

## A IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA UFAC: CONFLUÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

*THE IMPLEMENTATION OF NATIONAL CURRICULUM GUIDELINES  
FOR THE INITIAL TRAINING OF PRIMARY EDUCATION TEACHING  
PROFESSIONALS IN UFAC: confluences and divergences*

*LA IMPLEMENTACION DE LAS ORIENTACIONES NACIONALES DE  
CURRICULUM PARA LA ENTRENAMIENTO INICIAL DE LOS  
PROFESIONALES DE LA EDUCACION PRIMARIA EN UFAC:  
confluencias y divergencias*

Mark Clark Assen de Carvalho\*  
Ednaceli Abreu Damasceno\*\*  
Lúcia de Fátima Melo\*\*\*

### RESUMO

Este artigo aborda os embates institucionais e as disputas concorrenciais no campo da formação de professores, travadas na Universidade Federal do Acre (UFAC), destacando o movimento que toma corpo e lastro com a aprovação da Resolução CNE/CP de 2 de julho de 2015, ou seja, a materialização das Diretrizes da Resolução nº 02/2015 e como elas se expressam e se corporificam no contexto institucional. O estudo estrutura-se em torno de uma revisão de literatura com base nas análises de Dourado (2015); Gatti (2017); Freitas (2019), bem como de pesquisa documental que incorpora resoluções, documentos e orientações internas da UFAC. Resultam dessa discussão: o reconhecimento das sucessivas postergações dos prazos para a implementação da Resolução CNE/CP 02/2015; a ideia de que as diretrizes apontam para o reconhecimento da identidade própria de um curso de formação de professores, embora sua implementação, de fato, nos cursos de licenciaturas, ainda careça, em termos práticos, de uma maior articulação entre instituição formadora e as instituições de educação básica; a compreensão de que a definição de uma política institucional de formação de professores deve estar atrelada a um plano nacional de valorização dos profissionais da educação; e, por fim, a percepção de que, no processo de implementação das Diretrizes no âmbito interno da UFAC, houve divergências e confluências entre o que foi pensado, concebido e materializado em termos de desenhos e formatos curriculares dos projetos pedagógicos dos cursos. Conclui-se que documentos são importantes, mas, em si, não são suficientes, pois

## A IMPLEMENTAÇÃO DAS DCNs PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA UFAC: confluências e divergências

dependem de ações que permitam, na passagem do contexto de formulação do documento ao contexto da prática, que as instâncias implementadoras exerçam papel fundamental, inclusive, por meio dos sujeitos formadores, os docentes que, apesar dos embates nos campos e territórios curriculares, devem reconhecer e compreender a importância da constante atualização e problematização da formação de professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Diretrizes Curriculares; Formação de Professores; Reformulação dos Cursos de Licenciaturas.

### *ABSTRACT*

This article addresses institutional clashes and competitive disputes in the field of teacher training, fought at the Federal University of Acre (UFAC), highlighting the movement that takes body and ballast with the approval of CNE/CP resolution of July 2, 2015, that is, the materialization of the Guidelines of Resolution No. 02/2015 and how they express themselves and become corporical in the institutional context. The study is structured around a literature review based on the analyses of Dourado (2015); Gatti (2017); Freitas (2019), as well as documentary research that incorporates UFAC resolutions, documents and internal guidelines. Result from this discussion: the recognition of successive postponements of deadlines for the implementation of CNE/CP Resolution 02/2015; the idea that the guidelines point to the recognition of the identity of a teacher training course, although its implementation, in fact, in undergraduate courses, still lacks, in practical terms, a greater articulation between training institution and basic education institutions; understanding that the definition of an institutional policy for teacher training should be linked to a national plan for valuing education professionals; and, finally, the perception that, in the process of implementing the Guidelines within the internal scope of UFAC, there were divergences and confluences between what was thought, conceived and materialized in terms of drawings and curricular formats of the pedagogical projects of the courses. It is concluded that documents are important, but in themselves they are not enough, because they depend on actions that allow, in the passage of the context of formulation of the document to the context of the practice, that implementing bodies play a fundamental role, including, through the formative subjects, teachers who, despite the clashes in the fields and curricular territories, must recognize and understand the importance of constant updating and problematization of teacher training.

**KEYWORDS:** Curricular guidelines; Teacher training; Reformulation of Licentiate Courses.

### *RESUMEN*

Este artículo aborda los enfrentamientos institucionales y las disputas competitivas en el campo de la formación del profesorado, librados en la Universidad Federal de Acre (UFAC), destacando el movimiento que toma cuerpo y lastre con la aprobación de la resolución CNE/CP del 2 de julio de 2015, es decir, la materialización de las Directrices de Resolución No 02/2015 y cómo se expresan y se vuelven corporales en el contexto institucional. El estudio se estructura en torno a una revisión de la literatura basada en los análisis de Dourado (2015); Gatti (2017); Freitas (2019), así como la investigación documental que incorpora resoluciones de la UFAC, documentos y directrices internas. Resultado de este debate: el reconocimiento de sucesivos aplazamientos de plazos para la aplicación de la Resolución 02/2015 de la CNE/CP; la idea de que las directrices apuntan al reconocimiento de la identidad de un curso de formación del profesorado, aunque su aplicación, de hecho, en los cursos de pregrado, todavía carece, en términos prácticos, de una mayor articulación entre la institución de formación y las instituciones de educación básica; entender que la definición de una política institucional para la formación de docentes debe vincularse a un plan nacional para valorar a los profesionales de la educación; y, por último, la percepción de que, en el proceso de aplicación de las Directrices en el ámbito interno de la UFAC, hubo divergencias y confluencias entre lo que se pensaba, concibió y materializó en términos de dibujos y formatos curriculares de los proyectos pedagógicos de los cursos. Se concluye que los documentos son importantes, pero en sí mismos no son suficientes, porque dependen de acciones que permitan, en el paso del contexto de la formulación del documento al contexto de la práctica, que los órganos de ejecución desempeñen un papel fundamental, incluso, a través de las asignaturas formativas, los profesores que, a pesar de los enfrentamientos en los campos y territorios curriculares, deben reconocer y comprender la importancia de la actualización constante y la problemática de la formación del profesorado.

