

A formação inicial e continuada de professores de línguas no Brasil: um cotejamento entre as resoluções CNE/CP 02/2015 e 02/2019

The initial and continuing education of language teachers in Brazil: a comparison between the resolutions CNE/ CP 02/2015 and 02/2019

Fernanda Silva Veloso¹
Altair Pivovar²

RESUMO

O presente artigo é resultado de uma fala no evento “UFPR-UA – Diálogos Internacionais em Formação de Professores de Línguas”, notadamente no Ensino de Língua Portuguesa e tem por finalidade fazer uma breve apresentação do estado da arte da formação de professores no Brasil. O texto parte de breve histórico das licenciaturas no Brasil para embasar um cotejamento entre as Resoluções CNE/CP 02/2015 e 02/2019 (e no bojo desta, a Resolução CNE/CP nº 01/2020, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica). Amparado nas considerações da ANPAE, da ANPED e do CEALI-UFPR, o artigo destaca alguns pontos divergentes nos documentos mais recentes (2019 e 2020), que estariam representando um retrocesso em relação ao documento de 2015.

Palavras-chave: *Professores de línguas no Brasil; Formação inicial e continuada; Resoluções do CNE*

ABSTRACT

This article is a product of a speech at the event “UFPR-UA - International Debates in Language Teachers Training”, particularly in the field of Portuguese Language Teaching, and has as its purpose to make a brief presentation of the state of art of the teacher formation in Brazil. The article starts with a brief history of undergraduate courses in Brazil to support a comparison between Resolutions CNE/CP 02/2015 and 02/2019 (and within this, Resolution CNE/CP nº 01/2020, which establishes a Common National Base for Continuing Education of Basic Education Teachers). The article, supported by the positions of ANPAE, ANPED and CEALI-UFPR, highlights

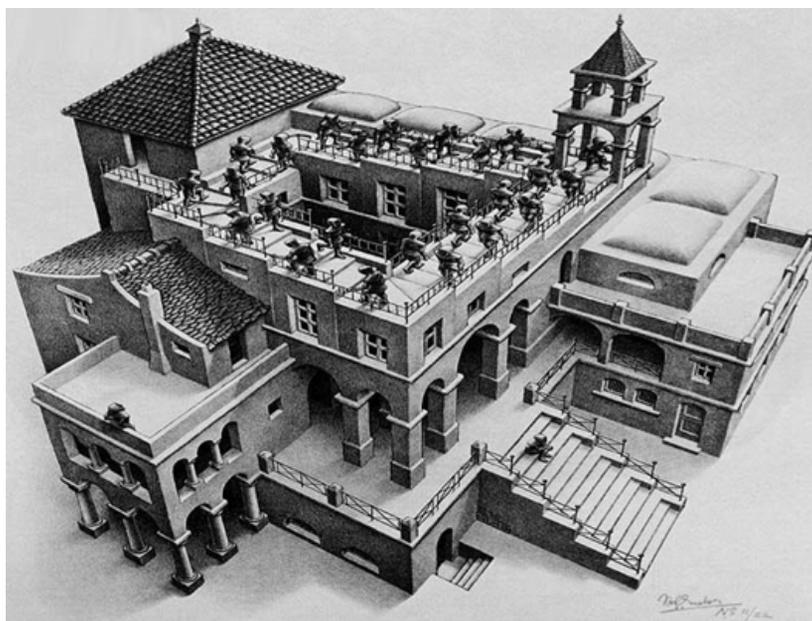
1 UFPR-Brasil

2 UFPR-Brasil

some divergent points in the most recent documents (2019 and 2020) that would be possible setbacks regarding to the 2015 document.

Keywords: *Language teachers in Brazil; Initial and continuing education; CNE Resolutions*

Normalmente, ao final da apresentação de um trabalho, é feito um resumo do que foi trazido à discussão, porém aqui vamos inverter essa prática e apresentar um resumo do que será discutido, sem constituir propriamente um *spoiler*. Mas não um resumo nos moldes tradicionais, senão consubstanciado numa imagem.



Extraído de: https://mcescher.com/gallery/most-popular/#iLightbox/gallery_image_1/26

Uma imagem do holandês M.C. Escher e suas perspectivas impossíveis, que consideramos pertinente para ilustrar o processo histórico de formação de professores no Brasil, definido por alguns pesquisadores como historicamente envolto num discurso ambivalente, paradoxal e contraditório (LIMA; LEITE, 2018, p. 143), marcado, de um lado, pela retórica da importância dessa formação e, de outro, pela realidade do descaso social e acadêmico a que é relegada. Isso não pode deixar de remeter a uma fala de Sêneca acerca da educação de seu tempo: “Era vergonhoso ensinar o que era honroso aprender” (MANACORDA, 2002). É admirável (tanto quanto lamentável) a atualidade dessa fala, ao menos em termos da realidade brasileira. Quase dois mil anos depois, esse mesmo discurso de valorização da educação, concomitantemente ao descaso com os agentes da educação, ainda é uma triste realidade.

A vontade era falar aqui sobre NOVOS métodos de ensino, sobre a implementação de NOVAS tecnologias, para discutir NOVOS patamares da formação de professores... Mas isso vai ficar só na vontade, pelo menos por ora. No Brasil, uma resolução que é promulgada não costuma ser alvissareira, implicando a necessidade de ficar alerta a retrocessos. Para ilustrar essa constatação, vamos cotejar as resoluções mais recentes sobre a formação de professores.

