

A MATERIALIZAÇÃO DA RESOLUÇÃO CNE/CP N° 2/2015 NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

*THE MATERIALIZATION OF CNE/CP RESOLUTION N° 2/2015 at the
Federal University of Grande Dourados*

*LA MATERIALIZACIÓN DE LA RESOLUCIÓN CNE/CP N° 2/2015 en la
Universidad Federal da la Grande Dourados*

Andréia Nunes Militão *

RESUMO

O presente trabalho deriva de pesquisa interinstitucional que investiga a implementação da Resolução CNE/CP n. 2/2015 nas instituições de ensino superior (IES) no Estado de Mato Grosso do Sul. A investigação em tela tem como recorte os desdobramentos das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a UFGD. Ancorada em abordagem qualitativa, recorre à pesquisa documental, elegendo como corpus de análise: a) Resolução CNE/CP n. 02/2015; b) Resolução CNE/CEB n° 4/2010; c) Projeto Pedagógico de Curso das licenciaturas da UFGD; e, d) Decreto n° 8.752/2016. Ao todo foram analisados 11 PPCs das licenciaturas que fizeram a adequação às DCNs, no período de 2017 a 2018, e outros normativos da instituição, analisando como ocorreu a materialização da Resolução 02/2015 no interior da instituição investigada. Constata-se que apesar das dificuldades institucionais vivenciadas no processo de materialização das DCNs, esta tem o mérito de catalisar as discussões e proposições da UFGD em relação a formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Educacionais; Diretrizes Curriculares Nacionais; Resolução CNE/CP n.º 2/2015; Formação Inicial e Continuada.

ABSTRACT

The present work derives from interinstitutional research that investigates the implementation of Resolution CNE / CP no. 2 de 2015 in the State of Mato Grosso do Sul. The research on screen has as its cut-off the developments of the new Directive in UFGD. Anchored in a qualitative approach, it uses documentary research, choosing as corpus of analysis: a) Resolution CNE / CP n. 02/2015; b) CNE / CEB Resolution No. 4/2010; c) Pedagogical Project of Course of UFGD

Degrees; and, d) Decree No. 8,752 / 2016. In all, 11 PPCs from undergraduate courses that adapted to the new guideline from 2017 to 2018, and other institution's norms were analyzed, analyzing how the new guideline materialized within the institution investigated. Despite the institutional difficulties experienced in the process of materialization of the current Directive, it has the merit of catalyzing the discussions and propositions of the HEI regarding teacher education.

KEYWORDS: Educational policies; National Curriculum Guidelines; CNE/CP Resolution nº 2/2015; Initial and Continuing Formation.

RESUMEN

El presente trabajo deriva de la investigación interinstitucional que investiga la implementación de la Resolución CNE / CP no. 2 de 2015 en el estado de Mato Grosso do Sul. La investigación en pantalla tiene como límite los desarrollos de la nueva Directiva UFGD. Anclado en un enfoque cualitativo, utiliza la investigación documental, eligiendo como corpus de análisis: a) Resolución CNE / CP n. 02/2015; b) Resolución CNE / CEB No. 4/2010; c) Proyecto pedagógico de curso de titulaciones UFGD; y, d) Decreto No. 8,752 / 2016. En total, se analizaron 11 PPC de programas de pregrado que se adaptaron a la nueva Directiva de 2017 a 2018, así como otras reglas de la institución, analizando cómo se investigó la nueva directiva dentro de la institución. A pesar de las dificultades institucionales experimentadas en el proceso de materialización de la Directiva actual, tiene el mérito de catalizar las discusiones y propuestas de la IES con respecto a la formación del profesorado.

PALABRAS CLAVE: Políticas educativas; Pautas nacionales del plan de estudios; Resolución CNE/CP Nº 2/2015; Formación inicial y continua.

Introdução

Em acepção direta e sintética as políticas educacionais são definidas por Höfling (2001, p.31) como o “Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”. Embora seja fundamental partir da intervenção do Estado, é sempre complexo limitar a análise da política social aquilo que um Estado como ator racional, antropomorfizado projeta sobre a sociedade (ALLISON, 1999 apud MARTINS, 2014). Esta opção de definição das políticas públicas

deixa de captar a complexidade envolvida nos processos de formulação e implementação, abstraindo a dimensão política do processo (HÖFLING, 2001, p.31).