**PALABRAS CLAVE:** Directrices curriculares; Formación del Profesorado; Reformulación de Cursos de Licenciatura.

---

## **Introdução**

Os embates institucionais e as disputas concorrenciais travadas na Universidade Federal do Acre/UFAC, no campo da formação de professores, ao longo das últimas quatro décadas, envolvem, pelo menos, três momentos: o primeiro remonta ao período do movimento nacional de reformulação dos

cursos de formação do educador, quando da aprovação da Resolução 14/1987 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFAC/CEPEX, que objetivou instituir uma formação pedagógica comum aos cursos de licenciatura da UFAC.

O segundo é marcado pela aprovação da Lei 9.394/96 e, posteriormente, pela aprovação e obrigatoriedade de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais – CNE/CP – 01/2002 e das diretrizes curriculares nacionais específicas para cada área de formação de professores. Nesse contexto, serão evidenciadas posições e disputas em torno de questões como: a polarização entre formação específica *versus* formação pedagógica; a migração de determinados componentes curriculares, como é o caso dos estágios e das práticas de ensino; a defesa de maior carga-horária envolta em proposituras que tendiam a reafirmar a hierarquização, a hegemonia e a valorização de determinadas áreas em detrimento de outras consideradas, historicamente, de menor prestígio e relevância dentro da cultura universitária.

Quanto ao terceiro momento desses embates, este toma corpo e lastro com a aprovação da Resolução CNE/CP de 2 de julho de 2015, que incorpora as diretrizes da formação inicial à formação continuada, incluindo nesta os cursos de formação pedagógica e de segunda licenciatura, estabelecendo conexões com o disposto na Lei 13.005/2014. A referida lei institui o novo Plano Nacional de Educação e, reconhecidamente, registra importantes conquistas ao processo de valorização da formação dos profissionais da educação, incorporando, em sua proposta, demandas dos movimentos em defesa da escola pública de qualidade e da sólida formação teórico-prática dos professores.

Para os limites desta abordagem, o presente texto busca retratar e analisar questões que estão diretamente relacionadas ao terceiro momento, ou seja, a materialização das diretrizes da Resolução nº 02/2015 e como elas se expressam e se corporificam no contexto institucional dos cursos de licenciatura da UFAC. Para efeito dessa discussão, o estudo insere-se numa abordagem qualitativa, por meio de uma revisão de literatura com base nas análises de Dourado (2015); Gatti (2017); Freitas (2019) e outros, bem como por meio de uma análise documental, que incorpora o texto da própria Resolução CNE/CP nº 02/2015, documentos e orientações internos formulados pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) e Diretoria de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino (Diaden), além dos Projetos Pedagógicos Curriculares dos Cursos de Licenciatura da UFAC que já realizaram a

reformulação, e, ainda, o movimento que vem sendo operado pelas demais licenciaturas.

Essa análise torna-se relevante, dentre outros fatores, por reconhecer que, em que pese o caráter “mandatório” da Resolução CNE/CP 02/2015, no que se refere ao processo de sua implementação, assiste-se, deliberadamente, a sucessivas postergações dos prazos para sua implementação.

Também, por permitir identificar que as diretrizes apontam para o reconhecimento da identidade própria de um curso de formação de professores, questão que deve envolver a definição de uma política institucional de formação de professores articulando instituição formadora e as instituições de educação básica.

E, ainda, no caso específico do contexto em análise, por apontar para as divergências e confluências acerca do processo de implementação das diretrizes no âmbito interno da UFAC, revelando como estão sendo pensados, concebidos e implementados os desenhos, os formatos curriculares e as práticas de formação de professores.

Esses currículos e práticas devem ser, portanto, revestidos de uma nova compreensão acerca do significado da formação de professores diante das especificidades da própria formação, das diferentes dimensões do trabalho docente e da prática pedagógica em contextos e realidades escolares também diversos.

### **Aprovação da Lei 9.394/96 e a Formação Pedagógica comum nos Cursos de Licenciatura da UFAC: momentos significativos da constituição do campo da formação de professores da UFAC**

As tratativas para se investir na direção de definir uma formação pedagógica comum aos cursos de licenciatura na Universidade Federal do Acre/UFAC remontam aos debates, críticas e proposições levadas a efeito no movimento nacional que, na década de 1980, propôs a reformulação dos cursos de formação do educador. Tais proposições, em contexto local, resultarão em dois processos intercomplementares conduzidos pelo antigo Departamento de Educação da UFAC: a reformulação do currículo do Curso de Pedagogia e a reformulação da formação pedagógica nas demais licenciaturas.

## A IMPLEMENTAÇÃO DAS DCNs PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA UFAC: confluências e divergências

Para os limites desta incursão, iremos nos ater ao que estamos a denominar como primeiro movimento da área de educação para definir internamente à UFAC uma proposta de formação pedagógica aos cursos de licenciatura, proposta que se assenta nas orientações contidas nas disposições da Resolução nº. 14/87 do CEPEX/UFAC, a qual definia um conjunto de disciplinas comuns do núcleo da formação pedagógica que deveria compor o currículo dos cursos de licenciatura. A oferta desses componentes atendia às orientações da legislação educacional vigente àquela época e cumpria, ainda, com as orientações do chamado “currículo mínimo” e se compunha da oferta dos seguintes componentes curriculares: Introdução à Educação – 90h, Psicologia da Educação – 60h, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus – 60h, Didática Geral – 90h, Didática Aplicada – 60h e Prática de Ensino – 120h, os quais estavam inseridos no ementário do Departamento de Educação.

Dessa experiência, uma constatação relativamente óbvia é aquela que se encarrega de pontuar que a forma de organização e disposição desses componentes da formação pedagógica nos cursos de licenciatura da UFAC ainda guardava uma relação muito estreita com influências e heranças deixadas pela adoção, durante anos no Brasil, do antigo modelo “3 + 1”<sup>1</sup>, embora, formalmente, esse modelo tenha sido abolido desde a aprovação da LDB 4.024/61.

