18 do PNE para valorização docente:

O atingimento das metas 17 e 18 do PNE que tratam, respectivamente, da equivalência salarial entre profissionais do magistério e outros profissionais com a mesma titulação, e do plano de carreira do magistério, é absolutamente necessário para que os docentes das escolas de Educação Básica sejam devidamente valorizados. Atrasos nestas metas se refletem de forma direta na demora tanto em se melhorar o aprendizado dos estudantes como na diminuição das desigualdades educacionais. (Parecer CNE/CP nº 22/2019, p. 8)

A desistência, o abandono da profissão por professores e a evasão do licenciando durante sua formação são uma realidade no país, registradas no referido Parecer que também cita, ainda, fatores como o aumento da formação de professores na modalidade a distância,

em movimento contrário ao determinado pela LDB, chegando, em 2018, a atingir 52,2% dos alunos matriculados em licenciaturas; indicadores das trajetórias dos alunos dos cursos de licenciatura, apontando para uma evasão de 62,2% na área de Matemática, no fluxo de 2010 a 2016; dados sobre o baixo valor social dado ao professor no Brasil, baseados em pesquisas realizadas pela Varkey Foundation, de 2018.

Apresentamos, a seguir, tópicos que foram analisados no documento.

### **A) Sobre o equívoco de fundamentar a formação na BNCC**

Merece destaque a contundência com que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 trata a aproximação entre a Educação Superior e a Educação Básica como fundamento para a formação docente e com a qual concordamos: construir uma relação orgânica entre esses universos da formação e da prática docente é uma meta a ser perseguida.

No entanto, entendemos que uma Resolução que verse sobre a formação inicial docente não deve estar vinculada a uma específica diretriz curricular da Educação Básica, mas sim, em um sentido mais amplo, às diretrizes gerais da Educação Básica, de modo que o futuro professor tenha condições de trabalhar com a legislação vigente e com futuras legislações vigentes, além de eventuais mudanças em sua vida profissional (por exemplo, ao mudar de estado federativo). É dessa forma que é mencionada a conexão com a Educação Básica na Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015). No entanto, encontramos, no documento em tela, uma conexão específica com a Base Nacional Comum Curricular - Educação Básica, seja como referência, como aponta o Parágrafo único do Art.1º, seja como justificativa para o estabelecimento de competências que garantam ao Licenciando ajudar seus futuros estudantes a desenvolverem as competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, como aponta o Art.2º, seja como justificativa para o estabelecimento dos princípios que regem as competências, como aponta o Art.3º, princípios que, devido ao caráter embasador dos mesmos na formação de professores, não deveriam, no nosso ponto de vista, depender da BNCC-Educação Básica:

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018. (Resolução nº 2/2019, p.2)

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (Resolução CNE/CP nº 2/2019, p.2)

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. (Resolução CNE/CP nº 2/2019, p.2)



O Art. 7º evidencia tal intenção capital que marca o documento: fundamentar a formação docente nas diretrizes da BNCC-EB.

“A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores: I - compromisso com a igualdade e a equidade educacional, como princípios fundantes da BNCC; (Resolução 2/2019, Art. 7º, p.4)

É certo que professoras e professores devem conhecer profunda e criticamente o documento normativo dirigido à Educação Básica, estando inclusive capacitados para estabelecer, interferir e avaliar as diversas diretrizes curriculares das redes e unidades escolares que são necessariamente derivadas do documento base. A BNCC-Educação Básica deve ser objeto de estudo na formação docente, é indiscutível. No entanto, não cabe a tal documento normativo caráter de referência basilar para a formação profissional docente. Por exemplo, a formação docente não pode prescindir do estudo sobre currículo de maneira geral e, em particular, sobre a centralização que marca o sistema brasileiro de educação desde a promulgação da BNCC-Educação Básica. Professores devem conhecer e dominar assuntos que integram a coleção de objetos de conhecimento que compõem as disciplinas do currículo distinguidas no documento normativo. Devem também compreender de maneira crítica os potenciais significados de um ensino baseado em competências, além de tantas outras concepções e conhecimentos científicos de educação. Afinal, professor é sobretudo um educador. Nesse sentido, a formação de professores exige conhecimento sobre a BNCC-Educação Básica e sua formação deve estar articulada com o tal documento. No entanto, BNCC-Educação Básica e BNC-Formação são documentos diferentes em essência. A relação imbricada refletida na redação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 é equivocada e perigosa. Corre-se o risco, por exemplo, de que a formação do professor se reduza ao que prescreve a BNCC-Educação Básica, que, por definição, visa à formação básica de um cidadão, apontando, não o todo, mas parte do que se espera da Educação Básica. A BNCC-Educação Básica não trata de formação profissional e não alcança de forma plena as possibilidades e necessidades da Educação Básica, como bem aponta a Coordenadoria das Licenciaturas da UFRGS:

A centralidade da BNCC-Educação Básica para a organização dos currículos de cursos de formação inicial de professores pode representar um risco de redução do papel da Universidade, reduzindo os tópicos de estudo e as exigências de formação. A implementação dessas diretrizes pode estabelecer um patamar inferior àquele compreendido como formação de nível superior. (UFRGS, 2020, p. 25)

Cabe ressaltar que a Resolução CNE/CP nº 1/2002 já explicitava este ponto de vista de forma contundente. Lá, a relação entre as competências desenvolvidas nos cursos de formação de professores (licenciatura plena) e as competências a serem desenvolvidas nos alunos da Educação Básica, pelos licenciados, é estabelecida no Artigo 5º.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso (...) levará em conta que:

I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

**III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;**

IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

(...) (Resolução CNE/CP nº 1/2002, p.2, grifo nosso)

Outro ponto a ser ressaltado sobre a formação do profissional que ensina Matemática na Educação Básica é o seu conhecimento do conteúdo propriamente dito, que deve ir muito além das orientações curriculares em vigor. É necessária, ao futuro professor, uma formação ampla, “sob um ponto de vista superior”, como já defendia Felix Klein no início do século XIX em sua coleção intitulada “Matemática Elementar sob um Ponto de Vista Superior”<sup>2</sup>. O “ponto de vista superior” não se refere aqui a uma formação em nível superior, e sim a um olhar abrangente do tema em pauta, com suas ligações com outros temas e outras áreas.

Assim, do ponto de vista desta Comissão, diferentemente da Resolução CNE/CP nº 2/2015 que reconhece “a necessidade de **articular** as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica” (grifo nosso), há uma ênfase excessiva, no aporte da BNCC-Educação Básica.

Além disso, questionamos: competências gerais docentes (ou princípios gerais da formação inicial) deveriam mesmo mudar a cada mudança nas diretrizes da Educação Básica? O documento parece aqui estar sugerindo isso, e efetivamente o faz no Art. 29:

As competências gerais docentes, as competências específicas e as respectivas habilidades da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, previstas nesta Resolução, deverão ser revisadas pelo CNE, sempre que houver revisão da Base Nacional Comum Curricular. (Resolução 2/2019, Art. 29, p. 12)

Do ponto de vista desta Comissão, o documento regulatório de uma formação inicial, levando em conta que a formação inicial é o suporte do desenvolvimento profissional, deveria trazer diretrizes gerais para uma formação suficientemente ampla e consistente, que prepare o futuro professor para adaptar-se a diferentes currículos, bem como para poder participar da construção de projetos pedagógicos. Com isso, nem sempre uma mudança na Educação Básica acarreta a necessidade de reestruturar a formação inicial.

---

<sup>2</sup> Título original: *Elementarmathematik vom höheren Standpunkte aus*. [Klein, 1909] Klein, Felix. *Elementarmathematik vom höheren Standpunkte aus*. Tome II: Geometrie. Leipzig, 1909.

