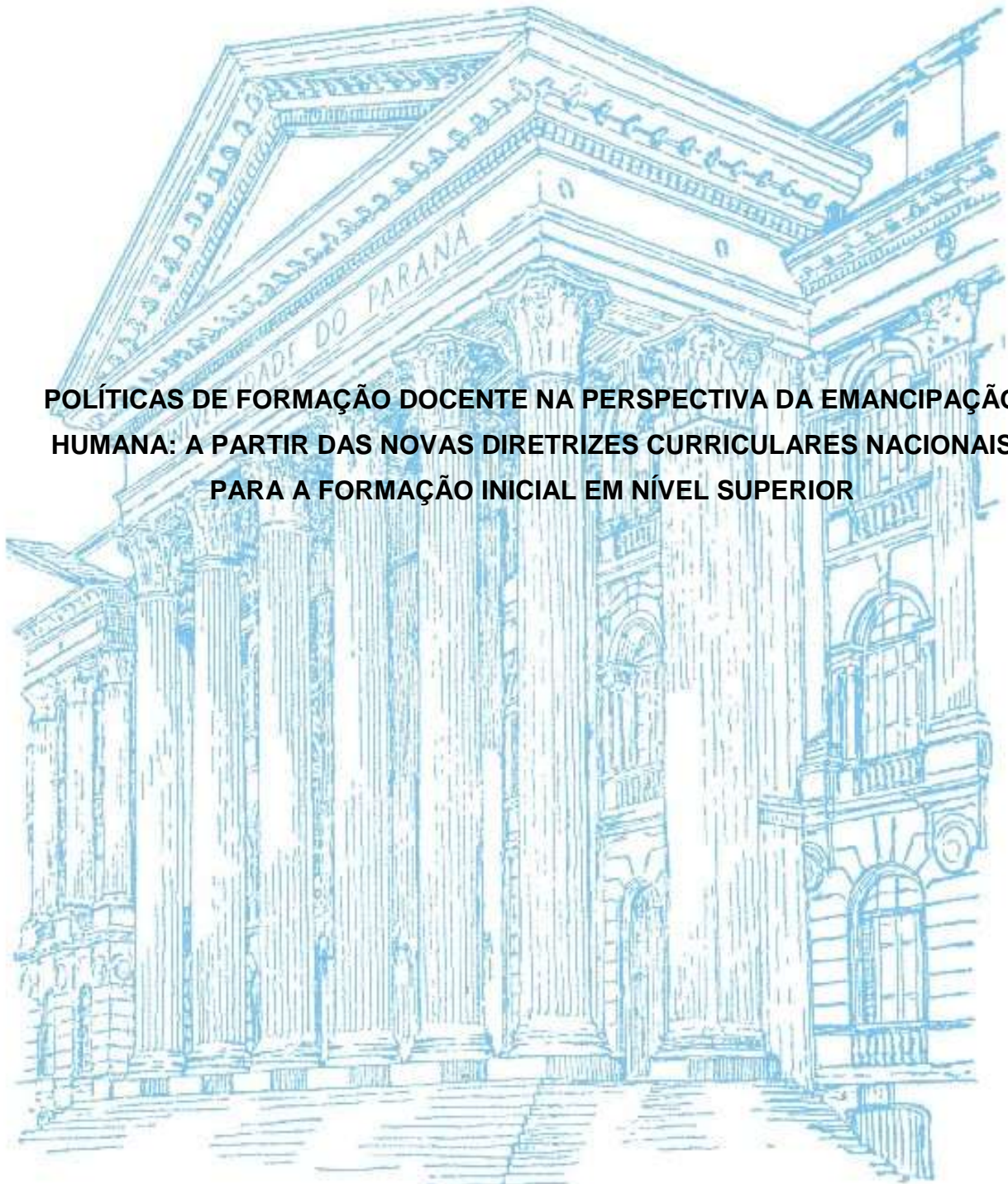


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

MARCIA DA SILVA MAGALHÃES DEBIAZI

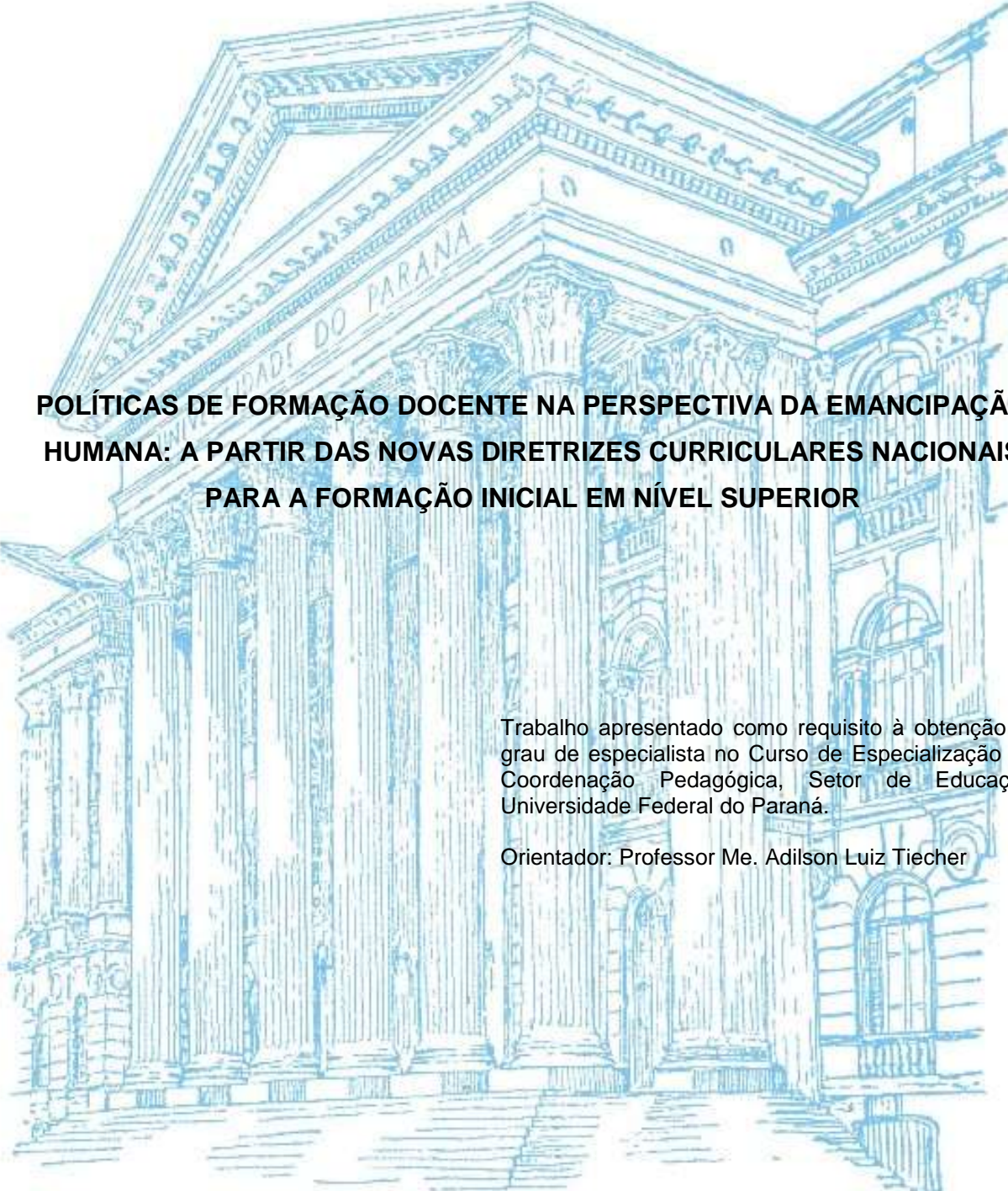
**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO
HUMANA: A PARTIR DAS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM NÍVEL SUPERIOR**



CURITIBA
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

MARCIA DA SILVA MAGALHÃES DEBIAZI



**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO
HUMANA: A PARTIR DAS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM NÍVEL SUPERIOR**

Trabalho apresentado como requisito à obtenção do grau de especialista no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Professor Me. Adilson Luiz Tiecher

CURITIBA
2016

Políticas de formação docente na perspectiva da emancipação humana: a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior

Marcia da Silva Magalhães Debiazi*

RESUMO

O presente texto apresenta reflexões e discussões acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e curso de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada, de acordo com a Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, uma vez que esta sinaliza importantes elementos para a política nacional para a formação inicial e continuada dos profissionais docentes. O encaminhamento metodológico se deu por meio de análise documental e revisão bibliográfica, tendo como objetivo refletir e discutir a citada resolução, buscando compreender se ela busca garantir uma formação docente dentro de uma perspectiva emancipadora, ou se apenas busca desenvolver uma formação docente unilateral, visando à manutenção do conhecimento fragmentado. Deste modo, este trabalho se justifica pelo fato de que a formação inicial é de grande relevância para a construção da identidade profissional, uma vez que ela irá subsidiar a construção da emancipação e a autonomia do sujeito.