Tais documentos são o ponto de culminância de um longo processo cujo início situamos na primeira preocupação oficial com a preparação de professores para atuarem na educação pública, que se deu em 1827, com a implantação do método mútuo (ou monitorial), um modelo exclusivamente prático. O decreto de adoção do método mútuo nas escolas trazia a seguinte determinação: “Os professores que não tiverem a necessária instrução deste Ensino, irão instruir-se a curto prazo e à custa do seu ordenado nas escolas das capitais” (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1827). Antes do decreto, essa formação ficava a cargo do Ministério da Guerra, que preparava um soldado nesse método e o incumbia de replicá-lo.

Em 1930, por meio do Decreto-Lei nº 1.190, foram criados os primeiros cursos de licenciatura, ofertados pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras das instituições de ensino superior, cerne do modelo 3 + 1 (três anos para a formação específica mais um ano de disciplinas voltadas à educação, agrupadas sob a designação “Didática”), que ainda assombra os cursos de licenciatura. Essa atribuição da formação de professores às faculdades de filosofia, ciências e letras foi mantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 (Lei nº 4.024, art. 59).

A LDB de 1971 (Lei nº 5.692), por sua vez, trouxe as seguintes disposições:

Art. 77.

Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

- a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;
- b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;
- c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho.

Art. 78. Quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins, onde se inclua a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação.

70 Todavia, o aumento da demanda por profissionais da educação foi se tornando um grave problema, e a solução encontrada foi a expansão do ensino universitário privado com a criação indiscriminada de cursos de licenciatura de curta duração em faculdades isoladas e pela permissão do exercício profissional de docentes não habilitados (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010). Embora tenham contribuído para descaracterizar e desvalorizar ainda mais a profissão docente, essas ações, implantadas a partir de 1965, só deixaram de existir com a LDB nº 9.394/96, que passou a exigir formação específica para a docência. Essa Lei, em seu artigo art. 65, definiu também que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”.

Em 2002, foi promulgada a CNE/CP 1, que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” e define que:

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

- I - **a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;**

- II - será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;
- III - **as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;**

Essa resolução elevou a carga horária de estágio curricular obrigatório para 400 h, instituindo mais 400 h de prática como componente curricular – objeto de difícil compreensão à época por parte das instituições. Mas verifica-se ainda nas licenciaturas dos professores especialistas o foco na área disciplinar específica, com pouco espaço para a formação pedagógica. Embora o artigo 7º dessa Resolução determinasse que os cursos de Licenciatura deviam construir identidade própria, desvinculando-se de seus respectivos cursos de bacharelado, os cursos de formação de professores no Brasil ainda continuaram convivendo com a herança disciplinar dos cursos de bacharelado que estavam na origem de sua constituição. Ou seja, na prática, entrou-se no século XXI com a prevalência ainda do modelo que se consagrara no início do século XX para essas licenciaturas.

Antes de completar o percurso histórico das licenciaturas no Brasil – e a fim de melhor caracterizá-lo – cumpre mencionar o Plano Nacional de Educação (PNE). Esse plano é uma lei em vigência desde 2014 na qual foram estabelecidas 20 metas para a Educação brasileira que devem ser cumpridas até 2024.

O documento apresenta um conjunto de metas e estratégias que contemplam todos os níveis, modalidades e etapas educacionais, desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação, além de estabelecer diretrizes para a profissão docente, a implantação da gestão democrática e o financiamento do ensino. O Plano Nacional de Educação foi consubstanciado na Lei nº 13.005, de junho de 2014. Os comentários aqui vão se restringir às metas 15 e 16, quais sejam:

Meta 15	Meta 16
Formação de professores	Formação continuada e pós-graduação de professores
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.	Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

No tocante à Meta 15, extraímos do texto de Lucília Augusta Lino³(ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação, 2018) as seguintes medidas que têm impacto no cumprimento dessa meta:

- A redução dos recursos necessários para o atendimento da Lei 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação, suas metas e estratégias. A proposta brasileira de implementação do teto para os gastos públicos federais, objeto das PEC's 241/55, foi aprovada em 16 de dezembro de 2016, consolidando-se na Emenda Constitucional nº 95, que instituiu um novo regime fiscal para vigorar nos próximos 20 (vinte) anos, valendo, portanto, até 2036.
- O grave retrocesso nas políticas educacionais, precarizando a formação para a docência, reduzida a um viés tecnicista, que se contrapõe à concepção de valorização dos profissionais da educação, aprovada pela CONAE.
- O descompromisso que vem se delineando com cada uma das 13 estratégias relativas à formação dos profissionais de educação, com ações que promovem sua desconstrução, das quais citem-se, entre outras: a redução do financiamento estudantil, ao invés de sua consolidação (15.2); a descontinuidade de programas de iniciação à docência, e não sua ampliação (15.3); o desmonte dos programas de formação voltados para as escolas do campo, comunidades indígenas e quilombolas e educação especial (15.5); o corte de bolsas e o término de programas como o Ciências sem Fronteiras e as Licenciaturas Internacionais, inviabilizando também o aprimoramento da formação dos professores de idiomas; o descaso com o fomento e a implantação de política de formação dos profissionais da educação não docentes (15.10 e 15.11); imposição de uma BNCC que impacta negativamente a formação de professores ao impor uma lógica centralizadora nos processos educativos e de avaliações de larga escala de alunos, professores e escolas, assim como a adequação da formação aos itens da BNCC, como propõe o MEC; desconfiguração da garantia de universalização da formação específica em nível superior a todos os professores(as) da educação básica, objeto da Meta 15 e das