## B) Sobre Competências

Em um primeiro momento, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 pode sugerir que o desenvolvimento de competências e a aprendizagem por competências é uma proposta nova para a formação docente. No entanto, tal encaminhamento não constitui um princípio novo na formação docente, uma vez que a Resolução CNE/CP nº 1/2002, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 9/2001, aborda a formação justamente desta forma. De fato, nesse Parecer pode ser encontrada uma seção intitulada "1.1 A concepção de competência é nuclear na orientação do curso de formação de professores", na qual encontramos a orientação para a formação inicial por meio da "aprendizagem por competências", inclusive sua descrição:

As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem "em situação" e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático. A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. (Parecer CNE/CP nº 9/2001, p.30)

Cabe também observar que o Parecer CNE/CP nº 2/ 2015, embora não explicita um conjunto de competências como o faz o Parecer CNE/CP nº 9/2001, reporta-se a ele, apontando, no perfil do egresso, para o desenvolvimento de competências na formação, destacando a importância da consonância entre o projeto de formação e a base comum nacional, de modo a

(...) instituir tempos e espaços curriculares diversificados como oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, grupos de estudo, tutorias e eventos, atividades de extensão, entre outros, capazes de promover e, ao mesmo tempo, exigir dos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício de diferentes competências a serem desenvolvidas. (Parecer CNE/CP nº 9/2001, p. 52, apud Parecer CNE/CP nº 2/ 2015, p.25)

Ainda, cabe ressaltar que nenhum dos documentos citados anteriormente esclarece qual o entendimento dado ao termo "competência". Encontramos esse termo descrito em dois documentos destinados à Educação Básica (a Resolução CNE/CP nº 4/2018, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e a BNCC, com a mesma concepção para a Educação Básica):

Art. 3º A competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), e atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Resolução CNE/CEB nº 4/2018, p.3-4)

Percebe-se, no entanto, que tal descrição não é adequada à formação docente, uma vez que a formação inicial de um professor não deve apenas estar voltada para "resolver

demandas complexas da vida cotidiana e do pleno exercício da cidadania”, que apontam para uma formação pessoal, sendo vaga e insuficiente a expressão “[prepará-lo para as] demandas complexas do mundo do trabalho” em relação ao seu desempenho profissional.

Cabe ressaltar que “competência” se configura como palavra polissêmica, podendo assumir diferentes significados na literatura e nos documentos normativos:

No pouco tempo que este enfoque tem no campo da educação destacam-se dois temas que convém examinar: por uma parte a questão das competências reivindica uma luta centenária na arena educativa: eliminar o enciclopedismo da prática escolar, evitar que o sentido do que se ensina na escola seja a escola mesma, e por isso reconhece a necessidade de que o trabalho escolar se oriente a resolver problemas do entorno de cada sujeito, quer dizer, a desenvolver competências. Por outro lado, é importante reconhecer as diferentes escolas de pensamento que subjazem na construção da proposta de competências, pois umas reivindicam produtos, como o enfoque trabalhista ou o modelo condutual, enquanto outras visam reconhecer que uma competência é um desenvolvimento, um processo, uma qualidade, com desenvolvimentos efetuados do socioconstrutivismo e o pensamento pedagógico-didático. Este reconhecimento tem implicações em quem formula as propostas curriculares, mas também tem ampla significação na forma em que os docentes possam interpretar o que realizam na sala-de-aula. A tensão entre o saber e a resolução de problemas, entre qualificações ou expressões processuais do avanço do estudante são outra manifestação das diversas interpretações que subjazem nesta discussão. (DIAZ-BARRIGA, 2011, p.1)

Portanto a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (ou o Parecer que a fundamenta) deve esclarecer o significado no texto dado ao termo competência.

### **C) Sobre Habilidades**

Em relação às habilidades, que ao todo somam 61 na Resolução CNE/CP nº 2/ 2019, verificamos que o professor está posicionado no processo de ensino-aprendizagem como o único responsável pelo desenvolvimento das competências da BNCC-Educação Básica, não sendo levados em conta outros fatores como, por exemplo, as condições que lhe são dadas pelas instituições de Educação Básica para realização do seu trabalho. Cabe ressaltar que na Resolução CNE/CP nº 2/2015 são recomendados alguns elementos que devem ser contemplados na carga horária de atividade docente, dentre elas,

- I - preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas;
- II - participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa;
- III - orientação e acompanhamento de estudantes;
- IV - avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas;
- V - reuniões com pais, conselhos ou colegiados escolares;
- VI - participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola;
- VII - atividades de desenvolvimento profissional;
- VIII - outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional. (Resolução CNE/CP nº 2/2015, p.15)

Nessa direção, a título de exemplo e comentários, destacamos a Habilidade 2.4.1, relativa à competência específica *2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, das competências e habilidades*:

2.4.1 Desenvolver práticas consistentes inerentes à área do conhecimento, adequadas ao contexto dos estudantes, de modo que as experiências de aprendizagem sejam ativas, incorporem as inovações atuais e **garantam** o desenvolvimento intencional das competências da BNCC; (Resolução CNE-CP nº 2 /2019, p. 18, grifo nosso)

Destacamos também a competência específica 3.1 *Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional* e todas as habilidades a esta vinculadas:

3.1.1 **Construir um planejamento profissional** utilizando diferentes recursos, baseado em autoavaliação, no qual se possa identificar os potenciais, os interesses, as necessidades, as estratégias, as metas para alcançar seus próprios objetivos e atingir sua realização como profissional da educação.

3.1.2 **Engajar-se em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais**, interpessoais e intrapessoais necessárias para se autodesenvolver e propor efetivamente o desenvolvimento de competências e educação integral dos estudantes.

3.1.3 **Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento** e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais.

3.1.4 **Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar**, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral.

3.1.5 **Engajar-se profissional e coletivamente na construção de conhecimentos a partir da prática da docência**, bem como na concepção, aplicação e avaliação de estratégias para melhorar a dinâmica da sala de aula, o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes. (Resolução CNE-CP nº 2 /2019, p. 19, grifo nosso)

Entendemos que o professor tem o dever e a responsabilidade de aplicar todos os recursos metodológicos para o desenvolvimento das competências da BNCC, mas não pode garantir, como citado na Habilidade 2.4.1, o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que fatores ambientais, econômicos, sociais, afetivos, psicológicos, emocionais e familiares podem interferir negativamente no processo de aprendizagem, por mais que o professor aplique seu conhecimento de metodologias e recursos. Quando há esses fatores, o professor necessita de toda estrutura da instituição de ensino para o sucesso. Além disso, a formação dos estudantes na Educação Básica deve ser um compromisso de todos os atores envolvidos em um processo cujas condições adequadas devem ser garantidas pelo estado. É possível oportunizar aprendizagens e desenvolvimento dos estudantes, mas não há garantias de êxito individual bem como de pleno desenvolvimento.

Em relação à Competência Específica 3.1 e às habilidades a ela relacionadas, não pode ser ignorado que o desenvolvimento das habilidades elencadas ultrapassa o plano do desejo pessoal de aprimoramento profissional, pois este depende de condições favoráveis para que o professor possa dedicar-se à sua formação continuada. Parece-nos que a Resolução em pauta desconsidera esta realidade. Seria porque as considera irrelevantes? Ou as considera existentes e completamente favoráveis em todas as instituições de Educação Básica do Brasil?

Observamos também que, na Resolução CNE-CP nº 2/2019, não é simples compreender a diferença entre Habilidade e Competência, uma vez que, por exemplo, os mesmos verbos ora descrevem competências, ora descrevem habilidades, tais como *demonstrar conhecimento, dominar, reconhecer*. Cabe apontar que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e o Parecer CNE/CP nº 9/2001 não fazem distinção entre Habilidades e Competências e não deixam de abordar as mesmas aptidões docentes a serem desenvolvidas. Por exemplo, enquanto na Resolução de 2019 encontramos a Habilidade

1.2.5 Aplicar estratégias de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências, levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos. (Resolução CNE/CP nº 2 /2019, p.15)

atrelada à Competência “1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem”, na Resolução de 2015 encontramos

Art. 8º O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:

(...)

IV – dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

(...)

VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;

(...) (Resolução CNE/CP nº 2 /2015, p.7-8)

#### **D) Sobre os Fundamentos e a Política da Formação Docente**

Em uma primeira leitura, os fundamentos para a formação apresentados no Artigo 5º da Resolução CNE/CP nº 2 /2019 parecem ser bem razoáveis:

Art. 5º A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como fundamentos:

I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e

III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação.

