

ELEMENTOS DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE PARA EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE DIZ A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2015

Elements of Teaching Professionality for Basic Education: what does Resolution CNE/CP 2/2015 say

Sueli Pereira Donato – UNINTER/BRA*

Romilda Teodora Ens – PUCPR/BRA**

Marciele Stiegler Ribas – PUCPR/BRA***

Simone Rachel Cunico Santos – FACSUL/BRA****

Resumo: Este estudo objetiva analisar os elementos de profissionalidade docente presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2015) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e formação continuada. Na primeira parte, trazemos reflexões sobre o contexto em que se insere a formação de professores no Brasil e as representações sociais. Na segunda, estudamos a relação entre formação inicial e DCNs (2015). Na sequência, traçamos o caminho percorrido pela análise textual possibilitada pelo *software Iramuteq*, a partir da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e da análise documental do tipo exploratória, o que permitiu compreender como esses elementos são regulados pela legislação e propõem, na subjetividade da prática docente, a relação teoria e prática.

Palavras-chave: Diretrizes curriculares. Formação inicial. Profissionalidade docente. Educação Básica.

Abstract: This study aims to analyze the elements of teaching professionalism present in the National Curriculum Guidelines (2015) for initial higher education (undergraduate courses, pedagogical training courses for graduates and second degree courses) and continuing education. In the first part, we bring reflections on the context in which teacher education in Brazil is inserted and the social representations. In the second, we study the relationship between initial training and DCNs (2015). Following, we trace the path taken by the textual analysis made possible by the Iramuteq software, from the Descending Hierarchical Classification (CHD) and the exploratory documentary analysis, which allowed us to understand how these elements are regulated by the legislation and propose, in the subjectivity of the practice of the teacher, the relationship theory and practice.

Keywords: Curriculum guidelines. Initial formation. Teaching professionalism. Basic education.

*Doutora em Educação pela PUCPR. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias, *Stricto Sensu* do Centro Universitário Internacional Uninter. Pesquisadora da FAMPECT. Atua e desenvolve pesquisas em formação de professores, profissionalização docente e representações sociais. E-mail: sueli.d@uninter.com.

**Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Pós Doutora pela Universidade do Porto – Portugal. Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* e Coordenadora do Grupo de Pesquisa Políticas, Formação do Professor e Representações Sociais (POFORS) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: romilda.ens@gmail.com.

***Doutora em Educação pela PUCPR. Professora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR e Centro Universitário UniSociesc. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Políticas, Formação e Professor e Representações Sociais (POFORS) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: marci.stiegler.ribas@gmail.com.

****Especialista em Educação Infantil e Gestão Escolar. Licenciada em Pedagogia pela PUCPR. Professora da Faculdade de Campina Grande do Sul – FACSUL e Tutora na Faculdade Educacional da Lapa – FAEL. Membro do Grupo de Pesquisa - Políticas, Formação do Professor e Representações Sociais (POFORS) – PUCPR. E-mail: simone@bruc.com.br.

INTRODUÇÃO

O foco desse estudo centra-se em uma análise textual de caráter exploratório e crítico-descritivo da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) 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 como uma das políticas de formação de professores em nível nacional (BRASIL, 2015). O objetivo dessa análise é identificar e compreender os elementos de profissionalidade¹ docente expresso nas representações sociais que emergem desse texto político, produzidos no bojo da globalização econômica em um contexto neoliberal, pois não se pode ignorar a conjuntura em que se insere. Nesse sentido, corroboramos com Jodelet (2001, p. 17-18) de que as representações sociais são “[...] importantes na vida cotidiana. [...] Elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagem e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais”. Entre esses discursos, situam-se os textos políticos.

A relevância desse estudo no campo das políticas para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, mais especificamente, o documento legal selecionado, reside no interesse de “[...] considerá-lo como unidade de análise que nos permite ter acesso ao discurso para compreender a política. Não tomamos o texto como ponto de partida absoluto, mas, sim, como objeto de interpretação [...] e não como objeto final de explicação” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 439). A necessidade de tomá-lo como objeto de interpretação incide na complexidade que se efetiva o trabalho docente nas escolas de Educação Básica em nosso tempo/histórico, o qual demanda da formação inicial de professores e da constituição de uma alargada profissionalidade docente para o exercício da docência, cuja profissão é “[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 8. – Grifo dos autores).

A esse respeito, Gatti (2017, p. 725) alerta que, na conjuntura atual, a formação de professores nas licenciaturas situa-se “[...] em choque direto com as demandas do trabalho escolar a ser realizado na educação básica, com o trabalho educacional e escolar com e para as novas gerações que sucessivamente adentram nas salas de aula”. Com efeito, as licenciaturas, incluindo a Pedagogia, mergulhadas em suas dinâmicas formativas, historicamente delineadas, parecem não assegurar a constituição de uma profissionalidade docente capaz de corresponder ao exercício da profissão em face da complexidade que se instaura no cotidiano escolar frente às demandas das políticas educativas, haja vista os professores, após os anos 1990, terem sido tomados como protagonistas das reformas, na América Latina e no Caribe, sendo configurados, segundo Evangelista e Triches (2012, p. 186), “[...] como um *superprofessor* – multifuncional, polivalente, flexível, protagonista, tolerante”. Um alargamento da concepção de docência e conseqüente desintelectualização do professor.