Em geral, a discussão em torno das políticas educacionais parte da conceituação do Estado enfocando sua atuação na formulação e implementação de políticas. Conforme destaca Azevedo (1997, p. 05), “significa ter presente as estruturas de poder e de dominação, os conflitos infiltrados por todo o tecido social e que têm no Estado o *lócus* da sua condensação”. Assume-se, assim, a importância do Estado, porém relativizada como parte da sociedade e não como uma instância pairando acima das contradições e conflitos da própria sociedade com suas determinações econômicas e características sociais.

Conquanto seja comum a confusão entre Estado e governo, deve-se registrar que enquanto o primeiro tem permanência institucional, o segundo apenas ocupa posições provisórias de poder. Mesmo esse poder é relativo uma vez que a sociedade civil participa da formulação, da implementação e do controle das políticas públicas (MARTINS, 2014).

Para analisar esse complexo processo, diferentes construtos teóricos procuram dar conta das relações estabelecidas em nível macro da formulação das políticas com o nível micro daqueles que materializam ou implementam as políticas. Mainardes (2006) recorre às formulações de Ball e Bowe (1992) para discorrer sobre o contexto da prática, descrito como processo em que

[...] a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas” (MAINARDES, 2006, p. 53)

Com perspectiva teórica distinta, Berman (1993) ao tratar da fase de implementação considera que investigar esta etapa envolve desvendar as relações estabelecidas entre a política empreendida e o contexto organizacional, já que a dinâmica organizativa constitui a essência da implementação.

Compreende-se, dessa maneira, que não existe um processo mecânico e linear em que uma política se efetive na prática cotidiana das instituições. Assim, a micro implementação pressupõe a adaptação mútua que ocorre entre o projeto e o contexto organizacional e não depende somente das características dos projetos e decisões, mas também das características institucionais dos sistemas locais de prestação de serviço (BERMAN, 1993). Nesse movimento, a adoção de projetos em nível local pode implicar em uma fonte de incerteza na implementação, pois há a possibilidade de que as instituições possam cooptar uma política a seu favor (BERMAN, 1993).

Com foco no ambiente institucional, Draibe (2001) trata da microimplementação compreendendo-a como um jogo em que uma autoridade central procura induzir agentes (implementadores) a colocarem em prática objetivos e estratégias que lhes são alheios. Para compreender esse processo é necessário identificar “os fatores facilitadores e os obstáculos que operam ao longo da implementação e que condicionam, positiva ou negativamente, o cumprimento das metas e objetivos” (DRAIBE, 2001, p. 30).

Com referencial calcado na sociologia das instituições, Lima (1991) destaca também a necessidade de se compreender uma política com foco nas instituições, uma vez que estas se constituem como *locus* de produção de regras. O autor caracteriza esse processo como “infidelidade normativa”, uma vez que no âmbito institucional as regras podem ser aceitas, modificadas e até mesmo ser ignoradas sendo, portanto, aplicadas a partir de referenciais alheios aqueles que deram origem à norma. Na mesma direção, Sá (2004) propõe o termo “infidelidade institucional”.

Sem aprofundarmos a análise dos referenciais apresentados, procuramos destacar que, diferentes perspectivas de análise, calcadas em diversos referenciais teórico-metodológicos, apontam para a necessidade de compreender o processo institucional para analisar a implementação ou o funcionamento de determinada política educacional.

Ao analisar o processo de promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Cury (2001), problematiza que a aprovação de determinada lei não encerra as disputas políticas:

Uma lei, *quando discutida*, põe em campo um embate de forças e traz, portanto, consigo uma série de expectativas e até mesmo de esperanças válidas para todos os sujeitos