Parágrafo único. A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento. (Resolução CNE/CP nº 2 /2019, p.3)

Entretanto, quando os comparamos com a redação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, percebemos que foram descartados trechos que tratam das finalidades sociais da formação de professores: “compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação” (Art. 3, §5, inciso II da Resolução CNE/CP nº 2 /2015, p. 4). Como bem aponta o documento da COORLICEN UFRGS, na Resolução CNE/CP nº 2/2019 não há referência a LIBRAS, diferentemente da Resolução CNE/CP nº 2/2015 que a menciona, valorizando a importância dessa formação. (COORLICEN, 2020, p.6)

Ressaltamos também que o Artigo 5º introduz a ideia bastante ambígua de “competências de trabalho”: uma característica desta Resolução é a ênfase na ideia de competência como algo que pode ser demonstrável, verificável e que deve ser garantido, em sua plenitude, já na formação inicial (diferente da ideia de competências como metas que orientam os caminhos da formação, que não se encerram naquele período da formação inicial e que não são imediatamente verificáveis por provas específicas).

Ainda, com relação ao Parágrafo único, seria o caso de se examinar quais são as “barreiras de acesso ao conhecimento” que se pretende eliminar ou se o emprego da expressão é apenas um jogo retórico. Cabe salientar que, durante o período de ensino remoto que a pandemia originou em 2020, foi possível perceber que não ter computador ou não ter um bom pacote de dados constituíram “barreiras de acesso ao conhecimento” que não podem ser eliminadas apenas com “estratégias e recursos pedagógicos”.

Quanto aos princípios enunciados no Artigo 6º, vemos que reiteram trechos de documentos anteriores e da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como a valorização da profissão docente, a liberdade de ensinar e aprender, a articulação entre formação inicial e continuada.

Merece ressalva, entretanto, o Inciso I, que menciona “educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes”.

Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes: I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes;

Enquanto a LDB (Lei 9394/96), como a própria Constituição, falam de “padrão de qualidade” como insumos – equipamentos, professores, transporte escolar etc. - necessários para o exercício do direito à educação, que pressupõe ao mesmo tempo a autonomia das escolas e dos professores e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a “educação de qualidade” que vem impregnando discursos e documentos educacionais nos últimos quinze anos aponta para uma associação entre “qualidade” e “uniformidade” ou “padronização”. Essa intenção padronizadora não apenas fere a autonomia que é inerente ao processo educativo: ela promete uma equiparação de oportunidades quase impossível de ser alcançada em nosso país, imputando aos agentes locais – professores, diretores e, em última instância, família e estudantes – a responsabilidade pelo “fracasso”. Assim, o que seriam originalmente “direitos de aprendizagem” vão se convertendo em “expectativas de aprendizagem”, “objetivos de aprendizagem” e por que não dizer?, “obrigações de aprendizagem”, ao mesmo tempo em que a implementação do “padrão de qualidade”, isto é, do Custo Aluno Qualidade e da constitucionalização do Fundeb, que possibilitariam financiar condições adequadas para o ensino nas redes estaduais e municipais, segue enfrentando todo tipo de entraves políticos e legais.

A BNC-Formação adota a mesma retórica, trazendo para o campo da formação de professores a lógica da padronização que rege a BNCC-Educação Básica. A “educação de qualidade” referida no Artigo 6º é compatível com as condições em que são ofertadas a ampla maioria dos cursos de Licenciatura nas instituições privadas, eufemisticamente chamados de “educação a distância”? De que qualidade se está falando? Da qualidade que seria viabilizada pela adesão da instituição ao quadro de competências enunciadas no anexo? No Parecer CNP/CP nº 2/2019 encontra-se uma preocupação com os percentuais

Mais de 80% dos estudantes de licenciatura de instituições públicas frequentam cursos presenciais. Na rede privada, prevalecem os cursos a distância, com quase 70% dos alunos. Isso vai na direção oposta ao que estabelece o § 3º do art. 62 da LDB, que define que “a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância”. (Parecer CNE/CP nº 2/2019, p.8)

### **E) Sobre Organização Curricular**

Os princípios para a organização dos cursos abordados no Art.7 da Resolução CNE/CP nº 2/2019 são contemplados em Resoluções anteriores, tais como Resolução CNE/CP nº 2/2002 e Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Por exemplo:

- o segundo princípio (Art.7, inciso II) da Resolução CNE/CP nº 2/2019, aponta para o reconhecimento da docência como profissão, com conhecimentos próprios e que tem a prática como um pilar importante:

II – reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados



na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado. (Resolução CNE/CP nº 2/2019, p.4)

Esse entendimento é consonante com o que aponta a pesquisa em Educação Matemática (e.g. NÓVOA, 2017).

Não se trata de ter mais ou menos disciplinas de “conteúdos científicos”, mais ou menos “disciplinas pedagógicas”. Trata-se, isso sim, de construir tempos de formação, diretamente relacionados com a análise das práticas docentes, num quadro de alternância, permitindo a aquisição progressiva de uma identidade docente e de uma *posição* no seio da profissão. (NÓVOA, 2017, p.22)

No entanto, cabe destacar que o inciso II do Art.7 não aponta uma inovação, uma novidade. O percurso histórico dos marcos legais que orientam a formação docente no Brasil registra o reconhecimento da profissão como tal, com conhecimentos próprios e tendo a prática como espaço vital de formação. A Resolução CNE/CP nº 1/2002, em seu artigo sétimo, inciso I, p. 4, reconhece a especificidade da profissão ao promulgar: “a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria”.

- O oitavo princípio (Art. 7, inciso VIII) na Resolução CNE/CP nº 2/2019 traz luz e protagonismo ao estágio supervisionado, espaço reconhecido de entrelaçamento planejado entre teoria e prática, marcando os passos iniciais do efetivo exercício profissional:

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).

O reconhecimento da importância do estágio também não é uma novidade, confirma uma determinação já observada na Lei 9.394/1996 (LDB) e descrita na Resolução CNE/CP nº 2/2015, Art. 13, parágrafo sexto, p.9:

§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico. (Resolução CNE/CP nº 2/2015, p.12)

Cabe reiterar o equívoco já mencionado em (A) ao fundamentar princípios da formação profissional docente em competências dirigidas à formação básica de um indivíduo, ou seja, em competências da BNCC-Educação Básica:

Art. 7º A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores (BRASIL, 2019, p. 4)

Além disso, não é explicitado na Resolução CNE/CP nº 2/2019 o que se espera dos docentes que atuam como mentores de professores ou como coordenadores

experientes da escola campo do estágio. No desenvolvimento do estágio supervisionado, comumente esse professor é identificado como professor-supervisor do estágio obrigatório. Diante do papel fundamental desse professor na formação do licenciando, entendemos que é necessário estabelecer claramente suas atribuições e como a tarefa de mentoria deve ser contemplada em sua rotina, reconhecendo que essas impactam na sua carga horária de trabalho.

#### **F) Sobre a nova proposta de distribuição da carga horária**

A Resolução BNC-Formação mantém, em relação à Resolução CNE/CP nº 2/2015, a carga horária mínima de 3200 (três mil e duzentas) horas com 800 (oitocentas) horas de prática, divididas em 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular e 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, o que consideramos positivo. Outros pontos positivos: a orientação de que a carga horária contemple o conhecimento do ambiente de trabalho, tanto em termos de gestão como em termos de realidade sociocultural dos estudantes; o conhecimento do conteúdo que será ensinado na Escola e de metodologias para este fim; o contato do aluno de Licenciatura com a escola em atividades que contemplem a prática, além do estágio supervisionado.

No entanto, o documento traz uma nova proposta de distribuição das 2400 horas restantes, com a criação dos chamados Grupos I e II, estabelecendo que a carga horária mínima dos cursos de Licenciatura deve ser distribuída em 3 (três) Grupos, (Grupos I, II e III, sendo o Grupo III formado pelas 800 horas de prática já mencionadas) e assim descritos:

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, as escolas e as práticas educacionais.