Desse cenário e entendendo que a formação inicial de professores, apesar de se constituir “[...] a primeira fase de um longo processo de desenvolvimento profissional”, como sinaliza Marcelo (1999, p. 26-30), é considerada protagonista na constituição da profissionalidade docente, tomamos o texto da Resolução nº 2/2015, que define as DCNs para a formação inicial em nível superior, e buscamos compreender a profissionalidade docente concernente à formação inicial descrita nesse discurso político por meio de uma análise lexical/textual. Diante dessas considerações, organizamos o texto em uma breve contextualização acerca da formação inicial de professores no contexto das políticas de formação de professores, mais especificamente as DCNs (2015), e posteriormente apresentamos a pesquisa, o caminho percorrido e, por fim, as principais considerações em jeito de síntese.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E AS DCNS (2015)

A preocupação com a formação inicial de professores para a Educação Básica e seus efeitos sobre a prática docente tem sido objeto de discussão desde os anos 1990, com as reformas educacionais situadas no contexto das reformas neoliberais desenvolvidas na América Latina. São aspectos que nos anos 2000 reforçam, por meio de pareceres, diretrizes e resoluções à melhoria da qualidade da Educação Básica, no sentido de adequá-la ao mercado, aspectos esses que ampliam a complexidade do trabalho docente nas redes escolares, uma vez que, de acordo com Gatti (2017, p. 722-723):

¹Entendida neste estudo como a “[...] afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 65).

[...] vivemos em um cenário social cambiante, onde a competitividade e individualismos são traços característicos, em que sentimentos de realização ou de injustiça se constroem, em condições de multiculturalismo, de novas linguagens e da emergência de demandas por justiça social e equidade educacional.

Complementando, a autora explicita ser no contexto desse cenário que o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos se concretizam, ancorados por novas formas de comunicação e das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs). Todavia, essa formação requer adequação com o trabalho educacional escolar a ser realizado, caracterizado, na visão de Gatti (2017, p. 733), como:

[...] ações e intervenções, que são práticas culturais, as quais se ancoram em domínio de conhecimentos específicos em interface com conhecimentos didáticos, em formas de comunicação adequadas às etapas de desenvolvimento humano, ancorados em uma cultura geral, estabelecendo relações pedagógicas com sensibilidade cognitiva, tendo e favorecendo a construção de atitudes éticas.

No Brasil, a formação inicial de professores está definida e regulamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394/1996, que estabelece em seu artigo art. 62 (atualizado pela Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017):

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, 2017).

A Lei é complementada pela Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002), que em decorrência das especificações do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, estabeleceu ser a qualidade da Educação Básica responsabilidade das instituições de educação superior, definindo objetivos e metas aos profissionais da educação, o estabelecimento de diretrizes curriculares para os cursos superiores de formação de professores e de profissionais da educação para os diferentes níveis e modalidades de ensino, cujos fundamentos têm ênfase no desenvolvimento de competências no processo formativo, como revelam os estudos de Scheibe (2003), Scheibe e Bazzo (2013) e Freitas (2002; 2007). Em 2015, em substituição às DCNs (2002) no cumprimento da Meta 15² do Plano Nacional de Educação – PNE (2014 – 2024), foi publicada, em 2 de julho de 2015, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define DCNs 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, que no art. 3º, § 5º, inciso II estabelece ser princípio da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (formadores e estudantes) o

[...] compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação.

Essa DCN teve como relator o Professor Luiz Fernando Dourado, que, ao explicitá-la em artigo publicado na Revista Educação e Sociedade (2015), aponta sua concepção e seus desafios. Destaca que sua promulgação representa uma conquista histórica de entidades e associações e fóruns educacionais, traz orientações, princípios e normalizações, além de enfatizar a imprescindível e tão necessária articulação entre o Ensino Superior e a Educação Básica, que por si só, já representa um grande desafio às IES na sua materialidade (DOURADO, 2015)³. O Quadro 1 ilustra a organização contemplada nessa Resolução.

² “Garantir, em regime de colaboração entre a união, os estados, o distrito federal e os municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”.

³Dourado (2015, p. 304) destaca que “[...] a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos” (BRASIL, 2014).

Quadro 1 – Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015 e sua organização

Capítulo I	Disposições gerais
Capítulo II	Formação dos Profissionais do Magistério ⁴ para a Educação Básica: Base Comum Nacional
Capítulo III	Do(a) Egresso(a) da Formação Inicial e Continuada
Capítulo IV	Da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior
Capítulo V	Da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior: Estrutura e Currículo
Capítulo VI	Da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério
Capítulo VII	Dos Profissionais do Magistério e sua Valorização
Capítulo VIII	Das Disposições Transitórias

Fonte: As autoras (2019).