interessados. Se aprovada, gera adesão imediata nos que apostaram em tais expectativas. Para os que não apostaram nestas, resta o caminho de uma crítica que se ofereça como alternativa criadora sob a qual está posta a possibilidade de uma mudança para o futuro a partir do presente. Uma lei, *quando aprovada*, tem um "poder fático". Ela é um fato que se impõe, pela democracia representativa, em um Estado democrático de direito. Nessa medida, ela institui-se como um campo de referência, de significação e de obrigação. Instala-se, então, um processo ascético para quem teve suas expectativas frustradas. Para estes, a imperatividade da lei se impõe como conformidade crítica. Há uma diferença substancial entre conformar-se e oferecer adesão. Na adesão o sujeito e o objeto interagem, por assim dizer, no mesmo diapasão. Já a conformidade crítica, diferentemente de uma postura imobilista ou iconoclasta, exige, entre outras coisas, uma comunhão menor entre o sujeito e o objeto. Pela imperatividade legal o sujeito se conforma dentro das regras do jogo democrático, mas pela criticidade ele se distancia para ver o objeto em planos diferentes. Como regra, a conformidade crítica, superando maniqueísmos, leva a sério o corpo da lei, distinguindo seus pontos virtuosos e viciosos. A lei torna-se um desafio. (CURY, 2001, p. 12-13)

Denota-se, assim, que as disputas políticas, as diferenças de concepções e as contradições presentes na sociedade precisam ser consideradas na análise da formulação de políticas, mas sobretudo, na implementação, pois as disputas de projetos societários antecedem as discussões das leis, mas não se encerram com sua aprovação.

Para o desenvolvimento da análise aqui empreendida adotamos o termo materialização da política, ancorado na perspectiva de Azevedo (1997) que apresenta a política pública associada à intervenção do Estado representando, portanto, sua materialidade. Compreendemos, dessa forma, o Estado na acepção gramsciana como Estado Ampliado que representa em si as relações contraditórias das classes sociais em constantes disputas.

Na definição de Dourado (2017) o processo de "colocar em prática" determinada política representa a "materialização da política", não podendo ser compreendido de forma linear, ao contrário, para compreender os nexos interinstitucionais de materialização de uma política é necessário:

[...] apreender que as imbricações entre a realidade social dinâmica e os atores sociais são permeadas por categorias analíticas (teórico-conceituais) e procedimentos políticos (fins visados), cuja materialização se efetiva na intersecção ente regulamentação, regulação e ação política, marcados por disputas que traduzem os embates históricos entre as classes sociais e, ao mesmo tempo, os limites estruturais que demarcam as relações sociais capitalistas. (DOURADO, 2017, p. 46)

No caso da materialização das políticas de formação de professores, alteradas de forma significativa nas últimas décadas, temos o foco na instituições formadoras, a partir da análise de uma universidade pública localizada no estado de Mato Grosso do Sul compreendendo, entretanto, que esse dado empírico tem que ser contextualizado, como parte inexorável do processo de materialização da política nacionalmente definida.

Ao situarmos a formação de professores como uma política educacional, consideramos os vários elementos que a compõe, tais como leis e regulamentos formulados com abrangência nacional, perpassando até a atuação dos agentes locais responsáveis pela adequação das normas institucionais aos normativos nacionais e, também, pela sua aplicação “na prática”.

Assim, compreende-se que tem importância para a política nacional de formação de professores desde os formuladores nacionais da política, dentre estes, os membros do executivo e legislativo nacionais, os representantes do Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação até aqueles que atuam diretamente nas instituições de ensino como docentes e técnicos que adequam os normativos institucionais e os colocam em prática.

A Política Nacional de Formação de Professores no contexto do pós-Golpe de 2016

Saviani (2016, p. 390) assevera que “Na atual conjuntura, marcada pelo golpe jurídico-midiático-parlamentar, a perspectiva que se delinea é de um grande retrocesso que deverá marcar tanto a LDB como a legislação complementar da educação”. Confirmando esse cenário, dois importantes normativos direcionados para o campo da política educacional, notadamente, aqueles

A MATERIALIZAÇÃO DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2015 NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

voltados para as políticas docentes foram obliterados: Resolução CNE/CP n.2/2015 e Decreto nº 8.752/2016.

No cenário que antecede o Golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016 estavam em curso dois importantes normativos Plano Nacional de Educação/2014-2024 (Lei n. 13.005 de 2014) que concentram as políticas de valorização dos profissionais da educação notadamente as metas e respectivas estratégias 15 a 17 e a Resolução n. 2/2015 acompanhada do Parecer CNE/CP n. 02/2015.¹ No limiar do Golpe de 2016 foi aprovado o Decreto nº 8.752/2016.