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.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

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

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. (Resolução CNE/CP nº 2/2019, p.6)

Chamamos a atenção para a criação do Grupo I, consistindo da denominada base comum, descrita no texto como um conjunto de 13 (treze) temáticas a serem desenvolvidas e colocadas de forma dissociada das atividades de formação específica, o Grupo II. Salientamos que muitas dessas temáticas deveriam contemplar também um aspecto dialógico em relação à formação específica (especialmente no que diz respeito à Matemática), tais como

a) compreensão da natureza do conhecimento e reconhecimento da importância de sua contextualização na realidade da escola e dos estudantes;

[...]

f) compreensão básica dos fenômenos digitais e do pensamento computacional, bem como de suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade;

III - metodologias (...) que possibilitem o domínio pedagógico do conteúdo e o planejamento do processo de ensino e de aprendizagem;

V - (...) projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais;

IX - compreensão dos fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos; das ideias e das práticas pedagógicas;

XI - conhecimento sobre como as pessoas aprendem, compreensão e aplicação desse conhecimento para melhorar a prática docente;

XIII - compreensão dos contextos socioculturais dos estudantes e dos seus territórios educativos. (Resolução CNE/CP 2/2019, Art. 12, p.6-7)

Reconhecemos que há um conjunto de atividades que são de formação geral, independentes da especificidade do curso, tais como: disciplinas pedagógicas, gestão escolar, currículos e seus marcos legais. O que aqui queremos ressaltar é que, do nosso ponto de vista, os itens do Artigo 12, anteriormente elencados, seriam mais adequadamente abordados se já vinculados à área específica, principalmente tratando-se do ensino da Matemática. Dessa forma, a carga horária destinada ao Grupo I, denominada base comum, totalizaria um número de horas inferior a 800 horas.

Ressaltamos também que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 eliminou o conjunto de atividades de áreas específicas de interesse dos estudantes que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 contemplava com 200 horas. Sendo a Licenciatura em Matemática um curso de nível superior, deveria ter características de cursos desse nível em seu currículo, proporcionando aos alunos um conjunto de atividades optativas. Sem elas, um curso torna-se engessado.

No que diz respeito ao Grupo II, consideramos positiva a ênfase dada ao Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (aqui entendido como o termo utilizado por Shulman<sup>3</sup>), elencado dentre os estudos comuns aos futuros professores da Educação Infantil,

---

<sup>3</sup> Ao fazer-se questionamentos tais como: De onde vêm as explicações dos professores? Como os professores decidem o que ensinar, como representar esse conteúdo, como questionar os alunos sobre isso e como lidar com problemas de compreensões equivocadas? Quais são as fontes do saber do professor? O que um professor conhece e quando ele começou a conhecer? Como os novos saberes (o saber antigo ressignificado e ambos combinados para formar uma nova base de conhecimento) são adquiridos? (SHULMAN, 1986, p. 8), Shulman aponta para um foco quase inexistente de pesquisa na época e que chamou de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. Este é um tipo de saber de conteúdo que dialoga e se mistura com o espectro pedagógico, é uma espécie de amálgama de conhecimento do conteúdo e pedagogia que é fulcral para a atividade do ensino.

A partir da noção de Conhecimento Pedagógico de Conteúdo de Shulman (1986; 1987), a educadora matemática americana Deborah L. Ball e seus colaboradores desenvolveram uma teoria baseada na prática do conhecimento de conteúdo para o ensino e que chamam de Conhecimento de Matemática para o Ensino (BALL, THAMES, PHELPS, 2008).

dos anos iniciais do Ensino Fundamental, dos anos finais do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio:

Art. 13. Para o Grupo II, que compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento, a carga horária de 1.600 horas deve efetivar-se do 2º ao 4º ano, segundo os três tipos de cursos, respectivamente destinados à:

(...)

III - compreensão do conhecimento pedagógico do conteúdo proposto para o curso e da vivência dos estudantes com esse conteúdo (Resolução CNE/CP 2/2019, p.7),

também explicitado na Habilidade 1.1.6:

1.1.6 Dominar o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) tomando como referência as competências e habilidades esperadas para cada ano ou etapa. (Resolução CNE/CP 2/2019, p.15)

No entanto, cabe ressaltar novamente a ênfase nos conteúdos previstos na BNCC-Educação Básica sem a devida ênfase a um conhecimento aprofundado na área específica de formação, o que pode ser comprovado nos § 4º e § 5º do Art. 13, que dizem respeito ao que deve ser contemplado na formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio:

§ 4º Para o curso de formação de professores nos anos finais do Ensino Fundamental, e do Ensino Médio, as 1.600 horas, para aprofundar e desenvolver os saberes específicos, podem ser ofertadas, de acordo com a organização curricular, do seguinte modo: componentes curriculares, componentes interdisciplinares ou áreas de estudos, nos termos do respectivo Projeto Pedagógico do Curso (PPC). (Resolução CNE/CP 2/2019, p.8)

§ 5º Incluem-se nas 1.600 horas de aprofundamento desses cursos os seguintes saberes específicos: conteúdos da área, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento previstos pela BNCC e correspondentes competências e habilidades. (Resolução CNE/CP 2/2019, p.9)

A menção específica à BNCC-Educação Básica no § 5 do Art. 13 e a falta de ênfase a um conhecimento específico mais aprofundado, indo além da BNCC-Educação Básica, pode levar um curso de Licenciatura a contemplar apenas os conteúdos abordados na BNCC-Educação Básica e de forma rasa. Especificamente no caso da Matemática, sem dúvida, um professor deve ter conhecimento dos fundamentos teóricos que envolvem os conceitos matemáticos com os quais irá trabalhar. Dentre os elementos para o desenvolvimento de sua competência profissional, está o conhecimento aprofundado da Matemática, que lhe permite não apenas desenvolver seu próprio conhecimento matemático como lhe dar segurança nas

---

argumentações de resultados aplicados na Educação Básica e no desenvolvimento do seu conhecimento matemático para o ensino.

### **G) Sobre a Formação em Segunda Licenciatura**

Consideramos que a Formação em Segunda Licenciatura, abordada no Capítulo V da Resolução CNE-CP nº 2/2019, está, no ponto de vista desta Comissão, mal estruturada, por não considerar a grande diversidade de conteúdos que abrangem as tantas subáreas de conhecimento. Por exemplo, segundo o CNPq, Química e Física fazem parte da mesma área do conhecimento que a Matemática (Ciências Exatas e da Terra). No entanto, para uma segunda Licenciatura em Matemática, é de se esperar que Licenciados em Química devam cumprir uma carga horária maior de Matemática do que os Licenciados em Física. Além disso, ao estabelecer cargas horárias (que aqui estamos entendendo mínimas) para cada grupo, a Resolução parece não considerar a necessidade de uma articulação entre conhecimentos pedagógicos e específicos, nem entre estudos teóricos, práticas e estágios docentes, pois no Grupo III, que corresponde à prática e que em uma primeira Licenciatura conta com 800 horas, reduz-se, em uma segunda Licenciatura, a 25%, ou seja, a 200 horas.

No nosso ponto de vista, cabe à instituição garantir que o aluno da segunda licenciatura conclua o curso com perfil de egresso de acordo com o estabelecido no Projeto Pedagógico do curso pretendido. Cabe ressaltar que, diferentemente do apontado anteriormente, na Resolução CNE/CP nº 2/2015 a carga horária requerida em um curso de segunda licenciatura relativa ao estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas, dispensando o candidato à segunda Licenciatura em apenas 100h de estágio supervisionado, o que ressalta a importância da prática na área específica.

### **H) Sobre a Formação pedagógica para Graduados**

Além de uma confusão apresentada com a utilização do termo “Grupo” (incoerente com a empregada no Capítulo IV da Resolução CNE/CP nº 2/2019), não há qualquer orientação quanto à relação entre a graduação já obtida e a formação pedagógica pretendida. Para que sejam cursadas apenas disciplinas que contemplem o conhecimento pedagógico dos conteúdos específicos e a prática, é necessário que o conteúdo específico tenha sido obtido na graduação anterior.

Art. 21. No caso de graduados não licenciados, a habilitação para o magistério se dará no curso destinado à Formação Pedagógica, que deve ser realizado com carga horária básica de 760 (setecentas e sessenta) horas com a forma e a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação, instituída por esta Resolução.