Ao tratar da formação inicial para os profissionais do magistério para a Educação Básica, em nível superior, ganha relevo nessa Resolução 2/2015, em seu artigo 9º, os cursos de formação pedagógica para aqueles que são graduados, porém, não licenciados; os cursos de segunda licenciatura para aqueles já licenciados e, sem esquecer os tradicionais cursos de graduação de licenciaturas, estando em sintonia com as políticas de melhoria e expansão da Educação Básica⁵, o que revela, prioritariamente, maior preocupação com a quantidade, em detrimento da qualidade da formação. Também é notório que as DCNs (BRASIL, 2015) trazem em seu bojo avanços que possibilitam melhorias no processo formativo das licenciaturas, por exemplo, a ampliação da carga horária de 2.800 para no mínimo 3.200 horas de trabalho efetivo acadêmico, somando à valorização dos profissionais da educação.

Nessa direção, Dourado (2015, p. 307), ao tecer uma análise sobre as DCNs (2015), aponta que essa política traz “[...] aportes e concepções fundamentais para a melhoria da formação inicial e continuada e suas dinâmicas formativas”. Com efeito, as Instituições de Educação Superior (IES), em consonância com os princípios dessa Diretriz, terão de retomar seus projetos formativos na busca necessária da articulação com os sistemas e redes de ensino e respectivas instituições de Educação Básica, o que exige institucionalizar seus projetos de formação com identidade própria, adequando-os aos seus: PPI; PPC e PDI⁶ para atender a essa nova concepção de formação inicial e continuada, em até quatro⁷ anos a partir de sua publicação (DOURADO, 2015). Com base nos aspectos enumerados e fundamentados em Gimeno Sacristán (1995, p. 65) de que o conceito de profissionalidade “[...] está em constante elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico e da realidade social que o conhecimento pretende legitimar, em suma, tem de ser contextualizado”, buscamos compreender, por este estudo, as representações sobre profissionalidade docente expressas na Resolução nº 2/2015 face à necessidade de apreendermos como esse texto político caracteriza a profissionalidade docente na etapa inicial de profissionalização para o exercício da profissão docente em uma escola que se reveste de enorme complexidade, considerando que:

[...] o problema da formação do(a) licenciado(a) como profissional professor(a) se acha descuidado de sua qualidade na direção do perfil de profissional com condições mínimas de adentrar em uma escola em que crianças e jovens em desenvolvimento dependem de seu trabalho para chegar à cidadania. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 117).

⁴Compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação [...]” (BRASIL, 2015, p. 4).

⁵Segundo Dourado (2005, p. 301), as metas, especialmente as metas 12, 15, 16, 17 e 18, e suas estratégias, articuladas às Diretrizes do PNE, ao estabelecerem os nexos constituintes e constitutivos para as políticas educacionais, devem ser consideradas na educação em geral e, em particular, na educação superior e, portanto, base para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, objetivando a melhoria desse nível de ensino e sua expansão.

⁶Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI).

⁷Esse prazo de adaptação das instituições foi ampliado para três anos a partir da Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017, e para quatro anos em 2018, com a Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018.

É fato que a formação inicial de professores aparece como protagonista na constituição da profissionalidade docente de forma a responder às demandas postas pelo cotidiano do trabalho docente, pois ser professor na contemporaneidade requer “[...] saber exercer a profissão com vistas a promover o desenvolvimento humano, social, político e econômico do país [...]” (MASETTO, 2012, p. 19). A opção em analisarmos este documento, apreendendo os elementos de profissionalidade nele presentes, deve-se à necessidade de compreendermos os textos políticos que definem a formação do professor no Brasil.

CAMINHOS DA PESQUISA

Diante do exposto, essa pesquisa busca caracterizar a profissionalidade docente na Resolução nº 2/2015, por meio da análise documental tipo exploratória, respaldada na abordagem de pesquisa qualitativa e com o recurso do *software Iramuteq*⁸ (*Interface de R pour analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) para o processamento do referido documento, o qual constitui o *corpus* de análise desse estudo. Segundo Justus e Camargo (2013, 2018), o *Iramuteq* é um *software* que possibilita diferentes tipos de análises de textos (*corpus* textual), desde as mais simples por meio da lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas, como classificação hierárquica descendente, análise pós-fatorial de correspondências e análise de similitude, além de permitir análises de tabela de dados (matriz de dados).