3 Professora adjunta da Faculdade de Educação da UERJ. Doutorado em Educação pela PUC-RJ. Mestrado em Educação PROPED, UERJ. Especialização em Psicopedagogia Diferencial pela PUC-RJ. Graduação em Licenciatura em Filosofia pela UERJ. Licenciatura em Letras e Bacharelado em Letras-Português pela UFRJ.

estratégias acima citadas e das demais (15.1, 15.4, 15.9 e 15.13) pela Lei 13.415/2017, que alterou a LDB e institucionalizou o leigo (renomeado com de ‘notório saber’) como profissional da educação, caracterizando o descompromisso com a elevação da formação.

A entidade reafirma a defesa do PNE e de uma política de formação inicial e continuada efetivada a partir de uma concepção político-pedagógica que assegure a articulação entre teoria e prática e entre a pesquisa e a extensão, com a valorização da carreira do profissional da educação. Desnecessário dizer que isso só vai se concretizar se forem consolidadas as bases da política de financiamento, acompanhamento e controle social da educação, por meio da ampliação do investimento público em educação pública, assegurando, assim, os recursos necessários ao atendimento das metas e das estratégias do PNE.

No que diz respeito à Meta 16, extraímos do texto de Helena Costa Lopes de Freitas⁴ (ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação, 2018), os seguintes principais aspectos:

- Como a garantia à formação continuada e acesso dos professores à pós-graduação diz respeito à expansão pública da oferta de cursos de pós-graduação em universidades públicas e gratuitas – portanto, com a qualidade social referenciada nas necessidades da formação da infância e da juventude – isso implica a recusa a uma formação continuada vinculada exclusivamente aos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular, cujo objetivo é a padronização curricular e a avaliação em larga escala, em cada disciplina e ano da educação básica. Os debates sobre esta questão não podem deixar de considerar que há uma condição desigual nas possibilidades de oferta e acesso à formação continuada, principalmente em nível de pós-graduação, entre as diferentes regiões do país, fato que acentua a desigualdade no acesso ao conhecimento e na formação profissional.
- Uma gestão democrática da política de formação continuada demanda ampla participação de todos os setores e segmentos envolvidos no acompanhamento da política de formação, que trate de forma orgânica e articulada as necessidades formativas dos professores e as demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. A reafirmação desses princípios requer o for-

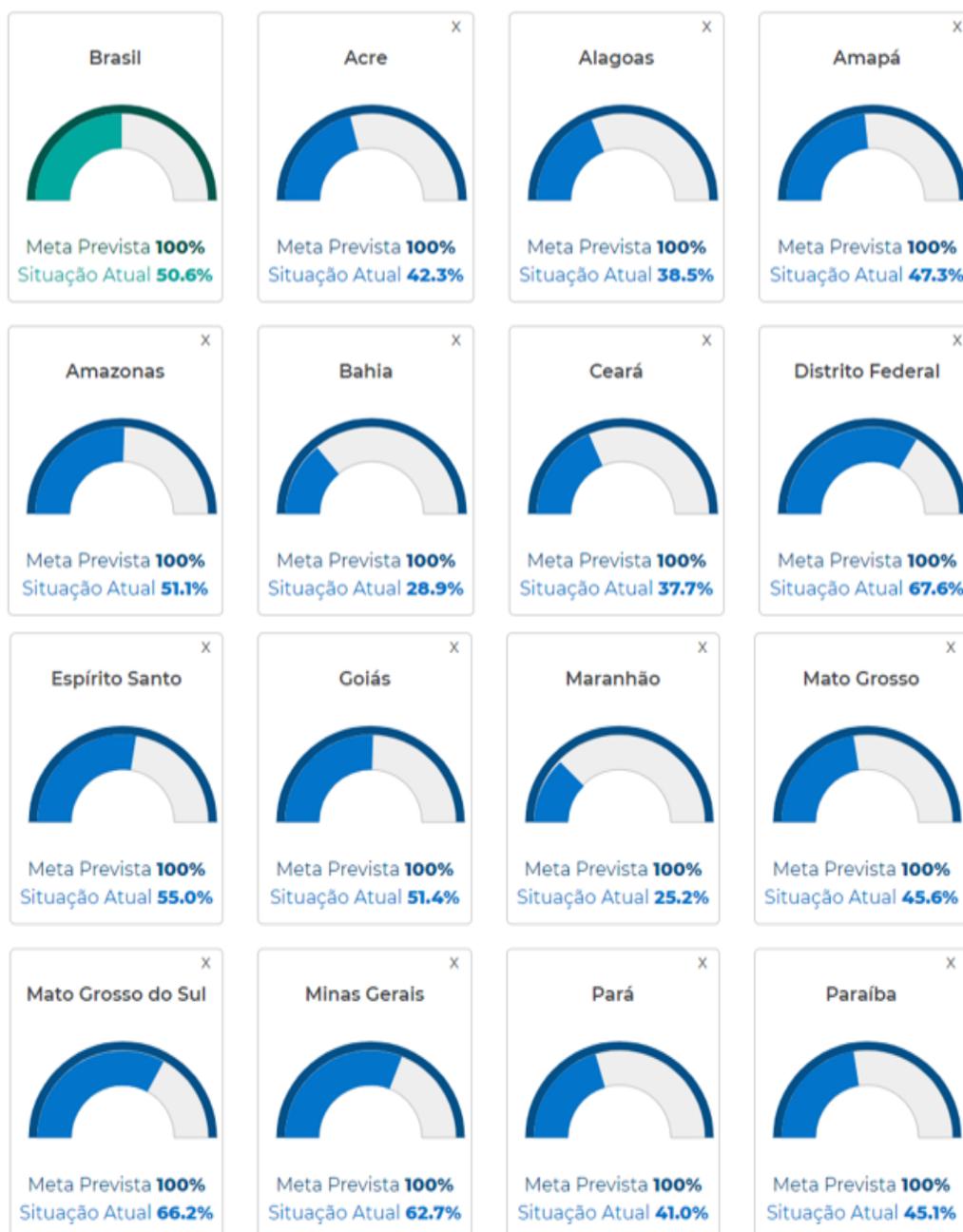
4 Graduação em Serviço Social pela PUC-Campinas. Mestrado e Doutorado em Educação pela UEC. Pós-Doutorado pela USP. Professora aposentada da Universidade Estadual de Campinas. Membro da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação).