Em linhas gerais, esse elenco de disciplinas era distribuído nos cursos de licenciatura da UFAC, de preferência, a partir do 3º período, como forma de assegurar ao futuro professor o acesso a determinados conhecimentos inerentes ao trabalho pedagógico, dentre os quais se incluía a “Prática de Ensino”, oferecida sob forma de “Estágio Supervisionado” no último período do curso de licenciatura. A proposta objetivava “proporcionar ao aluno, contato com a prática social e criar condições para a percepção de problemas inerentes a atividade docente para a proposição de alternativas de solução a

---

<sup>1</sup> Modelo pelo qual os Cursos de Formação de Professores se generalizaram em todo o país a partir do Decreto-Lei n. 1190, de 04 de abril de 1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Nesse modelo, os professores eram formados através de um currículo que contemplava disciplinas específicas (conteúdo cognitivo) com duração prevista de três anos, às quais se justapunham as disciplinas de natureza pedagógica com duração prevista de um ano. Esse é o modelo da racionalidade técnica em que o professor é visto como um técnico que vai aplicar com rigor, na sua prática cotidiana, as regras derivadas dos conhecimentos científicos e pedagógicos (PEREIRA, 1999, p. 111-112).

estes problemas analisando-se criticamente” (CF. RESOLUÇÃO Nº 14/87 CEPEX).

Sobre a Prática de Ensino ministrada no último semestre, cumpre ressaltar que esta tinha um enfoque meramente instrumental, não articulava conteúdo e forma, limitando-se a apresentar a escola como lugar de aplicação de técnicas, que ora serviria para racionalizar o trabalho escolar, ora serviria para solucionar problemas que se apresentavam na prática pedagógica, dentro do modelo de formação da racionalidade técnica. Segundo esse modelo, o futuro professor deveria apropriar-se de um conjunto de conhecimentos teóricos para, posteriormente, supostamente aplicá-los na prática do trabalho escolar vivenciado ao final do curso de formação.

Com a aprovação da atual LDBEN 9.394/96, pretendeu-se instituir não apenas novos marcos para a organização nacional. No caso específico da formação de professores, passou-se a exigir formação em curso de licenciatura para atuar na educação básica, mesmo admitindo-se a formação de nível médio na modalidade “normal” para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao mesmo tempo, tomou corpo, por iniciativa do órgão de regulamentação da educação nacional - o Conselho Nacional de Educação (CNE) - um conjunto de atos normativos que impunham novas exigências em termos de organização dos currículos dos cursos de licenciatura.

Em linhas gerais, essas novas bases se configuram a partir da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores - DCNs e das Resoluções nº 01 e 02/2002 do Conselho Nacional de Educação, além da Resolução CNE/CP nº 01 de 15 de maio de 2006, que trata especificamente do Curso de Pedagogia.

No escopo desses dispositivos estava estabelecido um conjunto de princípios norteadores da formação do professor nos cursos de licenciatura, princípios esses que se configuravam como imperativos no processo de revisão e definição do *locus* institucional da formação, conteúdo e concepções, ou seja, expressavam novas exigências para que as instituições de formação revissem a organização de seus currículos no que tange às orientações, procedimentos, modelos e práticas que presidiam os processos de formação dos professores para atuar nas diferentes etapas da educação básica.

Por essas disposições, a prática, como componente curricular obrigatório, deveria ser vivenciada ao longo do curso, perfazendo um total de 400 horas articuladas com as demais disciplinas, compondo o eixo central da formação,

a qual deve contemplar os seguintes aspectos: uma prática que se produz no âmbito do ensino; planejada quando da elaboração do projeto político-pedagógico do curso de licenciatura; que aconteça desde o início do processo formativo e estenda-se ao longo de todo o percurso da formação do professor; que estabeleça correlação entre teoria e prática num movimento contínuo entre saber e fazer, na busca de significados da docência e da gestão de situações próprias da organização do trabalho pedagógico escolar.

Diante das circunstâncias postas relativamente à obrigatoriedade de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais – CNE/CP – 01/2002 e das Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para cada área de formação de professores, instalou-se na Universidade Federal do Acre/UFAC um movimento de discussão que demandou não apenas o enfrentamento de questões no campo da formação de professores como, por exemplo, daquelas ligadas à carga-horária, à reorganização de disciplinas que compunham a formação pedagógica, à relação entre os componentes pedagógicos e componentes específicos das áreas de formação. Na verdade, esse processo traduziu perfeitamente o que estamos a chamar de “disputas concorrenciais”, expôs as fissuras, antes veladas, entre o antigo Departamento de Educação, hoje Centro de Educação, Letras e Artes da UFAC (CELA), e os antigos departamentos das áreas específicas, também transformados em centros por força das mudanças organizacionais ocorridas na instituição no início da década passada.

Simplificadamente, podemos dizer que esse debate aflorou, por um lado, uma posição que evocava a defesa e a necessidade de definição da licenciatura como um projeto pedagógico curricular de formação com identidade própria, capitaneado pela área de educação. Por outro, uma crítica contundente ensejada pelas demais áreas envolvidas com a formação de professores que, de forma bastante ácida, apresentavam proposições e descontentamento quanto à forma pela qual vinha se realizando a formação pedagógica no âmbito dos cursos de graduação da UFAC.

Na verdade, em que pesem as vicissitudes que se faziam e ainda se fazem presentes na forma de conceber e realizar a formação pedagógica nos cursos de licenciatura, esse debate, a nosso ver, serviu para secundarizar a necessidade de revestir a formação pedagógica de um novo caráter e importância diante das necessidades de formação e de uma maior articulação com as demandas do trabalho docente na escola básica. As discussões em torno dessas reais necessidades foram, portanto, mitigadas pelas discussões e



posições que concorreram para materializar as ditas lutas concorrenciais, convertidas aritmeticamente na distribuição e loteamento de horas nos projetos pedagógicos curriculares como, por exemplo, as 400 horas de estágio e as 400 horas de prática que migraram do CELA.

As consequências práticas desse movimento, ao que parece, não ficaram restritas à ampliação dos problemas na formação dos futuros professores. Destarte, o saldo negativo pode ser descrito não apenas nos limites dessas disputas concorrenciais entre formação específica *versus* formação pedagógica e disputa por carga-horária dos componentes curriculares dos cursos de licenciatura. Em meio ao embate afloraram posições que tendiam a supervalorizar e hierarquizar certas áreas em detrimento de outras consideradas portadoras de menor importância e prestígio dentro do modelo de organização da vida acadêmica universitária consagrado na UFAC, como é o caso dos componentes curriculares da formação pedagógica.