Palavras-chave: Políticas públicas. Formação docente. Emancipação humana.

1 INTRODUÇÃO

A formação do professor tem sido um grande desafio para as Políticas públicas educacionais, uma vez que, ela necessita abranger todo o processo de formação humana, o que exige uma sólida formação inicial e continuada desses educadores. Deste modo, este trabalho, pretende analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos

* Artigo produzido pela aluna Marcia da Silva Magalhães Debiazi, do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, na modalidade EaD, pela Universidade Federal do Paraná, sob orientação do professor Me. Adilson Luiz Tiecher. E-mail: magmarcia@yahoo.com.br

de formação pedagógica para graduados e curso de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada, de acordo com a Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, abordando, principalmente, aos capítulos IV e V, os quais tratam “da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior” e “da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior: estrutura e currículo”, respectivamente. Assim, o objetivo principal, deste trabalho, é refletir e discutir a citada resolução, buscando compreender se ela baseia-se na formação docente dentro de uma perspectiva emancipadora, ou se apenas busca desenvolver uma formação docente unilateral, visando à manutenção do conhecimento fragmentado.

Neste sentido, este trabalho se justifica pelo fato de que entendemos que a educação tem por objetivo proporcionar o crescimento do que é individual em cada ser humano e ao mesmo tempo busca a harmonização da individualidade, o que de acordo, com Read (2001), pode ser alcançada através da educação omnilateral, a qual é capaz de alcançar a harmonia racional, o equilíbrio físico e a integração social.

Compreendemos que a formação inicial do professor tem que ser a luz da formação para emancipação, para que este possa alcançar uma formação omnilateral e posteriormente, caminhar no sentido de também proporcionar uma formação omnilateral para seus alunos. É importante, ressaltar, que não somos ingênuos ao ponto de pensarmos que a formação inicial por si só é o suficiente para alcançar a qualidade da educação e nem mesmo para alcançar uma formação na perspectiva emancipadora, uma vez que a formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político social, que não se constrói em alguns anos de curso, nem mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional (SILVA, 2011). Entretanto, a formação inicial é um fator indispensável para a valorização profissional e constituição do profissionalismo, assim como cita a autora, quando diz que:

[...] a formação inicial, numa perspectiva social, supera o estágio de iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio ou necessidade pessoal porque se insere como um direito dos professores, possibilitando-lhes o início da construção de sua identidade e profissionalização. (SILVA, 2011, p.15).

Portanto, entendemos que a formação inicial é de grande relevância para a construção da identidade profissional, uma vez que ela irá subsidiar a construção da emancipação e a autonomia do sujeito. Assim, a relevância deste trabalho se justifica pelo fato da Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, tratar especificamente, da formação inicial, especificamente, em seus capítulos IV e V.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE NA PRIMEIRA DÉCADA DOS ANOS 2000

Antes de adentrarmos à análise do documento, citado acima, entendemos há necessidade de contextualizarmos as políticas públicas para formação docente na primeira década dos anos 2000, uma vez que o governo federal tomou uma série de iniciativas, tendo como objetivo assegurar uma educação de qualidade como direito de todos. O que de acordo com Gatti, Barretto e André (2011) busca traduzir o avanço de um processo de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica considerando a formação um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada.

Dentre as medidas tomadas, neste sentido, a de maior importância, ainda de acordo com Gatti, Barretto e André (2011), foi a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto n. 5.800/2006, sob a responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância, ligada à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em parceria com a Secretaria de Educação a Distância do MEC. O objetivo, desta medida, é promover formação inicial e continuada de professores, utilizando metodologias de educação a distância (EaD), preferencialmente, a população que tem dificuldade de acesso a formação superior. O que, de acordo com Nunes (1994), é um recurso importante para atender grandes contingentes de alunos, de forma mais efetiva que outras modalidades e sem riscos de reduzir a qualidade dos serviços oferecidos em decorrência da ampliação da demanda.