talecimento da implementação das Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada do Magistério da Educação Básica, aprovadas em 2015 pelo CNE, que recupera importantes deliberações da CONAE 2010.

Na sequência, são apresentados gráficos da formação dos docentes relativamente às metas 15 e 16, à guisa de síntese do estágio atual de cumprimento das metas do PNE.

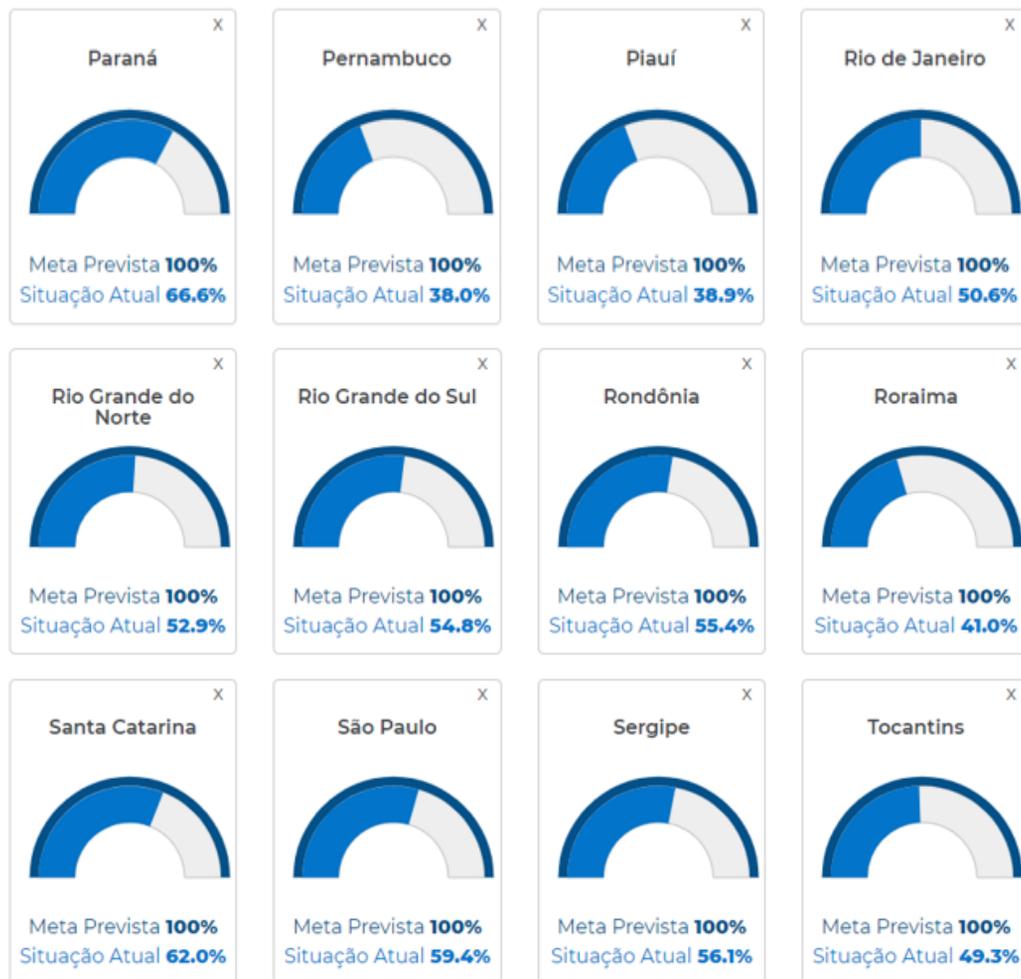
PNE – Relatório Linha de Base 2018 INEP

Indicador 15: Proporção de docências com professores que possuem formação superior compatível com a área de conhecimento em que lecionam na educação básica



VELOSO, F. S.;
PIVOVAR, A.