Nesse movimento, ao qual computamos maior rebaixamento das questões afetas à formação de professores na UFAC, o maior agravante que irá reverberar na organização dos currículos dos cursos de formação de professores e que trará novamente a proeminência das clássicas polarizações no debate sobre formação de professores está na aprovação de uma norma interna (Resolução nº 09, de 05 de fevereiro de 2009 de Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/CEPEX-UFAC). Embora essa norma viesse a atender à questão do princípio da dimensão prática a perpassar o currículo e destacasse o estágio supervisionado como eixo formador, basilar da formação teórico-prática que se realiza ao longo da formação, a partir da segunda metade do curso de licenciatura, na prática, promoveu um reducionismo do currículo, a partir da fixação da carga horária mínima que, ao final, foi compreendida e implementada pelos cursos de graduação como máxima:

Art. 2.º - A carga horária mínima dos Cursos de Formação de Professores de Educação, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos político-pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

## A IMPLEMENTAÇÃO DAS DCNs PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA UFAC: confluências e divergências

II - 400 (quatrocentas) horas de Estágio Curricular Supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso;

III 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (CF. RESOLUÇÃO Nº 09/2009/CEPEX-UFAC).

Na prática, essa normativa interna contribuiu para rebaixar ou esvaziar os currículos dos cursos de licenciatura da UFAC, quando permitiu que estes pudessem ter carga horária mínima de 2.800 horas aula para integralizar todos os créditos obrigatórios da formação, em um arremedo mal feito da ideia de currículo mínimo, questão que se julgava superada pela aprovação da Lei 9394/96 e pelo conjunto dos demais atos de regulamentação da educação superior e da própria formação de professores.

A bem de registro histórico, embora esse fato represente uma das maiores perdas da Área de Educação, nos limites das ações de formação de professores que a UFAC realiza há quase 50 anos, os representantes do Centro de Educação, Letras e Artes (predominantemente professores ligados à Área da Educação) e do próprio Colegiado do Curso de Pedagogia conseguiram resguardar o Curso de Pedagogia, no sentido de isentá-lo dessa norma, apegando-se ao que determinava a Resolução CNE/CP nº 01 de 15 de maio de 2006, que Instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e determina o mínimo de 3.200 horas e 04 (quatro) anos de duração.

### **A implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 nos Cursos de Licenciaturas da UFAC: as marcas de um percurso**

No período compreendido entre os anos 2009 e 2015, quando se dá a aprovação de um novo dispositivo legal que impõe a todas as instituições de ensino superior novos ajustes e reformulações aos projetos pedagógicos curriculares dos cursos de licenciatura, a UFAC deu prosseguimento às suas ações de formação de professores, sem proceder com nenhum tipo de avaliação do que fora processado, limitando-se a discutir a questão da qualidade do ensino e dos seus cursos de graduação pelos indicadores revelados por meio dos resultados dos processos de regulação, obtidos tanto por meio dos processos de renovação de reconhecimento de cursos, quanto

por meio dos dados advindos do Exame Nacional de Avaliação do Desempenho de Estudantes/ENADE.

Assim, a aprovação da Resolução CNE/CP nº 01, de 2 de julho de 2015, resultante de um amplo e fecundo debate com importantes instituições do campo da formação, passa a ensejar um novo momento na ambiência interna das instituições de ensino superior que respondem mais diretamente pela oferta das licenciaturas.

A aludida resolução, diferentemente da Resolução CNE/CP nº 01/2002, aglutinou as diretrizes da formação inicial à formação continuada, incluindo nesta os cursos de formação pedagógica e de segunda licenciatura, em articulação com o que está previsto na Lei 13.005/2014. A referida lei aprovou o atual Plano Nacional de Educação/PNE, indicando novas perspectivas para se pensar os percursos, processos e projetos de formação pedagógica. Estes deveriam ser redesenhados pelas instituições formadoras, de modo que a reformulação dos projetos pedagógicos curriculares das licenciaturas considerasse um projeto institucional de formação pedagógica comum, articulado às demandas da escola de educação básica e configurado a partir de eixos que estruturariam a formação, a exemplo do movimento já operado pelas diretrizes da Pedagogia.

O movimento e a interlocução feitos para a construção e aprovação das novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, cuja tessitura se deu em momento de forte instabilidade política, indicam que, nesse cenário de alterações na legislação da formação de professores, velhos dilemas e antigas questões foram repostas e acabaram por estabelecer a necessidade de que projetos curriculares de formação de professores primassem pela organicidade, identidade e articulação com sistemas e redes públicas de ensino, dando voz a diferentes sujeitos, atores e entidades.

Nesse cenário, mister se faz reconhecer que a Resolução CNE/CP nº 02/2015 não trata de “arranjos” curriculares, tampouco de “acomodação” de carga horária desse ou daquele componente curricular obrigatório da formação. Diferentemente disso, o texto da resolução, em seu escopo, contempla e explicita a necessidade de reconhecimento acerca da identidade própria de um curso de licenciatura voltado para atender às necessidades do trabalho docente na escola básica em suas múltiplas dimensões e complexidades.

Por consequência e implicação, a definição de uma política institucional de formação de professores que se quer orgânica, articulada e comprometida com

## A IMPLEMENTAÇÃO DAS DCNs PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA UFAC: confluências e divergências

a superação de antigos dilemas e dicotomias que, historicamente, têm perpassado os diferentes modelos e práticas de formação de professores no interior das universidades, requer a articulação da instituição formadora com seus diferentes programas e projetos. Como exemplo, podemos destacar o Parfor, o Pibid e a Residência Pedagógica, em suas relações com escolas públicas da Educação Básica, conforme explicita o Art. 3º da Resolução CNE/CP 02/2015:

O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio a formação docente, em regime de colaboração e deve contemplar:

I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;

II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;

III - o contexto educacional da região onde será desenvolvida;

IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;

V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS);

VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2015).