A análise textual tem como unidade de análise as palavras (vocabulário) que são identificadas e quantificadas em termos de frequência e posição dentro do *corpus* original de análise, utilizando-se de critério estatístico e lexical de textos. Dentre as diferentes possibilidades analíticas textuais possibilitadas pelo *software Iramuteq*, selecionamos para esta pesquisa o método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), proposta por Reinert (1990), por classificar os segmentos de textos em função dos seus respectivos vocabulários, cujo conjunto de texto é repartido com base na frequência das formas reduzidas que resultam nas classes de Unidade de Contexto Elementar (UCE), que ao mesmo tempo apresentam vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente das UCE das outras classes (CAMARGO; JUSTOS, 2013). Esse tipo de análise, apresentada graficamente por meio de um dendograma, possibilita ao pesquisador proceder à interpretação e à análise (JUSTO; CAMARGO, 2013, 2018).

Ao realizar o agrupamento de palavras com raízes semânticas similares, o *Iramuteq* organiza e divide o *corpus* em Unidades de Contexto Elementar (UCes), o qual resulta, após o processamento do *corpus* pelo *software*, a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), representada por um dendograma⁹ composto das relações interclasses, que viabilizam ao pesquisador realizar uma leitura interpretativa com base nas características lexicais dos seus respectivos vocabulários, nas relações hierárquicas e associações interclasses (CAMARGO; JUSTO, 2013), podendo, portanto, apontar alguns dos elementos constitutivos de representações sociais do objeto social analisado. Definido o *corpus* de análise, partimos para a adequação aos requisitos do *software* no processamento da CHD, a qual consistiu na transcrição do documento selecionado e salvo em um arquivo *LibreOfficeWriter* do pacote *LibreOffice.org*,¹⁰ com algumas adaptações ortográficas em consonância às sugestões descritas no tutorial para uso do *software* (CAMARGO; JUSTO, 2018). Dentre essas adequações, está a uniformização das siglas e a junção das palavras compostas, a fim de fazer uso do caracter *underline* em substituição aos espaços, para que o *software* possa reconhecer como uma única palavra.

⁸ Segundo Camargo e Justus (2013), o *Iramuteq* é um *software* gratuito e com fonte aberta, ancorado no ambiente estatístico do *software* estatístico *R* e na linguagem Python (www.python.org). Foi desenvolvido por Pierre Ratinaud (2009), inicialmente em língua francesa, e possibilita diferentes formas de análises estáticas sobre *corpus* textuais a partir de entrevistas, documentos, entre outros.

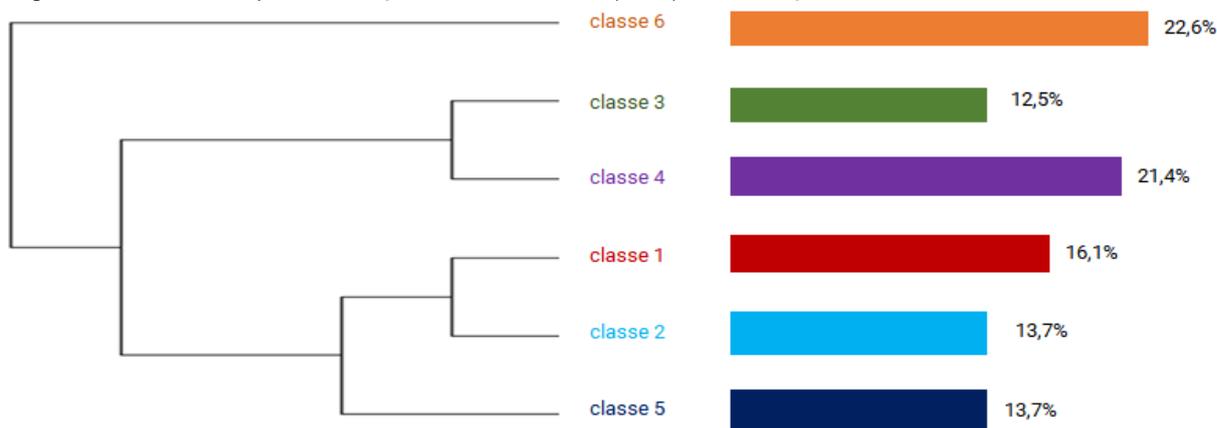
⁹ Descrita por Alba (2004, p.18) como “[...] gráfico que indica o número de classes, sua estrutura e as relações entre elas” (tradução nossa).

¹⁰ Para a utilização do *software Iramuteq*, o *corpus* precisa ser transcrito para um arquivo *Open Office* ou *Libre Office* tipo *Writer*, que usa codificação de caracteres no padrão UTF-8 (*Unicode Transformation Format 8 bit codeunits*).

RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

O dendograma das classes (Figura 1) ilustra o resultado do processamento do *corpus* analisado por meio da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), o qual apresenta as relações entre essas classes que foram geradas pelo *software* (CAMARGO, 2005). Nesse processamento, prevaleceram os critérios de frequência média e valor de qui-quadrado (χ^2) $\geq 3,31$ (considerando as palavras cujo “p” for $> 0,0001$) para os agrupamentos das palavras em suas respectivas classes de acordo com a força associativa entre as palavras.