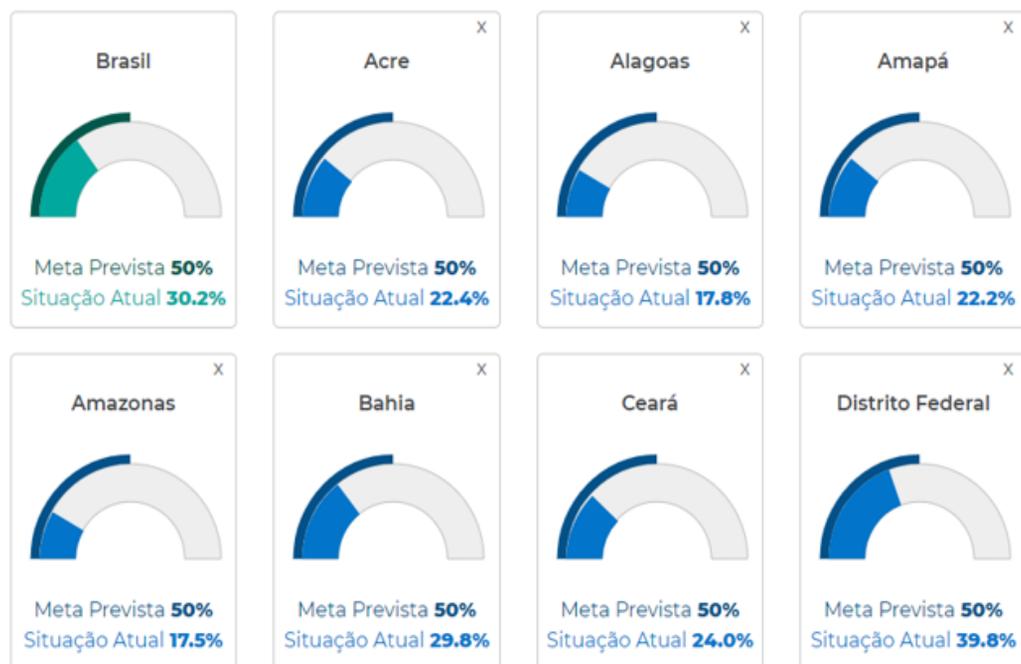
*A formação inicial
e continuada de
professores de
línguas no Brasil:
um cotejamento
entre as resoluções
CNE/CP 02/2015 e
02/2019*