Considerando os diferentes momentos que configuram a formação de professores na ambiência interna na UFAC, novamente, a discussão sobre a formação de professores voltará à cena do debate principal, posicionando em lados opostos instâncias e sujeitos, em que pese o fato de terem em comum o mesmo objeto e objetivo: a reforma dos cursos de licenciatura. De um lado, a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) pressionada pelos prazos expressos quando da aprovação das diretrizes e no afã de demonstrar objetividade, racionalidade e controle na condução das etapas de um processo que responde por diferentes lógicas, a considerar o curso de licenciatura com o qual esteja trabalhando. Do outro, o Centro de Educação, Letras e Artes da UFAC que, dentro de sua margem de organização, constituiu uma “Comissão responsável

pela elaboração de adequações às ementas das disciplinas pedagógicas comuns às licenciaturas”<sup>2</sup>, que veio a adotar um percurso e uma metodologia de trabalho, operando com perspectivas distintas, inclusive de tempo, daquelas adotadas pela Prograd.

A referida comissão elegeu, como eixo fundante para coordenação e execução da discussão, a definição de sessões temáticas para a análise dos objetos elencados no Art. 13, § 2º, da Resolução CNE/CP nº 2/2015 como, por exemplo, “direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas sócio educativas”. Tal ação trouxe para o debate interno da UFAC entidades, instituições, grupos e pessoas que representavam o conjunto das instituições sociais diretamente ligadas à educação.

O trabalho da comissão chegou a alinhar questões importantes e necessárias ao debate sobre a definição de um projeto orgânico e articulado para os cursos de licenciatura da UFAC, dentre os quais destacamos:

O reconhecimento da necessidade do cumprimento da Lei nº 10.639/2003, reformulada pela Lei nº 11.645/2008, no currículo da educação básica e educação superior; a compreensão de que as temáticas constantes no § 2º, art. 13, da Resolução CNE/CP 02/2015, são amplas e complexas para serem abordadas por meio de um único componente curricular, uma vez que envolvem múltiplas questões teóricas e metodológicas, demandando a necessidade de ações colaborativas entre instituições a partir de uma abordagem interdisciplinar com o envolvimento dos movimentos sociais organizados; o reconhecimento de que as temáticas atinentes ao parágrafo em questão estão relacionadas à grande temática Educação e Direitos Humanos, entendendo-se que a formação humana acontece mediante a apropriação da cultura de modo que o homem se reconheça como humano e como sujeito de direitos; o entendimento de que as questões da educação inclusiva não são novas, posto que o reconhecimento legal instituído por marcos como - Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (1994), dentre outras de cunho internacional e a Constituição Federal Brasileira (1988), a LDBEN (9394/96), e a Portaria Ministerial nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994, já produziram avanços significativos no tocante à inclusão

---

<sup>2</sup> A referida Comissão foi instituída a partir da Portaria nº 988, de 6 de abril de 2016, por professores de diversas áreas curriculares que atuavam nas licenciaturas e, predominantemente, no Curso de Pedagogia.

## A IMPLEMENTAÇÃO DAS DCNs PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA UFAC: confluências e divergências

obrigatória da Educação Especial nas ações de formação inicial e continuada de todos os professores, nos diversos níveis de ensino (RELATÓRIO – COMISSAO ESPECIAL, UFAC, 2016, p. 10-11).

Contudo, apesar da pertinência das questões defendidas pela Comissão Especial constituída no âmbito do Centro de Educação, Letras e Artes, o tempo, o interesse e as lógicas de quem está na gestão de uma instância de assessoramento e de formulação da política de graduação, como é o caso da Prograd, são difusos e distintos das questões e interesses de quem atua na outra ponta. Vale ressaltar que a Comissão Especial foi instituída para, num prazo de 45 dias, cumprir com a ação para a qual foi designada, qual seja, propor uma organização dos componentes curriculares pedagógicos comuns à formação das licenciaturas da Universidade Federal do Acre. A opção metodológica adotada pela comissão, primando pelas sessões temáticas envolvendo todas as licenciaturas, bem como representantes de movimentos sociais e fóruns ligados às temáticas em questão (educação e direitos humanos, diversidade étnico-racial, questões de gênero e faixa geracional, sexualidade, educação inclusiva), materializadas em mesas redondas, não deu conta de cumprir com o prazo anteriormente determinado.

Acrescenta-se, ainda, à época, a contraposição no entendimento acerca da concepção de trabalho a ser desenvolvido pela comissão instituída. Enquanto a comissão optou por uma concepção de trabalho em que o percurso metodológico exigiria um tempo mais alargado, tendo em vista a construção coletiva de uma “Proposta de Formação Pedagógica comum aos cursos de licenciatura da UFAC” por diversos atores ligados à área de educação, aos movimentos sociais e, em especial, à formação de professores, a Prograd concebia o trabalho a partir de uma cultura institucional mais pragmática, solicitando da comissão apenas a “elaboração de adequações das ementas das disciplinas pedagógicas comuns às licenciaturas”.

Dessa forma, a solicitação de prazo de forma reiterada pela comissão não foi atendida pela Prograd e o trabalho concebido pela comissão foi institucionalmente ignorado, gerando um sentimento de insatisfação por parte de membros da comissão, podendo ser esse mais um momento que corrobora com aquilo que estamos chamando de embates institucionais e disputas concorrenciais no campo da formação de professores no âmbito da UFAC.

Assim, novamente as ações e propostas do Centro de Educação, Letras e Artes da UFAC foram sublimadas, restando-lhe tão somente a autoridade para rever a ementas e programas dos componentes curriculares que estariam sob responsabilidade acadêmica daquela unidade, em que pese a propositura dessa formação se organizar e se realizar através de núcleos: Núcleo de Estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias; Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e Núcleo de Estudos integradores para o enriquecimento curricular.

Nos desdobramentos e encaminhamentos das ações práticas acabaram, então, por prevalecer a condução das iniciativas levadas a termo pela Pró-Reitoria de Graduação, amplamente favorecida pela iniciativa de determinados colegiados de cursos e de certos Núcleos Docentes Estruturantes que reivindicavam, também, a legitimidade de operar com as questões afetas à reformulação dos projetos pedagógicos curriculares dos seus cursos. A “Formação Pedagógica Comum aos Cursos de Licenciatura da UFAC” limitou-se a um estudo de adequação das ementas das disciplinas pedagógicas comuns às licenciaturas com definições de carga horária e do período mais adequado para a oferta do componente curricular, tendo em vista otimizar a distribuição dos encargos de ensino dos docentes que atuam nas licenciaturas.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as diretrizes curriculares nacionais da formação em nível superior para licenciaturas, formação pedagógica para graduados e segundas licenciaturas, determinou um prazo para as instituições formadoras se adaptarem às novas diretrizes. Esse prazo, inicialmente de dois anos, determinava que, em julho de 2017, os cursos de licenciatura deveriam ter reformulados seus projetos pedagógicos. Durante a vigência desse prazo, julho de 2017, os cursos de formação docente, em sua quase totalidade, ainda estavam em processo de reformulação.