O cenário pós-golpe além de anunciar políticas nefastas como a Reforma do Ensino Médio, a aprovação da Emenda Constitucional n. 95/2016 e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, provoca a obliteração das políticas educacionais em curso.

No Brasil, o atual governo, resultado de um golpe parlamentar, já vem tomando iniciativas na direção do que chamei de abastardamento da educação. A par de medidas como cortes no orçamento, intervenção no Conselho Nacional de Educação, destituindo os anteriores e nomeando novos membros sem consulta, congelamento do orçamento por 20 anos, fim da vinculação constitucional dos recursos para educação e saúde, estamos assistindo à discussão provocada pelo aqodamento ao encaminhar proposta neoconservadora de reforma do ensino médio por Medida Provisória, que veio mexer mais amplamente na LDB, modificando diversos de seus artigos num sentido ainda mais regressivo do que aquele representado pelo texto aprovado em 1996 em relação ao projeto aprovado na Câmara dos Deputados. (SAVIANI, 2016, p. 381)

Esse processo que denominamos *powerpointização* das políticas educacionais pode ser caracterizado pela não materialização em leis, decretos e resoluções, mas pelo anúncio em forma de *power point* de intenções políticas que não viriam a se materializar, mas tão somente visam

¹ Embora esses dispositivos ainda estejam em vigor no momento da escrita do presente texto estão obliterados no discurso governamental, ou mesmo com proposições que procuram refogar seus princípios, como é o caso da proposta em debate para a 3ª Versão do Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica de 18 de setembro de 2019, que propõe revogar a Resolução CNE/CP n. 02/2015 ainda não implementada nas licenciaturas, devido a sucessivas prorrogações no prazo final para esse processo.

obliterar os normativos em vigor. Situamos como início desse fenômeno a divulgação da Política Nacional de Formação de Professores em 18 outubro de 2017, documento assinado pela então Secretária-Executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro. O uso do recurso do *power point* provoca a desmaterialização da política educacional que, em última instância, se não está normatizada não precisa ser cumprida. Mas, sobrepõe-se aquilo que está em vigor, em particular, a Resolução CNE/CP n.2/2015 e o Decreto n. 8.752/2016.

Dourado (2015) apresenta o processo de elaboração do Parecer e respectiva Resolução CNE/CP n.2/2015 relativo às novas 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. O autor reitera que as DCNs constituem

[...] objeto de discussões e debates a mais de uma década no CNE, por meio de Comissão Bicameral, ao considerar as diferentes concepções em disputas no campo, estudos e pesquisas sobre a temática, os marcos legais com destaque para a CF 1988, a LDB e o Plano Nacional de Educação (2014/214), bem como as deliberações das Conferências Nacionais de Educação (CONAE, 2010 e 2014) – objetivou garantir maior organicidade para a formação inicial e continuada dos profissionais para o magistério da educação básica. (DOURADO, 2015, p. 299)

Evidente que a formação dos profissionais do magistério “tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos”, porém existe um consenso sobre a “necessidade de se repensar a formação desses profissionais” (DOURADO, 2015, p. 304). Importante considerar que as novas Diretrizes (2015) apontam para questões relevantes da formação dos profissionais do magistério, conforme enfatiza o autor supracitado:

[...] as novas DCNs enfatizam a necessária organicidade no processo formativo e sua institucionalização ao entender que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de ensino e instituições de educação básica, envolvendo a consolidação de Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de Apoio à Formação

A MATERIALIZAÇÃO DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2015 NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

Docente, em regime de cooperação e colaboração. Tais questões implicam novos horizontes à dinâmica formativa dos profissionais do magistério da educação básica, pois a garantia do direito à educação a grupos e sujeitos historicamente marginalizados exige transformação na forma como as instituições de educação básica e superior estruturam seus espaços e tempos, suas regras e normas, incorporam novos materiais e recursos pedagógicos. (DOURADO, 2015, p. 307)

O Artigo 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 inicialmente indicava o prazo de dois anos para que os cursos de formação de professores em funcionamento se adequassem ao novo normativo. Contudo, antes mesmo de vencer o prazo preconizado, em 9 de maio de 2017 foi protocolado junto ao CNE documento conjunto da Secretaria de Educação Superior (SESu), da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do MEC contendo proposta de alteração do prazo mencionado. Somaram-se à esta, outras manifestações advindas em conjunto da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), da Associação Brasileira das Universidades Comunitárias de Educação Superior (ABRUC), da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE) e do Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular (FÓRUM).