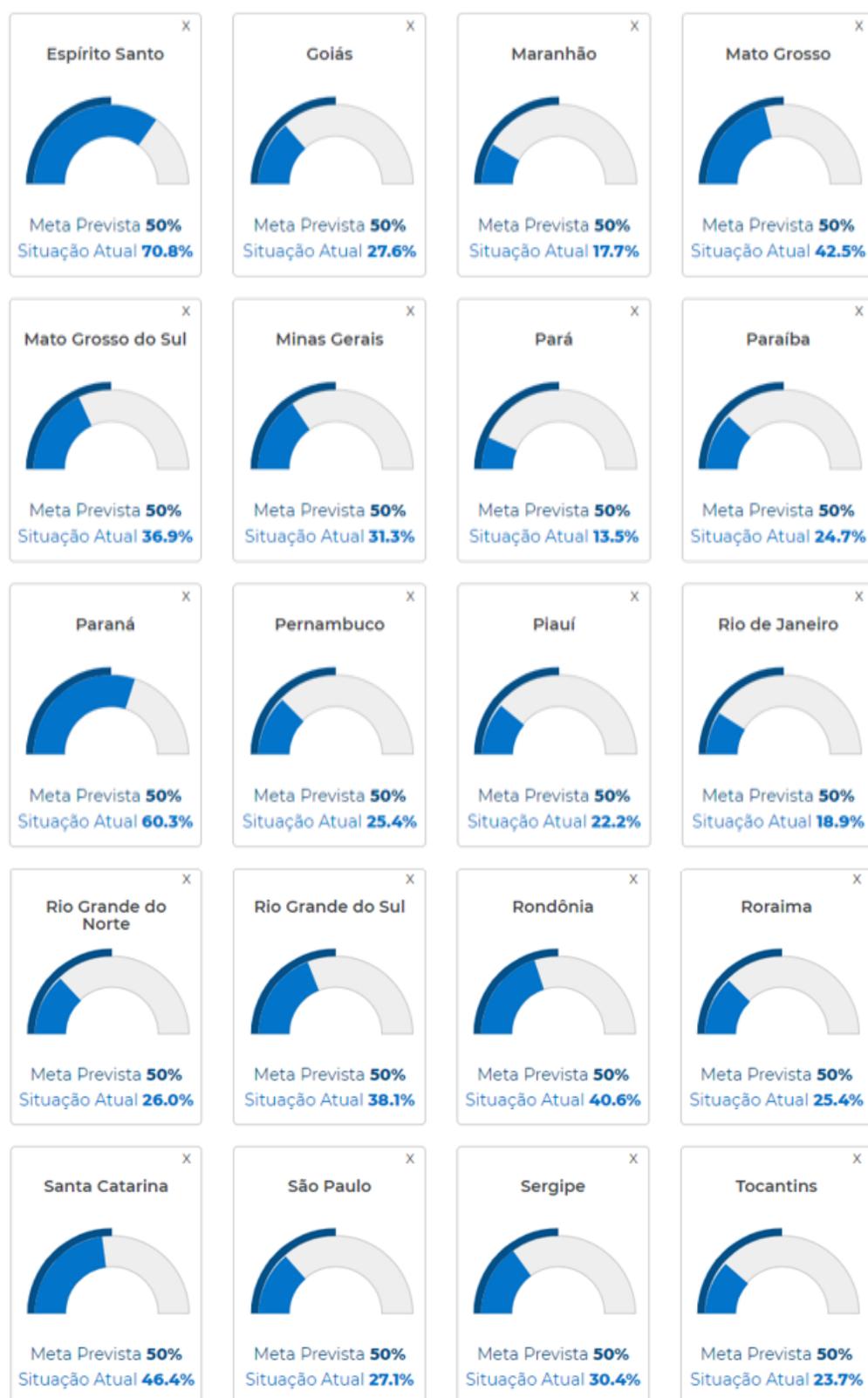


Extraído de: http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php#detail0001

Indicador 16A: Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu.

75





Extraído de: http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php#detail0001

Chegamos, por fim, às resoluções mais recentes que nos propusemos a cotejar, a CNE/CP nº 2/2015 e a CNE/CP nº 2/2019, e, no bojo desta, a CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que trata especificamente da formação continuada. O quadro a seguir destaca alguns pontos para a discussão das divergências de concepção (negritos nossos).

02/2015	02/2015
Conceito de currículo	
<ul style="list-style-type: none"> O currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho [...] 	<ul style="list-style-type: none"> Art. 7º A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores [...]
Papel da escola na formação de professores	
VI. o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;	IX. reconhecimento e respeito às instituições de Educação Básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino;
Conceito de prática (relação teoria-prática)	
Art. 3º §5º V - 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;	Art. 7º [...] II - reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório[...];
Inclusão, diversidade e pluralidade	
§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, 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 socioeducativas	Art. 8º Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos: [...] VIII - compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas;

02/2015	02/2015
Avaliação	
Art. 23. Os processos de avaliação dos cursos de licenciatura serão realizados pelo órgão próprio do sistema e acompanhados por comissões próprias de cada área.	Art. 25. Caberá ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) elaborar um de avaliação in loco dos cursos de formação de professores, que considere o disposto nesta Resolução. Parágrafo único. O Inep deverá aplicar o novo instrumento de avaliação in loco dos cursos de formação de professores em até 2 (dois) anos a partir da publicação desta Resolução
Articulações institucionais para formação	
Art. 4º A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).	Art. 9º Deve-se garantir aos estudantes um ambiente organizacional que articule as ofertas de licenciaturas aos demais cursos e programas da formação docente, por meio da institucionalização de unidades integradas de formação de professores, para integrar os docentes da instituição formadora aos professores das redes de ensino, promovendo uma ponte orgânica entre a Educação Superior e a Educação Básica.

Com base no documento produzido pelo Centro de Articulação das Licenciaturas da UFPR (CEALI), sintetizamos as principais críticas a tais documentos:

- 1) Ausência de diálogo com as entidades representativas dos profissionais de educação no processo de elaboração da Resolução CNE/CP nº 02/2019, especialmente quando comparado ao debate amadurecido e consistente que resultou na Resolução CNE/CP nº 02/2015;
- 2) Substituição da Resolução CNE/CP nº 02/2015 em um curto espaço de tempo, desconsiderando as discussões e o trabalho realizado pelos diversos cursos que, recentemente, reestruturaram seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e implementaram as mudanças decorrentes da Resolução anterior.
- 3) Ênfase excessiva na dimensão prática da formação docente, bem como simplificação e reducionismo do seu entendimento, desconsiderando a necessidade de pensá-la como práxis pedagógica;
- 4) Limitação da formação docente aos aspectos de instrumentalização técnica do exercício profissional, caracterizando um “professor fazedor” e, portanto, indo em direção contrária à concepção de professor pesquisador fortemente marcada na Resolução CNE/CP nº 02/2015;

- 5) Desconsideração dos debates educacionais e retomada de pressupostos já superados e duramente criticados na formação docente, especialmente quanto ao dimensionar a docência exclusivamente segundo competências e habilidades, quanto à segmentação da teoria e da prática e ao praticismo, acarretando a superficialidade da formação;
- 6) Noção de competência profissional que responsabiliza o sujeito por seu desempenho sem considerar as condições objetivas de formação e de trabalho, além de outros condicionamentos e determinações sociais;
- 7) Concepção de currículo, na qual o alicerce da formação docente encontra-se no alinhamento à proposta da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), desconsiderando a complexidade da formação humana, bem como a redução da questão curricular aos seus conteúdos;
- 8) Pouco diálogo do MEC com a comunidade acadêmica e com as entidades representativas dos professores durante a aprovação da BNCC, a qual se tornou o documento norteador da resolução CNE/CP n.º 02/2019;
- 9) Concepção retrógrada e fragmentada do Pedagogo Escolar, retomando a ideia de habilitações, desconsiderando os debates há anos realizados nas universidades e pela ANFOPE em torno da necessidade de se pensar o profissional unitário;
- 10) Dissociação dos marcos teórico-epistemológicos e falta de articulação entre a formação inicial e a formação continuada do docente (como proposto na Resolução CNE/CP nº 02/2015), reduzida a prestação de serviços;