A Resolução exigia o seu cumprimento, no prazo de 2 (dois) anos nos cursos de formação de professores que se encontravam em funcionamento, a contar da data de sua publicação, em julho de 2015. No entanto, o prazo foi ampliado para 3 (três) anos a partir da publicação da citada Resolução. Em 09 de maio de 2017, o Conselho Nacional de Educação recebeu documento conjunto da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Básica

## A IMPLEMENTAÇÃO DAS DCNs PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA UFAC: confluências e divergências

(SEB), do Ministério da Educação (MEC), apresentando proposta de alteração do prazo previsto no artigo 22 da referida Resolução.

Outras manifestações nesse sentido, solicitando ampliação do prazo, foram encaminhadas ao Conselho Nacional de Educação pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), pela Associação Brasileira das Universidades Comunitárias de Educação Superior (Abruc), pela Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe) e pelo Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular (Fórum). Importante ressaltar que nenhuma alteração sobre o teor da resolução foi questionada, apenas o que preceituava o artigo 22, que se referia ao prazo estabelecido. Essa ampliação do prazo materializou-se na publicação da Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017.

O novo prazo limite para a reformulação dos projetos curriculares dos cursos de licenciatura estendeu-se até julho de 2018. Próximo ao término desse novo prazo, em junho de 2018, o Ministro da Educação solicita ao CNE novamente a prorrogação do prazo especificado no artigo 22 da Resolução CNE/CP nº 2/2015, argumentando a necessidade dos currículos dos cursos de formação de professores se “adequarem” à nova Base Nacional Comum Curricular<sup>3</sup>. A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) também reitera, nesse mesmo período, a necessidade de ampliação do prazo de cumprimento da Resolução CNE/CP nº 2/2015, para mais um ano, até julho de 2019, informando que nem todas as instituições conseguiram reformular seus cursos de licenciatura a partir das novas diretrizes.

Contrariamente a essa posição de ampliação do prazo da implementação da resolução, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), a Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) posicionaram-se pela manutenção do texto da resolução, argumentando que:

A construção de projeto institucional de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, por meio da discussão institucional das licenciaturas é fundamental e

---

<sup>3</sup> A nova redação para o Art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, § 8º, dada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu Art. 7º, que vincula os currículos dos cursos de formação de docentes à Base Nacional Comum Curricular.



precisa ser concluído nos termos da Resolução. Entendemos que o que está em jogo é a concepção e o projeto de formação contidos nas DCN da referida Resolução. O esforço de adiar sua implementação apostando na substituição por outra proposta que inclua a "BNCC" como condicionante da formação de professores interessa apenas a instituições de ensino que têm compromisso com o lucro, a homogeneização dos currículos nas escolas e a desvalorização da docência como trabalho intelectual. As Diretrizes são uma conquista que está sendo atacada pelos setores privatistas que investem abertamente em controlar a formação de professores e outros segmentos da educação com projetos de baixa qualidade.

Diante da possibilidade de que uma eventual prorrogação do prazo poderia ter como estratégia a anulação de conquistas históricas pelo MEC, entendemos que é fundamental a defesa das DCN de sua concepção de formação de professores, da autonomia universitária e da valorização do trabalho dos professores, ora expressas nas diretrizes. Portanto, declaramos a posição de que os prazos sejam mantidos, apesar das dificuldades de sua implementação, agravadas pelas restrições orçamentárias crescentes no âmbito das instituições públicas (PARECER CNE/CP Nº: 7/2018, p. 5).

Em consulta realizada pelo Conselho Nacional de Educação, em 2018, às entidades e instituições de ensino superior, a Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal do Acre posicionou-se favorável à dilatação do prazo, haja vista que, nesse momento, apenas 65% dos projetos dos cursos estavam em processo de tramitação para serem aprovados, conforme prazo estabelecido anteriormente.

Fato é que o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º julho de 2015, foi novamente alterado pela Resolução nº 3, de 3 de outubro de 2018, passando a ter a seguinte redação:

Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo improrrogável de 4 (quatro) anos, a contar da data de sua publicação.

Embora já se discutisse uma nova prorrogação, em 02 de julho de 2019 foi publicada a Resolução nº 1, do Conselho Nacional de Educação, alterando novamente o artigo 22 da Resolução nº 2/2015, com a seguinte redação:

## A IMPLEMENTAÇÃO DAS DCNs PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA UFAC: confluências e divergências

Art. 22 - Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo máximo de 2 (dois) anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 22 de dezembro de 2017.

O movimento em que se deram as sucessivas prorrogações do prazo limite de implementação da resolução ocorreu concomitantemente à elaboração e à homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), argumento esse central, que enfatiza a necessidade de a Resolução nº 02/2015 estar articulada às orientações curriculares nacionais da Educação Básica.

Na área educacional, há um consenso entre grupos de profissionais da educação sobre divergirem da concepção de BNCC aprovada, porém, destacam que não há necessidade de alterar as diretrizes de formação de professores, pois a própria resolução já manifesta essa necessidade, a partir do seu artigo 5º:

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão [...] (BRASIL, 2015, p. 7)

Preocupa-nos esse movimento sucessivo de prorrogações da data limite de implementação da resolução, tendo em vista o momento da política educacional brasileira, a ausência de compromisso do Ministério da Educação com o Plano Nacional de Educação e com o ensino superior público e, ainda, a prioridade dada pelo MEC a questões irrelevantes como a “ideologização nas escolas” e “balbúrdias nas universidades”. O risco que corremos é de que, tendo como pretexto a prorrogação, o governo disponha desse tempo para rever e alterar as diretrizes curriculares da formação de professores, construídas a partir de um longo processo de debates e diálogos participativos. Não é improvável que essas discussões sejam substituídas por outras que não defendam a concepção de formação presente na resolução vigente.