II - Grupo II: 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular. (Resolução CNE/CP nº 2/2019, Art. 21, p. 10)

A forma como está especificado o cumprimento da carga horária vai de encontro aos objetivos da formação docente quanto ao desenvolvimento de competências e habilidades, pois conteúdos como psicologia da educação, filosofia da educação, sociologia da educação, didática geral, legislação da educação brasileira, que não consideram as especificidades das áreas de conhecimento, já contemplam cerca das 360h (trezentas e sessenta horas) apontadas no Grupo I.

Portanto, na Resolução CNE/CP nº 2/2019, não parece haver a preocupação com o desenvolvimento do conhecimento pedagógico dos conteúdos específicos e o estudo destes no que concerne a formação pedagógica para graduados não licenciados.

### **I) Sobre a falta no documento de qualquer orientação para a formação continuada**

Estranhamos a falta de qualquer orientação na Resolução CNE/CP nº 2/2019 direcionada à formação continuada, aspecto que a diferencia de Resoluções anteriores, apesar de a mesma ser mencionada, no documento, como componente essencial para a profissionalização docente:

Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes: (...)

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente; (Resolução CNE/CP nº 2/2019, p.3)

Cabe ressaltar que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 explicita, no Art.16, o que se entende por formação continuada:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (Resolução CNE/CP nº 2/ 2015, p.13-14)

Do nosso ponto de vista, a formação continuada pode e deve ser iniciada durante a graduação com ações em nível de graduação e que estimulam o licenciando a dar continuidade ao seu desenvolvimento profissional, bem como valorizá-la. Cursos de extensão, PIBID, seminários, projetos são exemplos de tais atividades que podem ser oferecidas na Graduação.

### **J) Sobre Avaliação**

Inicialmente, destacamos os seguintes artigos:

Art. 23. A avaliação dos licenciandos deve ser organizada como um reforço em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento das competências.

Art. 24. As IES deverão organizar um processo de avaliação dos egressos de forma continuada e articulada com os ambientes de aprendizagens.

Art. 26. Caberá ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) elaborar o novo formato avaliativo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de formação de professores, em consonância ao que dispõe esta Resolução. (Resolução CNE/CP nº 2/2019, p.11)

Assim como falta ao documento esclarecer sobre os termos *competências, formação por competências*, faltam também referências para *avaliação de competências*, como estabelecido no Art. 23. Além disso, no mesmo Artigo, consideramos vago o termo “aprendizado”, e questionamos se este se refere às 61 Habilidades elencadas ou, especificamente, ao aprendizado de conteúdo geral e específico. Questionamos também a falta de clareza do documento em relação ao formato de avaliação de um profissional docente, tendo em vista que um conjunto de competências e habilidades pode ser apenas avaliado a partir da observação do professor em ação, tais como a Competência Geral 4

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, **corporal**, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo. (Resolução CNE/CP 2/2019, p.13, grifo nosso)

e a Competência Específica 2.1 relativa à dimensão Prática Profissional

2.1 Planejar as ações de ensino que resultem em **efetivas aprendizagens**. (Resolução CNE/CP 2/2019, p.13, grifo nosso).

No nosso entender, o Art.24 é incompreensível, pois nenhuma instituição pode exigir de seu egresso o comprometimento com uma avaliação posterior à sua titulação. Além disso, a Resolução descontextualiza o Parecer CNE/CP nº 22/2019, em relação à avaliação do egresso, a qual foi posta, no referido Parecer, em um contexto de preocupação com a qualidade dos cursos de formação de professores, como já salientado anteriormente:

Mais de 80% dos estudantes de licenciatura de instituições públicas frequentam cursos presenciais. Na rede privada, prevalecem os cursos a distância, com quase 70% dos alunos. Isso vai na direção oposta ao que estabelece o § 3º do art. 62 da LDB, que define que “a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância”.

Notadamente, isso implica que o Ministério da Educação precisa não somente zelar pelo que está posto na LDB quanto ao dispositivo acima, como supervisionar e monitorar a qualidade da oferta para as duas modalidades, para assegurar que este futuro professor tenha efetivamente desenvolvido as competências previstas neste Parecer, o que deve incluir também um sistema de avaliação de egressos. (Parecer CNE/CP nº 22/ 2019, p.8)

No nosso ponto de vista, a avaliação relativa à formação docente não deveria ser de egressos, e sim de cursos (como faz o ENADE), uma vez que, formado o profissional, ele está apto a exercer, sob quaisquer condições, sua função. Cabe às IES ofertar cursos de formação continuada (conforme item VIII do Art.6º já mencionado anteriormente) para licenciados (e não unicamente para seus egressos). Consideramos importante, também, que a abordagem da prática profissional seja constante nos cursos de formação continuada, e que os mesmos incluam avaliações de seus participantes.

A avaliação é sempre um tema que desperta preocupação, mas um princípio fundamental para que haja uma avaliação é ter-se conhecimento do que será avaliado, incluindo a base teórica para tal, observando aqui tanto o conhecimento teórico profissional como o conhecimento da prática profissional deve ser fundamentado em bases teóricas. Portanto, não se pode conceber a criação de um novo formato avaliativo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), como posto no Artigo 26, sem um exaustivo diálogo com as instituições formadoras. Por exemplo, como avaliar no ENADE a formação em tecnologia do futuro professor? De que modo as universidades/laboratórios de pesquisa participarão da concepção desse instrumento de avaliação?

### **K) Sobre gestão escolar**

Com relação a gestão, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 determina

Art. 22. A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em:

I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e

II - cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput, nos termos do inciso II do Art. 61 da LDB.

§ 1º O aprofundamento de estudos de que trata o inciso I será correspondente a 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia. (Resolução CNE/CP nº 2/2019, p. 10-11)

Por sua vez, a LDB (Lei nº 9.394/1996) determina, no Artigo 61,

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

(...)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

(...)

e, no Artigo 64,

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em



cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996)

A pós-graduação - nível Especialização vem sendo oferecida nas IES com carga horária mínima de 360 horas, conforme determinado na Resolução nº 1, de abril de 2018, que “estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação lato sensu denominados cursos de especialização, no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior, (...)”. Salientamos que é a mesma carga horária de diretriz anterior para o mesmo fim.

Considerando que a carga horária mínima dos cursos de especialização é de 360 horas, é necessário que haja um caminho para a uniformização do aprofundamento de estudos, exigindo que, em termos de especialização, a carga mínima seja de 400 horas. Portanto, o tema gestão escolar deve ser abordado de forma precisa e, provavelmente, com reflexos em programas de formação continuada voltados para a gestão. Além disso, é necessário que seja esclarecido o entendimento da expressão “garantida, nesta formação, a base comum nacional”, citada no Artigo 64 da Lei nº 9.394/1996. Por exemplo, não está claro se um licenciado em Matemática pode tornar-se um gestor cursando uma Especialização em Gestão.

## **Considerações Finais**

É reconhecido que a formação docente tem sido um desafio não só no Brasil (GATTI et al, 2019) como no mundo (LACERDA et al, 2020). Visa-se a qualidade e adequação acadêmicas, atração para a profissão, infraestrutura apropriada, formadores qualificados, formação para a diversidade e para as exigências do mundo contemporâneo, reconhecimento da prática como espaço de formação. É certo que uma resolução, por si só, não cumprirá plenamente as demandas para as questões que se impõem. Tampouco o documento em tela configura uma proposta que possa ser considerada satisfatória, nem mesmo inovadora ou promissora. Para aspectos importantes, aponta sobretudo involução ao que vem sendo historicamente construído.

Além disso, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 foi publicada quando a maioria das Instituições de Ensino Superior ainda estava em pleno processo de adequação de seus cursos à Resolução CNE/CP nº 2/2015. De fato, inicialmente, a referida Resolução CNE/CP nº 2/2015 estabelecia o prazo de dois anos para as IES adequarem seus cursos. No entanto, devido a acentuadas diferenças em relação à resolução vigente em 2015, dentre elas o aumento de 400 horas na carga horária mínima, houve a necessidade de extensão de prazo para adequação. A primeira extensão foi por meio da Resolução nº 1, de 9 de agosto de 2017, substituindo o prazo de adequação de dois anos para três anos; a segunda foi por meio da Resolução nº 3, de 3 de outubro de 2018, alterando o prazo para quatro anos, contados a partir da data da publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, a saber, 2 de julho de 2015.