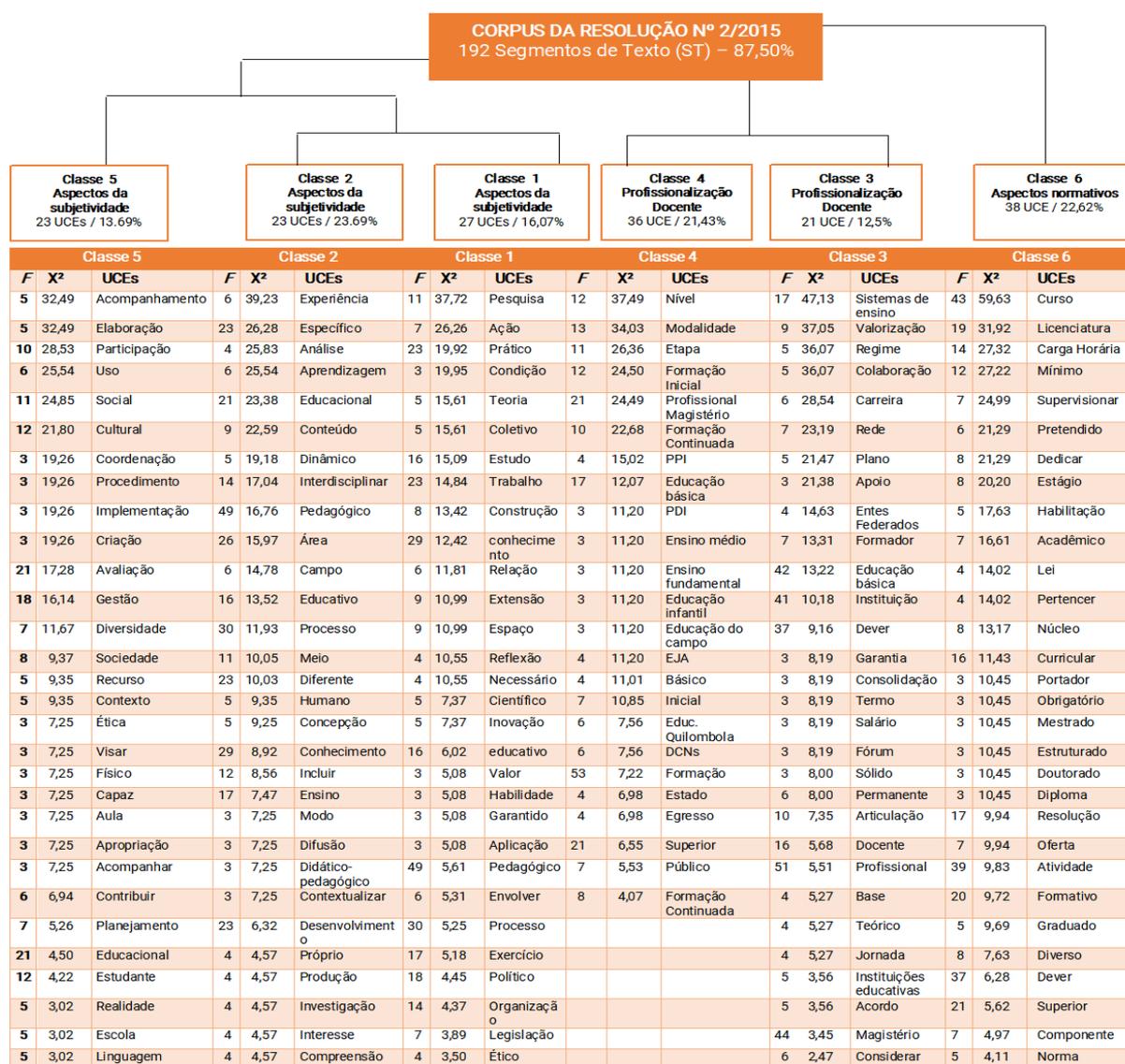
Figura 1 – Classificação Hierárquica Descendente (CHD) – Dendograma



Fonte: As autoras (2019), com apoio do *software Iramuteq* (versão 2009).

No dendograma obtido, o *corpus* foi separado em 192 segmentos de textos (ST), com aproveitamento de 168 STs (87,50%), os quais foram utilizadas para a construção das 6 (seis) classes gramaticais com porcentagem significativas (CAMARGO; JUSTO, 2013). Emergiram 6.691 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 1.485 palavras distintas e 874 com uma única ocorrência. O conteúdo analisado, caracterizado em seis classes temáticas, agrupou-se um único grupo (representado pela Classe 6), o qual contempla uma subdivisão composta por dois grupos: um representado pelas Classes 3 e 4, e outro que apresenta uma subdivisão interna, representado pela Classe 5, e uma ramificação compondo as Classes 1 e 2. No que se refere ao aproveitamento das UCEs, a classe 6 (seis) destaca-se das demais por representar 22,62% do *corpus* analisado, ou seja, 38 ST dos 160 segmentos de texto que foram classificados pelo *software*. Na sequência, tem-se a classe 4, com 36 ST (21,43%) e a classe 3, com 21 ST (12,5), além da Classe 5, com 23 (13,69%), e ainda as Classes 2, com 23 (23,69%) e a 1, com 27 (16,07%). Em cada classe, originou-se uma lista de palavras a partir do teste de qui-quadrado (χ^2), representado por outro tipo de dendograma ilustrado na Figura 2, composto por seis classes temáticas com suas respectivas porcentagens e número de segmentos de UCEs.