As solicitações versavam tão somente sobre a necessidade de extensão do prazo para cumprimento da Resolução. Dessa forma, duas alterações foram acatadas pelo Conselho Nacional de Educação. A primeira prorrogação amparou-se tão somente no argumento de extensão do prazo para adequação das instituições ao normativo. A Resolução nº 1 de 9 de agosto de 2017 modificou o texto do Artigo 22 da Resolução CNE/CP nº 2 de 1 de 2015 para “Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 3 (três) anos, a contar da data de sua publicação”.

A segunda solicitação de alteração foi formalizada em 4 de junho de 2018 e provocada pelo então Ministro da Educação, Mendonça Filho, ao enviar o Ofício nº 223/2018/GM-MEC para o Conselho Nacional de Educação para solicitar a dilatação do prazo especificado no artigo 22 da Resolução CNE/CP nº 2/2015. A justificativa agora era a necessidade de adequação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 à Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, que se encontravam ainda fase de discussão.

Dessa forma, a Resolução nº 3 de 3 de outubro de 2018 amplia o prazo constante no Artigo 22 da Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, com a seguinte redação “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”. Prevista para expirar o prazo de implementação, a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 mais uma vez encontra-se ameaçada, pois o MEC por meio do Conselho Nacional de Educação publicizou em 18 de setembro de 2019 a 3ª Versão do Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, documento que concorre com Resolução CNE/CP nº 2 de 2015.

Na esteira do que vem ocorrendo com a materialização da Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica instituída por meio do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, vem sendo obliterada. De acordo com Dourado (2016):

Inicialmente é oportuno situar que a política nacional proposta busca atender a meta 15 do PNE - que estabeleceu o prazo de 2 anos para a instituição da política. No segundo momento, destacar que esta política busca articular em um mesmo decreto a formação para todos os profissionais da educação básica, o que pode se constituir em maior organicidade para a formação. (DOURADO, 2016, p.47)

O texto do Decreto remete ao disposto na LDB, em seu artigo 61:

§ 1º Para fins deste Decreto, consideram-se profissionais da educação básica as três categorias de trabalhadores elencadas no art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a saber: professores, pedagogos e funcionários da educação, atuantes nas redes públicas e privadas da educação básica ou a elas destinados (BRASIL, 2016).

Conquanto revogue o Decreto n. 6.755 de 29 de janeiro de 2009 e o Decreto n. 7.415 de 30 de dezembro de 2010, o novo Decreto (BRASIL, 2016) não faz alusão a Resolução CNE/CP n. 2 de 2015. Há que se considerar ainda que após 2016 a ênfase da política de formação docente passou a circundar as discussões sobre a BNCC em suas versões para todos os níveis da educação básica, problematizando-se sua articulação com a formação docente, que

desta forma tem toda as proposições contidas na nova Diretriz (BRASI, 2015) e no Decreto (BRASIL, 2016) esvaziadas de esforços para sua materialização, ao menos no campo do governo central.

Por outro lado, entendemos que diversas instituições pautaram reformulações e discussões sobre a formação de professores em suas licenciaturas e a articulação necessária com a educação básica, a partir destes normativos, que embora obliterados pelo governo federal, encontram-se vigentes.

A materialização da Resolução CNE/CP n. 2/2015 na UFGD

A análise do processo de materialização da Resolução CNE/CP n. 2 de 2015 no contexto no Estado de Mato Grosso do Sul centra-se, mais precisamente, na Universidade Federal da Grande Dourados. Problematiza, dessa maneira, como a instituição se organizou para modificar normas e procedimentos internos para se adaptar às modificações advindas da nova Diretriz.

Para essa análise considera-se dois elementos que centralizaram esse processo. Inicialmente a adequação da matriz curricular dos cursos de licenciatura e, em menor medida, outros dispositivos da Resolução como, por exemplo, a criação de espaços de interlocução entre as instituições de educação básica e a universidade envolvida na formação de professores.