Assim, o prazo para os cursos de licenciatura serem adaptados à Resolução nº 2/2015 findou em 2 de julho de 2019. Portanto, no momento da publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 em 20 de dezembro de 2019 nenhuma instituição teve a primeira turma de licenciados formados pela adequação de seus cursos à Resolução CNE/CP nº 2/2015. Ao revogar a Resolução CNE/CP nº 2/2015, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 torna “sem efeito um conjunto de orientações que está em fase de implementação pelas instituições de ensino superior do país, sem que tenha decorrido tempo suficiente para a avaliação das mudanças de modo a realizar uma atualização em consonância com necessidades concretas.” (COORLICEN, 2020, p.3)

Ao longo deste documento discorreremos sobre pontos que consideramos substanciais referentes à Resolução CNE/CP nº 2/2019, e que aqui resumimos:

#### **– A importância de se definir e explicitar um perfil profissional do futuro professor**

Neste documento, procurou-se ressaltar a importância de se definir um perfil profissional do futuro professor (de Matemática) e de explicitá-lo no texto da Resolução. Constatou-se que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 não é clara em elementos essenciais relacionados ao perfil do egresso, dando margem a questões tais como: Qual o significado de competência considerado em todo o documento? Qual a diferença entre Competência e Habilidade, já que mesmos verbos ora descrevem competências, ora descrevem habilidades? Assim, no nosso ponto de vista, a Resolução (ou o Parecer que a fundamenta) deve esclarecer o significado no texto dado aos termos competência e habilidade. (Veja itens B e C da Seção 4.)

#### **– A valorização profissional**

Acreditamos que o êxito da formação docente terá avanço realmente significativo somente quando combinado com medidas de reconhecimento do Estado em relação à necessidade de suporte financeiro à permanência, tanto do licenciando na instituição em que está adquirindo sua formação quanto do licenciado em sua vida profissional. Este quadro só poderá ser mudado quando políticas de valorização e de permanência do profissional forem efetivamente postas em prática, caminhando, por exemplo, na direção do cumprimento da Meta 17 do Plano Nacional de Educação, com vigência de 2014 a 2024: “Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.” (BRASIL, 2014)

Em relação à formação docente, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 não é clara quanto à expressão “educação de qualidade”, mencionada no Artigo 6º, inciso I, a qual parece sujeita a condições que dificilmente o Estado pode cumprir. (Veja item D da Seção 4.)

#### **– A ênfase excessiva na BNCC - Educação Básica**

O professor deve ter uma formação ampla, aprofundada e contínua. Portanto, é bem colocado na Resolução CNE/CP nº 2/2015 o reconhecimento da “necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica”. No entanto, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 põe a formação docente com risco de limitar-se à BNCC-Educação Básica e, apesar de evidenciar a importância do Conhecimento Pedagógico de Conteúdo, não ressalta a relevância de o mesmo ser aprofundado (Veja item A e F). Também estranhamos que, diferentemente de Resoluções anteriores, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 não aborda a Formação Continuada, componente imprescindível para o êxito profissional e que deve ser iniciada já na graduação com atividades pertinentes. (Veja item I da Seção 4.)

#### **– O professor como o único responsável pelo desenvolvimento das competências da BNCC-Educação Básica**

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 coloca o professor como o único responsável no processo de ensino-aprendizagem, sem levar em conta a necessidade de lhe serem oferecidas condições favoráveis para o trabalho docente e de lhe ser fornecido tempo remunerado para dedicar-se à sua formação continuada. (Veja item C da Seção 4.)

#### **– A Organização Curricular**

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 não apresenta novidade com relação aos princípios para a organização da estrutura curricular, exceto pelos fatos: i) a fundamentação dos mesmos “em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC-Educação Básica”, o que consideramos um equívoco; ii) a não apresentação de orientações relacionadas às atividades dos mentores e coordenadores de estágios. (Veja item E da Seção 4.)

#### **– A nova distribuição da carga horária**

No nosso ponto de vista, a criação da “base comum” descrita no Grupo I, com a carga horária mínima de 800 (oitocentas) horas, parece excessiva, pois não inclui conteúdo pedagógico de área específica. Além disso, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 eliminou o conjunto de atividades de áreas específicas de interesse dos estudantes, que a Resolução CNE/CP 2/ 2015 contempla com 200 horas, as quais consideramos importantes para um curso de graduação. (Veja item F da Seção 4.)

#### **– A formação em segunda Licenciatura e a formação pedagógica para graduados;**

Quanto à formação em segunda Licenciatura e à formação pedagógica para graduados, consideramos que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 falha, no sentido de garantir a esses profissionais o mesmo perfil de egresso estabelecido no Projeto Pedagógico do curso pretendido. (Veja itens G e H da Seção 4.)

#### **– Avaliação Profissional**

Há falta de clareza na Resolução CNE/CP nº 2/2019 em relação ao formato de avaliação de um profissional docente, tendo em vista que um conjunto de competências e habilidades podem ser apenas avaliadas a partir da observação do professor em ação, em uma variedade de situações. Ainda, como a formação docente inclui a formação continuada, consideramos importante, também, que a abordagem da prática profissional seja constante nos cursos de formação continuada, e que os mesmos incluam avaliações de seus participantes. (ver item J da Seção 4.)

#### – Gestão Escolar

O tema gestão escolar na Resolução CNE/CP nº 2/2019 carece de maior precisão à sua adequação à LDB. Por exemplo, não está claro se um licenciado em Matemática pode tornar-se um gestor cursando uma Especialização em Gestão. (Veja item K da Seção 4.)

Finalmente, gostaríamos de apontar a relevância de ter-se um documento que, ao trazer as diretrizes para a estruturação dos cursos de formação docente, também contemple orientações em relação ao quadro do corpo docente dos formadores. Um documento completo em suas orientações teria um valor político ímpar, com potencial para dar suporte, por exemplo, a demandas históricas das licenciaturas em Matemática em Institutos e centros de formação que valorizam mais os cursos de matemática-bacharelado e relegam a segundo plano a formação docente.

## Referências

BALL, D.; CHARAMBOUS, C.; THAMES, M. & LEWIS, J. “Teacher knowledge and teaching: Viewing a complex relationship from three perspectives”. In M. Tzekaki, M. Kaldrimidou, & H. Sakonidis (Eds), Proceedings of 33rd Conference of International Group for the Psychology of Mathematics Education (v. 1, pp. 121-150). Thessaloniki, GR: PME, 2009.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996 (Versão atualizada). Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 25/04/2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 28/2001. Brasília: Portal MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 25/05/2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 1301/2001. Brasília: Portal MEC, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1301\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1301_01.pdf). Acesso em: 25/05/2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 20/2001. Brasília: Portal MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/02101formprof.pdf>. Acesso em: 25/05/2021.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília: Edições Câmara, 2014. 86 p.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2001-2010. Brasília: Portal MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 25/04/2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília: Portal MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/02101formprof.pdf>. Acesso em: 27/05/2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Brasília: Portal MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 25/05/2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília: Portal MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 27/05/2021.

BÚRIGO, E. Z. Professores modernos para uma nova escola: a formação de professores de matemática nos anos 1960 e 1970. *Rematec (Revista de Matemática, Ensino e Cultura)*, v. 8, n. 13, p. 24-43, 2013.

COORLICEN - COORDENADORIA DAS LICENCIATURAS. Grupo de Trabalho DCN e BNC-Formação da RESOLUÇÃO CNE/CP 2/2019. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em [https://www.ufrgs.br/coorlicen/manager/arquivos/rILPTUzK0Q\\_27102020-Texto\\_final\\_BNC\\_formaAAo.pdf](https://www.ufrgs.br/coorlicen/manager/arquivos/rILPTUzK0Q_27102020-Texto_final_BNC_formaAAo.pdf). Acesso em 20/05/2021.

DIAZ-BARRIGA, A. Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. México: *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol.2, nº 5, México. Sep. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-28722011000300001](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722011000300001). Acesso em: 5 de maio de 2021.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. A.; ALMEIDA, P. C. A. (org.). Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: [https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro\\_ProfessoresDoBrasil.pdf](https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf). Acesso em: 28 de maio de 2021.