Figura 2 – Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) com as respectivas classes temáticas



Fonte: As autoras (2019), com apoio do *software Iramuteq* (versão 2009).

O valor do X² indica a importância que a palavra tem na construção da classe.

A partir do dendograma (Figura 2), é possível visualizar o conteúdo lexical de cada classe e interpretá-lo a partir da relevância das palavras dentro de cada Classe em função do valor do qui-quadrado (x²), que lhe foi atribuído na construção da classe. Outro aspecto é que a composição dessas unidades temáticas – as Classes – as quais são formadas por vocabulários semelhantes e diferentes entre elas, possibilita a interpretação das relações dos elementos intraclasses e interclasses (CAMARGO, 2006). Depois dessa etapa de processamento, foi possível realizar uma interpretação inicial do conteúdo e das relações semânticas das classes que compõem o dendograma analisado, com destaque para a Classe 6, a qual contempla aspectos normativos das DCNs analisadas, representando a dimensão da profissionalização docente, que se estende às Classes 3 e 4, enquanto as Classes 1, 2 e 5 apresentam elementos mais voltados à subjetividade, correspondendo à dimensão da profissionalidade docente, que segundo Nóvoa (2009, p. 30), “[...] não pode deixar de construir no interior de uma personalidade do professor” e que se manifesta “[...] através de uma grande diversidade de funções ensinar, orientar, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e atividades etc.” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 77).

Em análise mais específica, temos a Classe 6 correspondendo aos cursos no âmbito das licenciaturas concernente à etapa da formação inicial e sua respectiva organização, com a carga horária mínima. A conquista dessa etapa de profissionalização resulta no diploma e/ou certificação do estudante como forma de expressar/reconhecer legalmente sua profissionalidade para o exercício da profissão docente no contexto da Educação Básica. Na Classe 4, situa-se a organização do sistema de ensino, com indicação ao nível superior como protagonista na formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para atuar na etapa da Educação Básica e suas respectivas modalidades de ensino, em consonância com o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

A Classe 3 difere da Classe 4 por apresentar a forma como as IES devem promover a formação docente, quais sejam em regime de colaboração entre os entes federados, redes de ensino e instituições da Educação Básica, em consonância com as políticas de valorização dos profissionais do magistério por meio do plano de carreira docente por parte desses órgãos. São aspectos relevantes a serem considerados, tendo em vista que se trata “[...] do reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério” (BRASIL, 2015, p. 4). Nesse ponto, destacamos que há um longo caminho a ser percorrido pelas IES no cumprimento da Meta 15 do PNE (2014-2024) no que se refere à efetividade da necessária articulação universidade-escola básica, como propõem as DCNs (2015). De acordo com o Observatório do PNE (2019), dentre os grandes desafios que se colocam no cumprimento da Meta 15 do PNE (2014-2024), está a necessidade de as universidades tomarem a Educação Básica como prioridade em sua agenda, uma vez que [...] os currículos das licenciaturas pouco tratam das práticas de ensino e são distantes da realidade da escola pública. De modo geral, a formação continuada se propõe a tampar os buracos deixados pela inicial”.

Na Classe 1, predomina a pesquisa possibilitada pela ação educativa/pedagógica, com destaque para a articulação entre teoria e prática como expressão do trabalho docente colaborativo, muito estudo, reflexão e inovação para viabilizar a construção do conhecimento científico/pedagógico na relação com os cursos de extensão, de modo a promover o desenvolvimento da profissionalidade docente, pois, como definido pelas DCNs (2015), para viabilizar a formação inicial, torna-se fundamental a “[...] articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015, p. 5). Com efeito, essas diretrizes apontam a necessidade de as IES contemplarem nos PPCs das Licenciaturas a formação para a pesquisa e assegurar, como explica Dourado (2015, p. 301), a:

[...] 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.

André (2006, 2012, 2016) enfatiza que a formação do professor pesquisador viabiliza este olhar para o contexto de seu trabalho como um objeto de pesquisa, reflexão e análise. Por consequência, instaura-se uma postura investigativa, assumindo o questionamento constante de sua própria prática possibilitada pela prática da pesquisa (LÜDKE, 2001, 2006; LÜDKE, CRUZ, BOING, 2009), a qual proporciona uma profissionalidade autônoma e responsável. Já a Classe 2 elege a experiência docente quanto aos conhecimentos específicos da área, de forma a propiciar a aprendizagem dos estudantes no contexto educacional, mas sem menosprezar o caráter dinâmico, interdisciplinar e pedagógico inerentes ao trabalho docente. Nesse viés, as DCNs apontam:

[...] a formação deve estar pautada em um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação. (BRASIL, 2015, p. 4).