Constata-se a emergência da formação dos profissionais da educação no arcabouço legal (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2010; Brasil, 2014; Brasil, 2015). Nesta perspectiva, a Resolução CNE/CP n. 2/2015 tem o mérito de inserir a gestão escolar para além de um princípio da formação dos profissionais da educação como componente curricular que passa a abarcar todas as licenciaturas.

Localiza-se na década de 1990 as primeiras tentativas de regulamentação da gestão democrática enquanto princípio constitucional. A LDB/1996, em seu artigo 13º, elenca como obrigação dos docentes a “elaboração da proposta pedagógica” da escola e a colaboração “com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”. Evidencia-se neste momento que ao professor cabe uma atuação que ultrapassa a sala de aula e envolve a gestão escolar, ainda que esta possa ser coordenada e planejada pelos gestores escolares.

Conquanto a discussão sobre a democratização da educação não configure algo novo, conforme assevera Freire (1967, p. 96-97) ao criticar a escola autoritária “Ditamos aulas. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele”, sua consolidação na legislação é recente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010), reafirma no artigo 55:

A gestão democrática constitui-se em instrumento de horizontalização das relações, de vivência e convivência colegiada, superando o autoritarismo no planejamento e na concepção e organização curricular, educando para a conquista da cidadania plena e fortalecendo a ação conjunta que busca criar e recriar o trabalho da e na escola.

Acerca da formação dos profissionais da educação, o Documento supracitado (2010) normatiza:

§ 1º Para a formação inicial e continuada, as escolas de formação dos profissionais da educação, sejam gestores, professores ou especialistas, deverão incluir em seus currículos e programas:

c) a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino;

d) a temática da gestão democrática, dando ênfase à construção do projeto político-pedagógico, mediante trabalho coletivo de que todos os que compõem a comunidade escolar são responsáveis. (BRASIL, 2010, p. 78 – grifo nosso)

A inserção da gestão escolar comparece na Resolução CNE/CP n. 2/2015 sob diversas conotações/formas: ora como princípio educacional, ora como elemento intrínseco da formação de professores, ou ainda como área de atuação. O Artigo 7º indica entre os campos de atuação dos egressos das licenciaturas “a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica” (BRASIL, 2015, p. 7). Ao longo do documento repete-se em várias partes a vinculação entre a docência e a gestão escolar como elementos indissociáveis.

A MATERIALIZAÇÃO DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2015 NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

Artigo 8º [...] As atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino.

Artigo 13º [...] Os cursos de formação inicial de professores [...] formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional.

A partir dos pressupostos apresentados, foram analisados os Projetos Pedagógicos de Curso de 11 licenciaturas presenciais: Letras, Artes Cênicas, História, Geografia, Ciências Sociais, Química, Física, Matemática, Educação Física, Ciências Biológicas e Pedagogia. O processo de reformulação na instituição investigada deu-se de forma rápida em comparação com as outras instituições investigadas na pesquisa maior, que até o momento não fizeram a adequação. Durante os anos de 2017 e 2018 as 11 licenciaturas fizeram a adequação às normas da nova diretriz, sobressaindo duas alterações principais na matriz curricular dos cursos, com a criação das disciplinas de política e gestão da educação e de direitos humanos.

A ampliação da carga horária mínima teve centralidade no processo de implementação da Resolução CNE/CP n. 2/2015. Na dinâmica das discussões sobre essa ampliação, passou a ser pautado os componentes que deveriam ter lugar no currículo das licenciaturas. Apesar dos avanços do texto legal, Dourado (2015) já apontou os desafios para sua implementação, pois esta envolve mudanças de concepções no âmbito dos cursos de formação de professores. Depreende-se que “[...] as atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino [...]” (DOURADO, 2015, p. 308-309), portanto os conteúdos referentes a gestão devem comparecer na formação inicial.

Em relação ao componente curricular Gestão Educacional, a universidade investigada optou pela sua inclusão em uma disciplina já existente. Assim, a disciplina Políticas Públicas Educacionais, ofertada em nove (09) licenciaturas entre as 11 analisadas, teve sua nomenclatura e ementa alteradas, passando a ser denominada Políticas e Gestão Educacional, mantendo a mesma carga horária de 72 horas. Já a disciplina de direitos

humanos existente como optativa se tornou obrigatória. Essas alterações geraram a contratação de dois docentes para atender às licenciaturas.