LACERDA, H. D. G.; CABANA, D. S. C.; MALTEMPI, M. V. *Formação Inicial de Professores de Matemática em Diversos Países*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020.

NÓVOA, Antônio. Um Novo Modelo Institucional para a Formação de Professores na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Relatório final da missão acadêmica. UFRJ. 2017. Disponível em:

<https://formacaodeprofessores.ufrj.br/documentos-e-resolucoes/>. Acesso em: 28 de maio de 2021.

SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in the teaching. *Educational Researcher*, Washington (US), v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE MATEMÁTICA. Diretrizes Curriculares para o Ensino de Matemática - proposta da SBM. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), 2015. Disponível em:

[https://www.sbm.org.br/wp-content/uploads/2015/01/Contribui%C3%A7%C3%A3o\\_da\\_SBM\\_Licenciatura\\_FINAL.pdf](https://www.sbm.org.br/wp-content/uploads/2015/01/Contribui%C3%A7%C3%A3o_da_SBM_Licenciatura_FINAL.pdf).

Acesso em: 25/04/2021.

---



## APÊNDICE

### **Resumo das mudanças ocorridas nas diretrizes para os cursos de licenciatura, particularmente na licenciatura em matemática.**

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) é a raiz das mudanças que vêm ocorrendo nos cursos de licenciatura neste século, mas o histórico de leis e resoluções dedicadas à formação docente é vasto. Em geral, nas discussões sobre a estrutura curricular dos cursos de licenciatura, é abordada a conhecida estrutura 3+1 (constituída, basicamente, de 3 anos de conteúdos equivalentes ao bacharelado e 1 ano de conteúdo pedagógico, incluindo estágio), a qual está totalmente em desacordo com as diretrizes estabelecidas para um curso de formação de professor da Educação Básica, já há algum tempo. Na sua publicação original, sem as emendas posteriores, o Artigo 61 da LDB de 1996 é constituído dos fundamentos da formação dos profissionais da educação e, dentre eles, está *a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço* (inciso I) e a inclusão da prática nos currículos tem sido um dos desafios tanto na elaboração de sua inclusão como em dimensioná-la.

Muito antes da LDB de 1996, houve leis, resoluções e pareceres estabelecendo diretrizes para a estrutura curricular das licenciaturas, dentre elas a LDB de 1961 e, particularmente, o Parecer C.F.E nº 295, homologado em 14 de novembro de 1962 que estabeleceu o currículo mínimo dos cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil, em 4 anos, mantendo o formato 3+1, e, em 1971, fundamentado no atendimento à demanda por professores da Educação Básica, a licenciatura plena foi reduzida para 3 anos como nos relata Búrigo (2013).

O Parecer nº 292/1962 do CFE instituiu as matérias pedagógicas comuns aos cursos de Licenciatura e o Parecer nº 295, do mesmo ano, estabeleceu as demais disciplinas obrigatórias aos cursos de Licenciatura em Matemática. Analisando o Parecer nº 292/1962, Scheibe (1983) concluiu que a separação entre a formação específica e a pedagógica foi mantida, tendo essa, inclusive, seu peso reduzido de um quarto para um oitavo do tempo de curso. Mudanças importantes, todavia, foram deflagradas pelo Parecer nº 295/1962. As disciplinas obrigatórias específicas – Desenho Geométrico, Física Geral, Cálculo Diferencial e Integral, Geometria Analítica, Álgebra e Cálculo Numérico – já não tinham a pretensão de formar o pesquisador em Matemática. Além disso, foi introduzida a disciplina denominada “Fundamentos de Matemática Elementar” com o objetivo explícito de articular a matemática superior com a matemática do ensino secundário. A reforma curricular implementada a partir desses Pareceres favoreceria a ampliação da formação inicial de professores de Matemática, pois facultava, inclusive, a criação de cursos que ofertassem apenas a modalidade Licenciatura.

..

A Resolução nº 1, de 17 de janeiro de 1971, instituiu a Licenciatura de 1º Grau em Ciências, com a duração de 1500 horas, conhecida também como “licenciatura



curta". A Licenciatura em Matemática, redenominada Licenciatura Plena em Matemática, teve sua carga horária mínima reduzida de 2700 para 2200 horas, e o prazo mínimo de quatro para três anos. (BÚRIGO, 2013, p. 31-33).

Destacamos também o Artigo 62 da LDB de 1996 que extingue a licenciatura curta, modalidade criada em 1971, determinando a licenciatura plena como requisito mínimo para o exercício do magistério na Educação Básica.

Atualmente, após emendas realizadas pela da Lei nº 12.014, de 2009, e Lei nº 13.415, de 2017, o Artigo 61 tem nova redação e lhe é acrescentado um parágrafo único com os fundamentos da formação dos profissionais da educação com três incisos e, o Parágrafo 8 do Artigo 62 recebe nova redação na qual é especificada a BNCC para referência dos currículos dos cursos.

Art.61.....  
 Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)  
 I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)  
 II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)  
 III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)  
 Art.62.....  
 § 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 1996)

A seguir descrevemos, de forma sucinta, o conjunto de Resoluções, após a LDB de 1996, e respectivos Pareceres que as fundamentam, com o objeto de sintetizar o histórico da evolução da mudança da estrutura dos cursos de licenciatura, especificamente da Licenciatura em Matemática. Destacamos pontos dos documentos que caracterizam sua origem e argumentações para as mudanças instituídas.

Importante salientar que, antes das novas diretrizes, as licenciaturas em matemática apresentavam estruturas variadas: licenciatura curta, com duração entre 1200 e 1500 horas, licenciaturas com estrutura bem reduzida de conteúdo com duração de 3 anos e carga horária de 2200 horas, outras com carga horária de 2500 horas ou mais, pois a Resolução CFE 1/72 fixava entre 3 e 7 anos com duração variável de 2200h e 2500h, com 180 dias letivos.

Em 2002 é publicada a primeira Resolução CNE/CP com regulamentações dos cursos de licenciatura.

A **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena é fundamentada nos **Pareceres CNE/CP nº 9/2001 e nº 27/2001**, da qual destacamos o Artigo 10, que estabelece linhas gerais quanto ao conteúdo; e o Artigo 11, que estabelece linhas gerais quanto aos critérios de organização da matriz curricular.

Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que compõem a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

- I. eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II. eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III. eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV. eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V. eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI. eixo articulador das dimensões teóricas e práticas. (Resolução CNE/CP nº 1/2002, p. 5)

O **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001**, é o resultado de discussões e análises, incluindo em audiências públicas, de tópicos sobre a Educação Básica e Formação de Professores, com a participação de representantes da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Fórum dos Pró-Reitores de Graduação, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Associação Nacional de Política e Administração na Educação, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação, Comissão Nacional de Formação de Professores, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. O trabalho culmina com proposta de alguns princípios norteadores de uma reforma curricular dos cursos de formação de professores.

Destacamos do documento o item 3.2.2 Tratamento inadequado de conteúdos e o item 3.6 Eixo articulador das dimensões teóricas e práticas. Quanto ao CNE/CP 27/2001, o

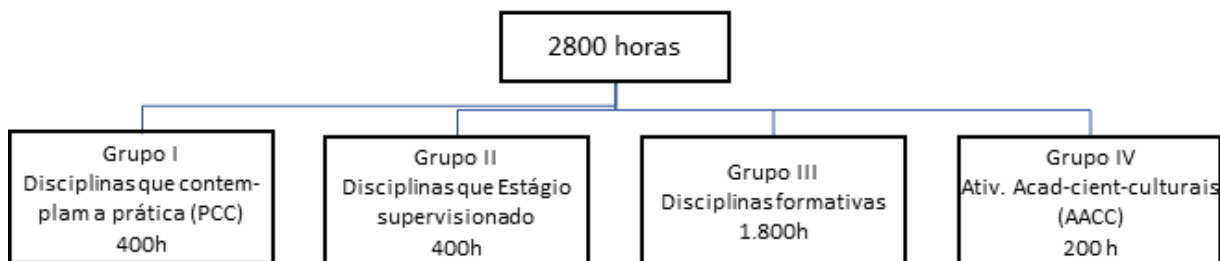
documento dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que discorre sobre o estágio supervisionado.