Esse risco ainda existe, tendo em vista o entendimento da política de governo, no atual momento, que entende que as diretrizes da formação de professores

devem estar diretamente condicionadas à Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, tendo como resultado uma padronização curricular tanto da escola quanto das instituições formadoras de professores. Em entrevista ao Portal EPSJV/Fiocruz, Helena de Freitas resume bem o agravamento dessa questão:

Nessa direção de retomar velhas propostas, já rejeitadas pela área, nós temos atualmente o agravamento do quadro atual, pois em 2015, o CNE aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores, que contemplam a luta histórica dos educadores, desde a década de 80. O Ministério e essa equipe trabalham com uma visão minimalista da formação – reduzida ao domínio dos conhecimentos específicos das áreas de conhecimento, das áreas de ensino, que serão objeto da formação na educação básica. O atual alinhamento da Base Nacional Comum de Formação de Professores ao currículo da educação básica – a BNCC – nos permite afirmar que a formação passará a ser regulada pela Base Nacional Comum Curricular, e não pelos fundamentos científicos no campo das ciências da educação e das ciências pedagógicas e a produção de conhecimento da área educacional, que contemplam as relações entre escola, sociedade e trabalho, impactando sobre a organização da escola, do currículo, do percurso formativo, e da formação da infância, da juventude (FREITAS, 2019, p. 3-4, Entrevista).

Percebemos, portanto, que, no contexto atual, mesmo os cursos de licenciatura reformulando seus projetos pedagógicos à luz das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, estas correm o risco de perder o que lhe é mais caro, o fato de contemplarem princípios, valores e concepção de formação que abrangem a luta histórica dos educadores, desde a década de 1980.

[...] garantia de concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação (DOURADO, 2015, p. 301).

Essa concepção de formação presente nas novas e atuais diretrizes vem, de certa forma, sendo minada pelo MEC e pela CAPES, desde outubro de 2017.

## A IMPLEMENTAÇÃO DAS DCNs PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA UFAC: confluências e divergências

Segundo Freitas (2018), foram anunciadas as primeiras iniciativas no âmbito da formação, tendo como único objetivo:

***Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)***, mirando as provas nacionais e fortalecendo a avaliação individual de estudantes – via SAEB e ANA – e dos professores, com o ENAMEB – Exame Nacional Avaliação do Magistério da Educação Básica, e o conseqüente ranqueamento das escolas “produtivas”, premiadas e recompensadas como estabelece o PNE em sua Meta 7 (Publicado no Blog “[Formação De Professores – Blog Da Helena](#)”, em 07/03/2018. Grifo da Autora)

Em defesa do caráter e do propósito da atual resolução, Gatti (2017, p. 9-10) afirma que:

Essa Resolução veio com o propósito de garantir padrão de qualidade aos cursos formadores de professores nas instituições de ensino superior, estipulando a base comum nacional para a formação inicial para a docência na educação básica. Pretende propiciar a concretização de uma sólida formação teórica, de conteúdos e pedagógica, relacionando teoria a práticas, construindo perspectivas interdisciplinares, de modo a contribuir para o exercício profissional dos egressos.

Depreendemos, portanto, que são necessárias a reafirmação e a defesa das diretrizes curriculares da formação docente em vigor. Embora tendo protelado o seu cumprimento até o fim do ano de 2019, A UFAC vem trabalhando e reformulando seus cursos de licenciatura, desde a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/201.

O Quadro a seguir ilustra bem a situação dos cursos de licenciatura com PPCs reformulados conforme a Resolução CNE/CP Nº 2/2015:

**QUADRO 01 – CURSOS DE LICENCIATURA DA UFAC COM PPCs REFORMULADOS**

CAMPUS	CURSO	CARGA HORÁRIA TOTAL	APROVAÇÃO REFORMULAÇÃO
Rio Branco	Ciências Biológicas	3.560 horas	2º semestre/2017
	Ciências Sociais *	3.325 horas	2º semestre/2017
	Música	3.500 horas	2º semestre/2018
	Química	3.515 horas	1º semestre/2019
	Física**	3.495 horas	1º semestre/2019
	Matemática	3.595 horas	1º semestre/2019
	Teatro***	3.500 horas	1º semestre/2019

<b>Cruzeiro do Sul</b>	Letras Inglês	3.580 horas	1º semestre/2019
	Letras Português	3.500 horas	1º semestre/2019
	Licenciatura Indígena	3.185 horas	1º semestre/2017
	Pedagogia	3.467 horas	1º semestre/2018
	Ciências Biológicas	3.455 horas	1º semestre/2019
	Letras Inglês	3.566 horas	1º semestre/2019
	Letras Português	3.540 horas	1º semestre/2019

Fonte: PROGRAD (DIADEN)/UFAC (2019)

\*Curso de Bacharelado reformulado com a criação da Licenciatura em Ciências Sociais, portanto, o Curso tornou-se ABI (Área Básica de Ingresso)

\*\*Curso de Licenciatura reformulado com a criação do Bacharelado em Física, portanto, o Curso tornou-se ABI (Área Básica de Ingresso)

\*\*\*Curso de Licenciatura reformulado com a criação do Bacharelado em Teatro, portanto, o Curso tornou-se ABI (Área Básica de Ingresso)

É possível que os demais cursos ainda não reformulados conclua esse processo até o prazo último estabelecido, dezembro de 2019. No Quadro a seguir, apresentam-se os cursos que ainda estão em processo de reformulação.

#### QUADRO 02 – CURSOS DE LICENCIATURA DA UFAC COM PPCs EM REFORMULAÇÃO

CAMPUS	CURSO	CARGA HORÁRIA ATUAL	VERSÃO VIGENTE DO PPC
<b>Rio Branco</b>	Matemática EAD	3.080 horas	1º semestre/2011
	Educação Física	3.560 horas	1º semestre/2008
	Letras Espanhol	3.570 horas	1º semestre/2008
	Letras Francês	3.570 horas	1º semestre/2008
	Pedagogia	3.525 horas	1º semestre/2009
	Libras	2.855 horas	1º semestre/2014
	Filosofia	3.020 horas	2º semestre/2008
	Geografia	3.260 horas	1º semestre/2014
	História	2.930 horas	2º semestre/2014
<b>Cruzeiro do Sul</b>	Letras Espanhol	3.030 horas	1º semestre/2009
	Licenciatura Indígena *	3.185 horas	1º semestre/2017

Fonte: PROGRAD (DIADEN)/UFAC (2019)

\*O Curso de Licenciatura Indígena, mesmo tendo sido reformulado em 2017, período já em vigência da Resolução nº 2/2015, não incorporou ainda a reformulação a partir das novas diretrizes.