Constatou-se que nesse processo as mudanças privilegiaram mais aspectos de ordem econômica que impediam a contratação de docentes para dar conta de novas demandas, eventualmente levantadas como necessárias, relegando a criação e/ou adaptação de novas disciplinas para o corpo docente existente.

Em relação a criação de uma instância para debate da formação de professores entre a universidade e as secretarias de educação foi criado, em 2018, o Fórum Colegiado das Licenciaturas da UFGD. Embora questões internas tenham obstaculizado seu efetivo funcionamento, o Fórum reúne representantes da administração da universidade, docentes das licenciaturas e representantes das secretarias municipal de Dourados e da Secretaria Estadual de Educação (UFGD, 2018).

De acordo com a Resolução nº 111 de 25 de abril de 2018, o Fórum Colegiado das Licenciaturas possui três objetivos:

I – Contribuir para elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

II – Propor ações para melhoria da formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos institucionais que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciado a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;

III – Propor e organizar eventos que visem proporcionar a integração dos cursos de licenciatura. (UFGD, 2018)

Observa-se que embora encontre dificuldades institucionais para seu funcionamento regular, o Fórum realizou em 2019 evento denominado “I Seminário do Fórum das Licenciaturas da UFGD - Novas Políticas Educacionais: Diferentes Modalidades de Ensino e Formação de Professores”, com foco na discussão das implicações da BNCC para a formação e atuação de professores (UFGD, 2019). Denota-se, dessa maneira, um esforço coletivo para que as determinações indicadas na Resolução CNE/CP n. 2/2015 sejam efetivadas. Ainda que configure um avanço a proposição de um Fórum de

Licenciaturas, depreende-se que este carece de articulação com a Educação Básica, com a pós-graduação e com os sindicatos:

Na busca de maior organicidade das políticas, as novas DCNs enfatizam que estes processos implicam o repensar e o avançar nos marcos referenciais atuais para a formação inicial e continuada por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação e, nesse contexto, para as políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação. (DOURADO, 2015, p. 306)

Considerações Finais

Dada a complexidade das políticas educacionais estas não podem ser analisadas de forma linear, com a expectativa por vezes ingênua de uma transposição automática dos dispositivos emanados pelos que ocupam o governo central para as instâncias responsáveis pela materialização das políticas educacionais.

Neste sentido, problematizamos o processo de materialização da Resolução nº 02/2015 no interior da Universidade analisada. Existem claras limitações para o pleno desenvolvimento dos pressupostos da nova Diretriz na formação de professores. Entre essas limitações destacam-se, sobretudo, os limites financeiros impostos para a reformulação das matrizes curriculares e ampliação da carga horária dos cursos, representado sobretudo pela impossibilidade de contratação de novos docentes para as novas demandas. Por outro lado, dificuldades institucionais, marcadas pelo acúmulo de atividades e por processos de eleições internas conturbados pela interferência do governo central e do judiciário no andamento normal do processo levam, por exemplo, ao adiamento ou mesmo a irregularidade do funcionamento do Fórum Colegiado das Licenciaturas.

Se, por um lado, podemos dizer que esses fatores econômicos e políticos são condicionantes negativos para o processo de materialização da Resolução analisada, por outro, há que se considerar os fatores positivos desencadeados pelo nova normativa. Cabe ressaltar que este normativo pautou o debate interno da Instituição, levando a reflexão sobre a formação docente, oportunizando à todas as licenciaturas a ampliação da carga horária e a incorporação de novos componentes curriculares à matriz curricular, com

destaque para as questões sobre a gestão escolar. Desencadeou, ainda, a criação do Fórum Colegiado das Licenciaturas, ainda que com funcionamento irregular constitui um espaço institucional regulamentado, com objetivos traçados e membros indicados que têm o potencial de dar um salto de qualidade na articulação entre os sujeitos envolvidos na formação de professores, interna e externamente, ao superar algumas dificuldades internas de funcionamento.