Destacamos ainda, da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, os princípios para organização curricular dos cursos, elencados no artigo 2º:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Quanto à carga horária, esta é estabelecida pela **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Está fundamentada no Art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002 (Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.) e no **Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001**, o qual dá nova redação ao parecer CNE/CP 24/2001.

No parecer são apresentados histórico da carga horária das licenciaturas e argumentos para a distribuição da carga horária proposta com o objetivo de atender às especificidades do curso e ênfase na concepção da prática, segundo a LDB-1996: a prática como componente curricular e o estágio supervisionado.



No mesmo ano, 2001, é homologado o parecer com orientações para os cursos de bacharelado e licenciatura em matemática:

**Parecer CNE/CES nº 1.302, de 6 de novembro de 2001**, homologado, com o assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura, do qual destacamos as seguintes orientações para a Licenciatura em Matemática

#### 4.2 Licenciatura

Os conteúdos descritos a seguir, comuns a todos os cursos de Licenciatura, podem ser distribuídos ao longo do curso de acordo com o currículo proposto pela IES:

- Cálculo Diferencial e Integral
- Álgebra Linear
- Fundamentos de Análise
- Fundamentos de Álgebra
- Fundamentos de Geometria
- Geometria Analítica

A parte comum deve ainda incluir:

- a) conteúdos matemáticos presentes na educação básica nas áreas de Álgebra, Geometria e Análise;
- b) conteúdos de áreas afins à Matemática, que são fontes originadoras de problemas e campos de aplicação de suas teorias;
- c) conteúdos da Ciência da Educação, da História e Filosofia das Ciências e da Matemática.

Para a licenciatura serão incluídos, no conjunto dos conteúdos profissionais, os conteúdos da Educação Básica, consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio. (Parecer CNE/CES nº 1302/2001, p.5-6)

Também, em 2001, é editado o Plano Nacional de Educação (PNE) -2001-2010 estabelecendo metas, dentre elas, as metas 19 e 23

19. Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais.

23. Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas. (BRASIL, 2001, p. 68)

Nesta época, alguns cursos já estavam sendo estruturados incluindo LIBRAS e cumprimento de outras metas do PNE.

Em 2010 é realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, que dá origem ao documento *CONAE 2010 Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação*.

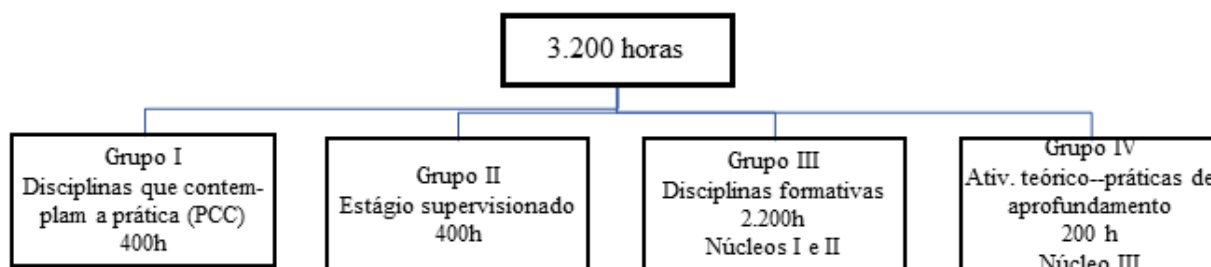
Também, em 2010, o MEC e a Secretaria de Ensino Superior, apresentaram ao Congresso o projeto de diretrizes curriculares no documento REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE BACHARELADO E LICENCIATURA, que causou grande movimento de desaprovação na comunidade acadêmica.

Em 2012, num trabalho conjunto, a SBEM e a SBM elaboraram o documento “A formação do professor de matemática no curso de licenciatura: reflexões produzidas pela comissão paritária SBEM/ SBM”, consistindo de análise crítica em relação aos Referenciais para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Matemática, publicado no Boletim n. 21 da SBEM, de fevereiro de 2013. Este documento está entre as manifestações com críticas negativas ao documento, que contribuiu para que a proposta do MEC/SES não fosse levada adiante.

Em 2014 acontece o CONAE de 2014. Neste período já circulava nos meios de vínculo com a Educação Básica versões preliminares do projeto da Base Nacional Curricular Comum e reuniões foram realizadas para discussões e aprimoramento, e é publicado o Plano Nacional de Educação 2011-2020, que depois foi modificado para 2014-2024.

Em 2015 são publicadas novas diretrizes para as licenciaturas com aumento de carga horária para 3200 horas reforçando as atividades formativas com o cumprimento da carga horária de extensão e modifica os objetivos da carga horária de 200h dedicada a atividades acadêmico-científico-culturais para 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes.

**Resolução CNE/CP nº 2, de 1º 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 e fundamentada no **Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015**.



O acréscimo de 400 horas às Disciplinas Formativas deve-se, basicamente, à ênfase dada à base comum da formação docente, independentemente da área de formação, descrita no *Capítulo II. FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA: BASE COMUM*, contendo o Artigo 5º. no qual são elencados nove itens relativos ao perfil do egresso. Também são destacados outros elementos da formação, geral e específica. As orientações e objetivos constituem os Núcleos I e II, destacados a seguir. (O texto do Núcleo I é completado com a descrição de campos de articulação das realidades educacionais, descritas em dez itens.)

Núcleo 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, (...);

.....  
 Núcleo 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, que, atendendo às demandas sociais, (...) (Resolução CNE/CP nº 2/2015, p. 9-10)

As 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento devem estar de acordo com o núcleo III do Artigo 12 da Resolução: *III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular*. Igualmente aos Núcleos I e II é elencado no Núcleo III o conjunto de atividades que podem ser desenvolvidas.

Voltando a conjecturar sobre a interseção entre os cursos de licenciatura e bacharelado, o detalhamento na descrição dos Núcleos I e II determina o conjunto substancial de atividades específicas do curso de licenciatura fazendo com que diminuam as possíveis disciplinas de interseção.

Em 2017 a BNCC tem sua versão final com publicação em 15 de maio de 2018 e é publicada a **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. (Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016.) que altera a LDB de 1996 entre outras e destacamos a nova redação do Parágrafo 8 do Artigo 62:

**§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.**

Neste mesmo ano, é publicada a **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017** que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada, obrigatoriamente, ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Em 2019 é publicada a Resolução vigente.

**Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019** que 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), fundamentada no **Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019** que consiste em revisar e atualizar a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015.

O Parecer explicita, detalhadamente, as temáticas de cada Grupo. O Grupo I é dedicado à base comum aos cursos de licenciatura: metodologias, didática e seus fundamentos, compreensão dos fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos; estrutura escolar, entendimento sobre o sistema educacional brasileiro e outros temas. O Grupo III coincide com a resolução anterior. No Grupo II são elencados 10 itens comuns a todos os

níveis de formação (Educação Infantil, Ensino-Fundamental – séries iniciais, Ensino Fundamental – séries finais e Ensino Médio) e, em seguida, o Grupo II é subdividido em três grupos II.A, II.B e II.C, com temáticas específicas para cada nível de formação, sendo *II.C. Cursos para formação de professores nos anos finais do Ensino Fundamental, e do Ensino Médio*. Dedicado ao desenvolvimento de saberes específicos e aprofundamentos, componentes interdisciplinares, domínio das unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, bem como o desenvolvimento competências e habilidades pelo professor, em sintonia com aquelas contidas na BNCC.

#### Referências do Apêndice

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 1.302, de 6 de novembro de 2001. Brasília: Portal MEC, 2002.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>

Acesso em: 25/04/2021.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2001-2010. Brasília: Portal MEC, 2001.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>

Acesso em: 25/04/2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília: Portal MEC, 2002.

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)

Acesso em: 25/04/2021.

BÚRIGO, E. Z. Professores modernos para uma nova escola: a formação de professores de matemática nos anos 1960 e 1970. **Rematec (Revista de Matemática, Ensino e Cultura)**, v. 8, n. 13, p. 24-43, 2013.