De forma geral, o processo de reformulação dos cursos de licenciatura da UFAC confluía, em alguns aspectos centrais, com aqueles presentes na Resolução nº 2/2015, como:

- Carga horária mínima de 3.200 horas, de forma a garantir uma “sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente”.
- Ampliação e aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da

Língua Brasileira de Sinais (Libras), disciplinas essas, presentes nos projetos dos cursos reformulados.

c) Inserção no currículo, a partir da reformulação das ementas de disciplinas já existentes e até mesmo a partir da criação de novos componentes curriculares, como seminários de discussão sobre as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

d) Construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa. Para isso, alguns cursos criaram componentes curriculares como “Iniciação à Extensão”, para além de acréscimo de 10% na carga horária do curso, destinados às atividades de extensão.

e) Ênfase nos projetos dos cursos de atividades ligadas a seminários, estudos, projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, conforme orientam as diretrizes da Resolução nº 2/2015.

Como podemos observar a partir da leitura do texto, porém, os embates institucionais e as disputas concorrenciais no campo da formação de professores, travadas na Universidade Federal do Acre/UFAC, ao longo das últimas quatro décadas, envolvendo os três momentos aqui analisados, corroboram, de certa forma, com o pensamento ressaltado por Dourado (2015, p. 304): “É importante salientar que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos”.

A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente, instituída pela Resolução nº 02/2015, constitui-se em um grande desafio não só para os cursos da Universidade Federal do Acre, mas para as políticas educacionais voltada aos professores, considerando o cenário político atual, pois inúmeras ações ainda precisarão ser desenvolvidas pelas instituições formadoras para que, de fato, as diretrizes ganhem materialidade nos currículos de formação de professores.

## **Conclusão**

Os caminhos percorridos neste artigo buscaram colocar em evidência os embates institucionais e as disputas concorrenciais no campo da formação de

professores, travadas na Universidade Federal do Acre/UFAC ao longo das últimas décadas, embates e disputas que, de forma sucinta e nos limites deste texto, foram retratados por três momentos: o primeiro remonta ao período do movimento nacional de reformulação dos cursos de formação do educador quando da aprovação da Resolução 14/1987 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFAC/CEPEX, que objetivou instituir uma formação pedagógica comum aos cursos de licenciatura da UFAC; o segundo foi marcado pela aprovação da Lei 9.394/96 e, posteriormente, pela aprovação e obrigatoriedade de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais – CNE/CP – 01/2002 e das diretrizes curriculares nacionais específicas para cada área de formação de professores; e o terceiro momento toma corpo e lastro com a aprovação da Resolução CNE/CP de 2 de julho de 2015, a qual, por sua atualidade, foi alvo de maior preocupação e detalhamento, considerando as inúmeras investidas de modificá-la e ações concretas que a UFAC vem desenvolvendo para efetivá-la.

Nosso entendimento é de defesa da Resolução CNE/CP de 2 de julho de 2015, por compreendermos que seu processo de construção contou com a participação de vários segmentos representativos do magistério e que ela avança em vários aspectos da formação.

A UFAC já deu início à sua implementação, mas, como visto, existem questões a serem observadas, considerando que um projeto como esse exige das instituições formadoras tempo para construção, pactuação dos referenciais, implementação e avaliação dos resultados. Tal processo está em curso e é fundamental ser concluído. Entendemos ser urgente e crucial a melhoria da qualidade da educação brasileira, fortemente ameaçada em meio a um contexto da política educacional onde se percebe um descompromisso do Ministério da Educação com o Plano Nacional de Educação e com os grandes temas da educação, dentre eles o da formação. As ações empreendidas pelo MEC vêm, portanto, enfatizando apenas elementos secundários em detrimento dos grandes desafios da educação nacional, o que nos impõe o caminho da resistência.

## Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 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

A IMPLEMENTAÇÃO DAS DCNs PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA UFAC: confluências e divergências

formação continuada. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Brasília, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Altera o Art. 22 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 (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 2 de julho de 2019, Brasília, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes para a Formação inicial de Professores da Educação Básica**, em Cursos de Nível Superior. Brasília, Abril de 2001.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº 05/2005** que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 01/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 01 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **PARECER CNE/CP Nº: 7/2018**. Solicitação de prorrogação do prazo estabelecido na Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017, que alterou o artigo 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

FREITAS, Helena Costa Lopes. **Entrevista concedida ao Portal EPSJV/Fiocruz** [Entrevista concedida a] Ana Paula Evangelista, Julia Neves - EPSJV/Fiocruz . Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/ela-nao-e-uma-proposta-inovadora-nao-olhapara-dificuldades-atuais-no-campo-da> /Acesso em: 05 de julho de 2019.

FREITAS, Helena Costa Lopes. **CNE discute Diretrizes para Formação de Professores**. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2015/04/05/cne-discute-diretrizes-para-formacao-de-professores/> Acesso em: 05 de julho de 2019.

PEREIRA, J.E.D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, p.109-125, Dezembro/99.

Recebido em: 29 ago. 2019.  
Aprovado em: 18 set. 2019.



\* Mark Clark Assen de Carvalho é professor titular do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Acre. Doutor em Educação pela PUC/SP.

E-mail: [markassen@yahoo.com.br](mailto:markassen@yahoo.com.br)

\*\* Ednaceli Abreu Damasceno é professora associada do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Acre. Doutora em Educação pela UFMG.

e-mail: [ednaceli@yahoo.com.br](mailto:ednaceli@yahoo.com.br)

\*\*\* Lúcia de Fátima Melo é professora associada do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Acre. Doutora em Educação pela UFMG.

e-mail: [lucia.educa@bol.com.br](mailto:lucia.educa@bol.com.br)