Quanto à Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), cabem os seguintes comentários.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96) pode ser considerada um marco que impulsionou as reflexões sobre as necessidades que o contexto educacional exige do profissional. Essa LDB abriu novas discussões a respeito da formação e qualificação dos profissionais da educação, principalmente com o artigo 62, que trata da formação continuada ou formação em nível superior, o qual estabelece em seu parágrafo único que “garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

CNE/CP nº 1, contudo, contraria a legislação porque as diretrizes estão desconectadas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), que deveria ser considerado pelo CNE/MEC, buscando a articulação, especificamente, entre formação inicial e continuada e entre esta e as demandas da escola e seus profissionais.

Alguns aspectos que devem ser devidamente problematizados segundo a ANPED:

- a) A indicação de que a formação de professores deve ter como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica), desconsiderando as críticas fundamentadas à imposição de uma centralização curricular desnecessária, ao modelo centrado em competências e uma concepção redutora e esvaziada de currículo que sonega a pluralidade e desrespeita a diversidade cultural, de público e instituições, ferindo o princípio da gestão democrática e da liberdade de ensinar e aprender.
- b) A apresentação da formação inicial e continuada de forma fragmentada, tomando esta, de forma equivocada, como complementaridade e correção da formação inicial. Tal formulação rompe com a perspectiva de organicidade e com a necessária articulação prevista na Resolução CNE/CP nº 2/2015.
- c) O fato de não levar em consideração as necessidades formativas dos sujeitos, as fases/ciclos profissionais, e os contextos de exercício profissional, apontando para uma cisão das dinâmicas formativas que devem ser, necessariamente, entendidas como um processo articulado entre formação inicial, formação continuada e valorização profissional, materializada em planos de carreira, salário, jornada e condições de trabalho dignas.
- d) O foco “nos princípios de competências gerais da BNCC”, direcionando a formação a um modelo de formação e profissionalização que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica na unidade teoria e prática.
- e) A imposição de uma abordagem de viés tecnicista, com centralidade na prática, e uma visão aplicacionista da relação teoria e prática, ancorada em estudos já ultrapassados das metodologias, especificamente as metodologias ativas na aplicação da BNCC.
- f) A relativização da ideia da formação continuada como direito a ser garantido pelas políticas públicas, reforçando uma perspectiva meritocrática e empreendedora de formação. Tal perspectiva aponta para a responsabilização individual dos professores em eventuais “fracassos” ou “sucessos” de suas iniciativas de formação continuada, sem que se leve em consideração as condições de realização do seu trabalho, a sua formação e a valorização profissional.
- g) A redução da compreensão de formação continuada, configurando-a como mero processo de “melhoria do exercício docente” e negando seu papel formativo de processo de produção de conhecimento. Além disso,

apresenta os formatos de formação continuada vinculados a cursos e programas, ignorando as várias possibilidades de uma formação continuada, tais como grupos de pesquisa, atividades de extensão e grupos coletivos da comunidade escolar, entre outros, em processo que impõe o cerceamento à liberdade e pluralidade de ideias pedagógicas, princípio constitucional.

h) A redução da formação continuada a cinco características comuns: “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias de aprendizagem; trabalho colaborativo entre os pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica”. Ênfase no caráter padronizador e no controle da formação continuada, pois foca no conhecimento do conteúdo, nesse caso, a BNCC, e nas metodologias ativas como formas criativas para o alcance das competências, negligenciando uma formação ampla e crítica, fundamental para o exercício da docência comprometida com a garantia do direito à educação com qualidade social.

i) A relação da formação continuada *stricto sensu* a uma vertente pragmática, com foco nos estudos das práticas pedagógicas, consoantes com os currículos das redes e que priorizem a estruturação dos programas nas atividades investigativas da prática, desprezando, assim, a pesquisa como princípio educativo, a possibilidade de formação do pesquisador, ignorando que a qualificação não está atrelada apenas à prática, mas à compreensão do real na sua complexidade, de modo que o estudo e o trabalho são dimensões que não se excluem na valorização da docência.

j) Redução do direito à educação ao direito à aprendizagem, centrando-se, portanto, em resultados em detrimento de uma perspectiva processual e formativa. Tal orientação é evidenciada na BNC-FC quando intenciona articular a ideia de competência profissional docente ao atendimento dos objetivos de aprendizagem prescritos pela BNCC e aos resultados das avaliações de larga escala e, como decorrência, aos processos de acreditação docente, de avaliação do desempenho docente.

k) A priorização da escola como espaço de formação em serviço sem indicar claramente qual o papel dos sistemas de ensino nesse processo, o que reforça uma ideia de responsabilização do estabelecimento escolar e de seus profissionais, referendando numa lógica de gestão por eficácia e secundarizando o princípio da efetividade social e inclusão.