Esse caráter interdisciplinar e pedagógico presente nos cursos de formação possibilita a constituição da profissionalidade docente quanto ao domínio do conhecimento específico de uma área para viabilizar o diálogo com diferentes áreas do conhecimento. Por fim, a Classe 5 relaciona-se a elementos da profissionalidade voltados ao trabalho em equipe, tais como a elaboração, o acompanhamento e a

participação dos professores, coordenação e gestores nos processos de ensino e aprendizagem que privilegiam a diversidade social e cultural, bem como nos procedimentos inerentes à criação e à implementação do projeto pedagógico da instituição, da avaliação dos estudantes, entre outros aspectos. São aspectos que indicam a necessidade de “[...] nova formação inicial e permanente para corresponder às funções que a profissão professor vem sendo desafiada a assumir, como a luta contra a exclusão social, participação [...] relações com as estruturas sociais, com a comunidade [...]” (IMBERNÓN, 2011, p. 14).

Observamos que o conteúdo das Classes 5, 2 e 1 dialogam com as cinco disposições¹¹ de profissionalidade referendadas por Nóvoa (2009, p. 12), que caracterizam o trabalho de um “bom professor”: “conhecimento, tato pedagógico, cultural profissional, trabalho em equipe e compromisso social”, porém, há de se considerar que o tempo presente solicita, cada vez mais, uma profissionalidade alargada, face à complexidade evidenciada ao trabalho docente (GATTI, 2017). Marcelo (1999, p. 81) corrobora com esse entendimento ao explicitar que as metas e as finalidades da formação inicial devem ultrapassar as dimensões de conhecimentos, destrezas, habilidades ou competências e atitudes ou disposições, mas, também, incorporar a “capacidade para aprender e o desejo de exercer este conhecimento”. As possíveis representações que emergem do texto legal analisado expressam fortemente a preponderância do aspecto regulador das DCNs (2015), inerente ao processo de formação de professores para Educação Básica, pela relevância dada à dimensão da profissionalização, que, por sua vez, é protagonista na constituição da profissionalidade docente. Tal resultado é corroborado pela análise da nuvem de palavras, também possibilitada pelo *software Iramuteq*, como ilustra a Figura 3.

Figura 3 – Nuvem de palavras proveniente do *corpus* Resolução 2/2015



Fonte: Dados processados pelo *Iramuteq* (2019).

Tal resultado coaduna com a visão de Dourado (2015, p. 308) ao explicar:

[...] que a formação inicial capacite o profissional do magistério da educação básica, para o exercício da docência e da gestão educacional e escolar na educação básica, o que vai requerer que essa formação em nível superior, adequada à área de conhecimento e às etapas e modalidades de atuação, possibilite acesso a conhecimentos específicos sobre gestão educacional e escolar, bem como formação pedagógica para o exercício da gestão e coordenação pedagógica e atividades afins.

Das análises tecidas neste estudo e apoiadas em estudos da área, como Gatti (2017), Donato (2017), Marcelo Garcia (1999), Gatti; Barreto; André (2011), Morgado (2011), ao apontarem fragilidades na

¹¹Conceito apresentado por Nóvoa (2009, p. 12) em vez de competência por considerá-lo “[...] mais líquido e menos sólido”.

formação inicial quanto à constituição da profissionalidade para atender às demandas postas ao trabalho do professor na contemporaneidade, é possível inferirmos que embora o prazo para adequação a essa Resolução 2/2015, por parte das universidades, tenha sido prorrogado para 4 (quatro) anos a contar da data de sua publicação, muito se tem a avançar para efetivar no contexto da prática o texto legal analisado. Isso posto, cabe destacar que os textos legais “[...] não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, dentro da arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 433). Nessa perspectiva, as IES precisam comprometer-se com tal formação, seguindo as orientações das diretrizes não somente em seus documentos legais, como PPI e PPC, mas efetivamente na prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise lexical do material textual selecionado neste estudo, Resolução 2/2015, a qual define as diretrizes de formação dos profissionais do magistério da Educação Básica, foi possível constatar a relação entre a profissionalização e a constituição da profissionalidade do professor no contexto das licenciaturas, o que requer das IES um compromisso com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a fim de viabilizar a formação do egresso, cujo perfil docente deverá:

[...] possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe[s] permitir: o conhecimento da instituição educativa; a pesquisa; atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica. (DOURADO, 2015, p. 307).