Dessa forma, constata-se que a Resolução CNE/CP n. 2/2015 oportunizou e ainda propicia espaços de reflexão sobre a formação docente e modificações institucionais que contribuem para a consolidação da formação de professores. Estas conquistas são na atualidade ameaçadas por proposições de modificação radical do modelo de formação de professores que poderão fazer com que os esforços realizados até o momento sejam perdidos e que a instituição seja compelida a discutir um novo modelo formativo, ao passo que ainda se coloca em debate o modelo anterior. Vislumbra-se, assim, enormes prejuízos para todo o debate acumulado e para todas as conquistas alcançadas, ainda que parciais. Certamente, a mudança de rumos não trará benefícios aos esforços empreendidos até o momento.

Conquanto a Resolução CNE/CP n.2/2015 contenha avanços significativos, ao nosso ver, algumas articulações seriam necessárias e foram secundarizadas no processo de materialização da nova DCN. De modo geral, não se buscou maior articulação com os sindicatos de educação básica e sindicatos das IES, tampouco maior diálogo junto aos órgãos colegiados das IES com vistas a defender a implementação da Resolução CNE/CP n.2/2015. Aponta-se aqui a necessidade de maior intersecção das DCNs junto ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI) para que possam ser corporificadas nos diferentes Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). Para tanto, seria necessário que as entidades científicas, notadamente ANFOPE, ANPAE, ANPED, dentre outras, colocassem na agenda a ocupação desses espaços.

Referências

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

A MATERIALIZAÇÃO DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2015 NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BERMAN, Paul. El estudio de la macro y micro-implementación. In: VILLANUEVA, Luis Aguillar. *La implementación de las Políticas*. México: Miguel Angel Porrúa, 1993.

BRASIL, *Constituição da República do Brasil*. Disponível em, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 10/02/2019.

BRASIL, *Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 10/02/2019

BRASIL, *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 10/02/2019.

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 formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília, *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010.

BRASIL. *Decreto nº 8.752, de 9 de Maio de 2016*. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: MEC, 2016. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 29/09/2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1, de 9 de agosto de 2017*. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º 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.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 3, de 3 de outubro de 2018*. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º 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.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei Nº 9.394/96*. 4.ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, June 2015. Disponível em, http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200299&lng=en&nrm=iso. Acesso em 15/02/2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Valorização dos profissionais da educação Desafios para garantir conquistas da democracia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. *O Plano Nacional de Formação: o epicentro das políticas de Estado para educação brasileira*. Goiânia: Editora Imprensa Universitária. ANPAE, 2017.

DRAIBE, Sonia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brandt; ROXO, Cecília Barreiro (Orgs.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEI/PUCSP, 2001, p. 13-41.

FREIRE. Paulo. *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 55, nov. 2001, p. 30-41.

LIMA, Licínio. Produção e reprodução de regras: normativismo e infidelidade normativa na organização escolar. In: AFONSO, Almerindo José et al. *Revista do Instituto de Inovação Educacional*, v. 4, n. 2-3, 1991.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARTINS, Paulo Sena. A política das políticas educacionais e seus atores. *Jornal de Políticas Educacionais*, nº 15, Janeiro-Junho de 2014, pp. 13-32.

SÁ, Virgínio. *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho, 2004.

A MATERIALIZAÇÃO DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2015 NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

SAVIANI, Dermeval. O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. Resolução nº 111 de 25/04/2018. Cria o Fórum Colegiado das Licenciaturas da UFGD. Dourados, MS, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. I Seminário do Fórum das Licenciaturas da UFGD - Novas Políticas Educacionais: Diferentes Modalidades de Ensino e Formação de Professores. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/coordenadoria/cograd/eventos>. Acesso em: 30 ago. 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. *I Seminário do Fórum das Licenciaturas da UFGD - Novas Políticas Educacionais: Diferentes Modalidades de Ensino e Formação de Professores*. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/coordenadoria/cograd/eventos>. Acesso em: 30 ago. 2019.

Recebido em: 01 out. 2019.
Aprovado em: 22 nov. 2019.

* Andréia Nunes Militão é professora adjunta da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora em Educação pela UNESP, é líder do Grupo de Estudos e Pesquisa "Políticas Educacionais e Formação de Professores" (GEPPEF-UEMS-UFGD) e coordenadora do GT 08 da ANPED/Centro-Oeste.

E-mail: andreiamilitao@uems.br