l) O esvaziamento da relação universidade-escola nas proposições de ações formativas, anulando o acúmulo histórico de experiências no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada – RENAFOR, que não foi legalmente extinta.

m) A falta de diálogo com as pesquisas sobre formação de professores produzidas no Brasil nas últimas décadas, em especial aquelas que têm como objeto de investigação a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente.

n) O alinhamento com uma agenda global de políticas educacionais neoliberais, defendendo a consolidação de reformas e programas escolares calcados na relação de baixo custo e na performatividade, amplamente criticada pelos educadores progressistas, por favorecer a privatização da formação continuada.

o) A secundarização do esforço de instituição do sistema nacional de educação, e, no seu bojo, de garantia de efetiva formação inicial articulada à formação continuada pelos entes federados e seus sistemas, naturalizando que políticas e ações se efetivem por meio de parcerias que podem apropriar recursos do fundo público em detrimento da escola pública, de seus projetos pedagógicos e formativos.

As considerações até aqui não apontam para a especificidade da língua portuguesa, porque se trata de documentos legais que afetam todas as licenciaturas. Vamos falar agora especificamente sobre Língua Portuguesa, ao fazer considerações sobre programas desenvolvidos na UFPR que buscam enfrentar pontualmente problemas que vêm acompanhando a formação de professores desde o início.

- PIBID/PRP Língua Portuguesa (formação inicial e formação continuada)
PIBID: 2007

O objetivo é apoiar os estudantes de licenciatura plena de instituições de educação superior no que tange ao incentivo à iniciação à docência, buscando aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica.

PRP: 2018

O objetivo é auxiliar os acadêmicos, especificamente os que estejam cursando a segunda metade dos cursos de licenciatura, em sua formação inicial.

- Licenciatura em Língua Portuguesa (formação inicial)

O Programa Licenciatura é executado na Universidade Federal do Paraná desde 1994 e tem como diretrizes a sólida formação do educador, a reafirmação do Curso de Licenciatura enquanto unidade formadora do docente, a ênfase na integração das Licenciaturas e a observância da função social da UFPR (Resolução 05/07 CEPE).

O objetivo geral do Programa é “apoiar ações que visem o desenvolvimento de projetos voltados à melhoria e qualidade de ensino nos Cursos de Licenciaturas da UFPR”.

- PARFOR (Segunda Licenciatura e Formação Pedagógica)

O PARFOR foi instituído na UFPR em 2010, com o objetivo de oferecer formação pedagógica para bacharéis que atuam na Educação Básica, assim como cursos de segunda licenciatura. Foram oferecidos cursos de Formação Pedagógica, Física, Ciências Sociais, Música e, recentemente, formação para professores de língua alemã.

- CELIN (formação inicial)

O CELIN foi criado em 1996, e os três objetivos com a abertura do centro foram:

- dar continuidade aos cursos de extensão das línguas minoritárias, já ofertadas pela UFPR, línguas essas ligadas à formação da população paranaense pela imigração mais recente (árabe, japonês, polonês, russo e ucraniano);

- permitir o acesso ao aprendizado de uma língua estrangeira moderna a mais gente: aos estudantes e funcionários da própria universidade e à população de Curitiba;

- criar uma escola-estágio, de aplicação, para os alunos das Licenciaturas de Letras, objetivo esse plenamente alcançado, pois nossos estudantes completam ainda hoje sua formação sob a orientação dos seus coordenadores específicos, tornando-se professores-pesquisadores (CHEREM, 2021).

- Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH) (formação inicial)

Em 2013, surge o PBMIH, um dos braços do Programa de Extensão Política Migratória e Universidade Brasileira – PMUB.

Os objetivos principais são o princípio de atendimento aos migrantes refugiados que procuram as aulas de português e a formação dos estudantes da graduação e da pós-graduação em Letras para o ensino do português brasileiro em contexto de migração.

Algumas heranças para discussão

As licenciaturas costumam ser vistas como empobrecimento da formação – talvez por terem menor carga de conteúdo específico de cada área, o que nos impõe o enfrentamento da seguinte proposição: as licenciaturas ainda não conseguiram se livrar do modelo bacharelado e pensar-se a partir de suas peculiaridades. Isso é particularmente problemático no que diz respeito ao estágio, que ainda toma como modelo o estágio dos bacharelados, tentando acomodar-se a ele. A própria Residência Pedagógica é tomada de empréstimo ao bacharelado. Nada contra o empréstimo da ideia, mas ela deve ser ajustada à licenciatura, e não esta ser deformada para caber no modelo, no melhor exemplo da cama de Procusto.

Referências

LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, CASA CIVIL. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

LIMA, José Ossian Gadelha de; LEITE, Luciana Rodrigues. Historicidade dos cursos de licenciatura no Brasil e sua repercussão na formação do professor de Química. *REnCiMa*, v. 9, n.3, p. 143-162. 2018.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. Trad. de Gaetano Lo Monaco. Revisão da trad. de Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 10. ed. São Paulo; Cortez, 2002.

NASCIMENTO, F. do; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M. de. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 10, n. 39, p. 225–249, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i39.8639728. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639728>. Acesso em: 20 mar. 2022.