Nesse viés, é fundamental por parte das instituições formadoras que a efetivação de uma formação que carrega em seu bojo uma nova concepção de formação de professores, postulada pelas DCNs (2015), promova a interdisciplinaridade curricular, aprendizagens quanto à prática da problematização e investigação da realidade do espaço escolar, o que implica na operacionalização de parcerias com as escolas das redes públicas de ensino. Somente por meio da parceria entre as instituições formadoras e as escolas básicas será factível possibilitar aos futuros professores um confronto dos saberes aprendidos na teoria com a realidade vivenciada no cotidiano do trabalho docente, favorecendo, assim, a consolidação da relação teoria e prática, de modo a promover a práxis. Na esteira dessas considerações, convém ressaltar que as DCNs (2015) apontam a configuração de um processo formativo de professores para a Educação Básica, tendo como premissa o regime de colaboração pelos entes federados, de modo a favorecer desde a valorização profissional à formação pela/para cidadania emancipatória e a justiça social.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. Ensinar a pesquisar: como e para quê? In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Lições de Didática*. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 123-134.
- ANDRÉ, M. E. D. A. formação do pesquisador da prática pedagógica. *Revista Plurais*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2300/0>. Acesso em: 20 mai.2019.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; HOLBOLD, M. S. Representações sociais de estudantes de licenciatura sobre profissão e profissionalidade. *Revista FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 18, n. 32, p. 83-93, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/issue/view/issue/226/125>. Acesso em: 20 mai.2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília,

DF, 9 abr. 2002, seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no DOU, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 8. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 07 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 7, de 03 de julho de 2018. Alterou o artigo 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, seção 1, p. 18,03 out. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=90811-pcp007-18&category_slug=julho-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 jul. 2015. Retificação publicada no DOU, 03 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 07 jul. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 07 jul. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 07 jul. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Brasília, DF, 26 jun. 2014 – Edição extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 06 abr. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: MEC, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 abr. 2019.

CAMARGO, B. V. ALCESTE: um programa informático de análise qualitativa de dados textuais. In: MOREIRA, A. S. P.; JESUINO, J. C.; CAMARGO, B. V. (Org.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005. p. 511-539.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. *Tutorial para uso do software IRAMUTEQ*. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição, UFSC – Brasil, 2018. Disponível em: www.laccos.com.br. Acesso em: 02 fev. 2019.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. *IRAMUTEQ*: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, SP, v. 21, nº. 2, p. 513-518, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a16.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2019.

DE ALBA, M. El método Alceste e y su aplicación ao estudo de las representaciones sociales del espacio urbano: el caso de la ciudad Mexico. *Paperson Social Representations*, v. 13, p. 1.1-1.20, 2004. Disponível em: <http://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/357/319>. Acesso em: 20 mai. 2019.

DONATO, S. P. *Elementos de profissionalidade docente*: representações sociais de estudantes de Pedagogia. 2017. 217f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, 2017. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/pergamum/biblioteca/img.php?arquivo=/000060/00006041.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2019.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2010.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 185-198, jul/set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/13.pdf>. Acesso em: 20 mai.2019.

FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v2485.pdf>. Acesso em: 20 mai.2019.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 100, Especial, p. 1203-1230, out./ 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>. Acesso em: 12 abr. 2019.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429/17739>. Acesso em: 20 mai.2019.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: Unesco, 2011. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>. Acesso em: 20 mai.2019.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Tradução de Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luisa Santos Gil. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

IMBERNÓN, F. *Escola, formação de professores e qualidade de ensino*. Tradução: Ricardo Pérez Banega. Pinhais: Melo, 2011.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: ED. EDUERJ, 2001. p. 17-44.

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p. 27-54.

LÜDKE, M. *O professor e a pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

LUDKE, M.; CRUZ, G. B.; BOING, L. A. A pesquisa do professor da educação básica em questão. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2009, v. 14, n. 42, p. 456-468. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a05.pdf>. Acesso em: 20 mai.2019.

MARCELO, C. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Coleção Ciências da Educação: século XXX. Portugal: Porto Editora, 1999.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. 2. ed. rev. São Paulo: Summus, 2012.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Revista Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas e Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, out./dez. 2011, p. 793-812. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf>. Acesso em: 20 mai.2019.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2009.

OBSERVATÓRIO do Plano Nacional de Educação – PNE. 2019. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/15-formacao-professores/indicadores>. Acesso em: 19 mai. 2019.

RATINAUD, P. *IRAMUTEQ*: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]. 2009.

Disponível em: <http://www.iramuteq.org.br>. Acesso em: 11 nov. 2018.

SCHEIBE, L. *Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas*. Anais... 26ª Reunião da Anped, Caxambu, 2003. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/26/outrostextos/seledacheibe.doc>. Acesso em: 02 nov. 2003.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos projetos institucionais. *Educação em Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 4, n. 1, p. 15-36, jan./jul. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188708>. Acesso em: 20 mai.2019.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a políticas: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 20 mai.2019.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução João Batista Kreuch. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Recebido em:15.09.2019

Aprovado em 20.10.2019