Outra medida importante está relacionada as novas atribuições da Capes, por meio da Lei n. 11.502, de julho de 2007, a qual atribui a ela a responsabilidade pela formação de profissionais do magistério da educação básica, buscando assegurar a qualidade da formação dos professores que atuarão e que já estejam em exercício na educação pública. Ou seja, a Capes além de coordenar o Sistema Nacional de

Pós-Graduação no Brasil, passou também a ser responsável pela formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Deste modo, segundo o site da Capes, a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) atua em duas linhas de ação: uma delas, na indução à formação inicial de professores para a Educação Básica, organizando e apoiando a oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). E a outra, no fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação, desenvolvendo um conjunto articulado de programas voltados para a valorização do magistério.

Dentre os programas da nova Capes, encontrados no site, estão: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibid), o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), o Observatório da Educação (OBEDUC), o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), os Novos Talentos e o Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (Life). Dentre os programas citados, iremos trazer alguns elementos dos programas ligados à formação docente inicial, o qual faz parte do objeto de análise deste trabalho.

O **Pibid** é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. Este programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (www.capes.gov.br, 2016).

O **Prodocência** é um programa de Consolidação das Licenciaturas que visa ao fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente (www.capes.gov.br, 2016).

O **Parfor** é um programa que fomenta a oferta em três turmas, uma delas é na modalidade presencial, a qual é um Programa emergencial criado em 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, os municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior (IES). Ele visa fomentar a

oferta de turmas especiais em cursos de licenciatura, para os docentes e os tradutores de Libras já em exercício e não portadores de diploma de curso superior; a outra é para a segunda licenciatura, a qual é ofertada para professores licenciados, que já estão em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuam em área distinta de sua formação inicial; já a terceira delas é formação pedagógica, ofertada para professores ou tradutores intérpretes de Libras já em exercício, mas não licenciados (www.capes.gov.br, 2016).

Ainda segundo o *site* da Capes, o objetivo do Parfor é induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), a Lei n. 9.394/96, e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no país (www.capes.gov.br, 2016).

Compreendemos que estes programas implantados pela Capes sejam de grande importância para a educação, uma vez que são ações voltadas para um trabalho que visa promover a qualidade da educação, tendo como objetivo a formação inicial e continuada de professores, contudo, também compreendemos que a Capes, sendo um órgão que avalia e regulamenta a Pós-Graduação no Brasil, tem por objetivo aumentar a produção acadêmica, uma vez que os professores que participam desses programas irão publicar suas pesquisas e resultados obtidos. Entretanto, analisar estes programas mais profundamente não é objetivo deste trabalho, mas apenas tratarmos deles com o objetivo de situar estes programas no atual contexto das políticas públicas de formação docente, para assim compreendermos como estas políticas vêm sendo discutidas nesta última década, e assim analisarmos de que modo e em que sentido as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e curso de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada, de acordo com a Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, foram sendo discutidas, elaboradas e se elas buscam uma formação docente a luz da emancipação humana.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA RESOLUÇÃO N. 2, DE 1º DE JULHO DE 2015

A Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, foi aprovada recentemente, pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), que, após homologação ministerial, deu ensejo à edição da Resolução CNE/CP n. 2/2015, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada. Embora recente, ela vem sendo discutida desde a recomposição da Comissão Bicameral do CNE, em 2012. Estas discussões são resultados de estudos realizados, seminários e discussão de documentos com a participação de entidades representativas da área. De acordo com o parecer CNE/CP n. 2, de 2015:

Em 2013 e 2014, a Comissão deu continuidade às suas atividades e efetivou reuniões de trabalho com as Secretarias do MEC, Capes, Inep e entidades acadêmico-científico e sindicais da área, IES, situações em que apresentou documento preliminar que foi objeto de discussão, questionamentos e proposições em forte sintonia com a Conae e com o PNE aprovado em 2014 [...] A Comissão Bicameral aprovou o texto, por unanimidade, em 4 de maio de 2015, para apresentação, discussão e deliberação no Conselho Pleno do CNE. Em 5 de maio de 2015, em sessão ordinária do Conselho Pleno, o trabalho da Comissão foi apresentado pelo Relator e, em decorrência desse processo, foi proposta e aprovada, por unanimidade, pelos membros do Conselho Pleno do CNE, a realização de uma reunião extraordinária deste Conselho para deliberação sobre o Parecer e a minuta de Resolução sobre a matéria. (BRASIL, 2015a, p. 7).

A partir destas medidas, em 2 de julho de 2015, foi publicada no Diário Oficial da União, a Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, a qual define uma base comum nacional que norteará os cursos de formação docente. Neste sentido, de acordo com Volsi (2015), este sinaliza importantes elementos para a política nacional para a formação inicial e continuada dos profissionais docentes a partir da compreensão ampla e contextualizada da educação, com o intuito de assegurar a produção e difusão do conhecimento e a participação na elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, de modo a garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem.

De tal modo, ao analisamos o documento, podemos perceber um ponto relevante e que deve ser ressaltado, pois a nova resolução tem em vista englobar aspectos antes não tratados nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), como,

por exemplo, o capítulo VII, referente à valorização dos profissionais do magistério para a educação básica, incluindo planos de carreira. O documento traz, no capítulo VII e art. 18, que “compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica [...]” (BRASIL, 2015b, p. 14-5). Ou seja, o Estado retira de sua responsabilidade a valorização dos profissionais da docência, cabendo a cada instituição valorizar o profissional docente.

Outro ponto relevante da Resolução CNE/CP n. 2/2015, que também não era tratado nas DCNs, é a carga horária das licenciaturas, a qual deixa de ser de 2.800 horas para ser de 3.200 horas, a fim de igualar-se a carga horária mínima da licenciatura em Pedagogia. Também devemos ressaltar que o art. 14, dispõe sobre os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, trazendo que:

Art. 14. Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida. (BRASIL, 2015b, p.12).

Esta Resolução, também, mostra a preocupação de garantir carga horária mínima para a formação docente de segunda licenciatura ao trazer no artigo 15 que:

Art. 15. Os cursos de segunda licenciatura terão carga horária mínima variável de 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura.

§ 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:

I - quando o curso de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 800 (oitocentas) horas;

II - quando o curso de segunda licenciatura pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.200 (mil e duzentas) horas;

III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas (BRASIL, 2015b, p.13).

Esta preocupação com a ampliação e garantia de carga horária mínima para os cursos de formação docente é um ponto positivo, no sentido de poder possibilitar um maior contato com o conhecimento científico e um maior investimento na

formação do profissional docente, o que de acordo com Monteiro Junior (2001) é o ponto de partida para a possibilidade de melhoria da profissionalidade e para a ressignificação da prática docente. Uma vez que, se bem conduzida, pode proporcionar reflexões voltadas ao saber e a prática docente, possibilitando uma ligação entre os saberes e a dinâmica do desenvolvimento humano.

Entretanto, não podemos deixar de ressaltar que, ainda no artigo 15, parágrafo segundo, há ressalvas que mostram que o objetivo do documento não é o de proporcionar uma formação voltada as reflexões do saber e da prática docente, quando ele diz que:

§ 2º Durante o processo formativo, deverá ser garantida efetiva e concomitantemente relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessárias à docência. (BRASIL, 2015b, p. 13).

É importante, ressaltar que as palavras “habilidades necessárias à docência”, nos remete a ideia de uma educação que sofre um esvaziamento de conteúdo científico e humano, pois como afirma Morosini (2006, p. 426), a palavra habilidade se refere a um fazer que requer um conjunto de saberes que implica em um posicionamento diante daquilo que se apresenta como desejável e necessário. Ou seja, está relacionada a aptidão do saber fazer, do saber executar a atividade ou as atividades propostas de forma satisfatória. Entendemos que esta proposta vai ao encontro de manter o *status quo*, denominando toda responsabilidade do sucesso ou do fracasso da ação docente ao professor, contrapondo-se, assim, ao que elencamos como ponto positivo, que é a garantia de uma carga horária mínima para a formação, uma vez que logo abaixo a resolução nos mostra que a intencionalidade não é a de proporcionar uma maior reflexão voltada ao saber e a prática docente, possibilitando uma ligação entre os saberes e a dinâmica do desenvolvimento humano e sim de proporcionar uma educação aos moldes da sociedade capitalista vigente.

Neste sentido, o art. 13, parágrafo terceiro, também se contradiz ao dizer que deverá ser garantida, ao longo do processo, uma efetiva e concomitante relação entre teoria e prática. O que poderia nos levar a compreender que é um ponto importante e positivo, uma vez que, quando e se, conduzido de forma efetiva, seria um importante passo para proporcionar mudanças pedagógicas. Pois compreendemos que ao proporcionar espaços para que o docente, mesmo que em

fase de formação, possa rever, refletir, repensar, avaliar e reavaliar sua prática, isso torna possível a melhora do processo ensino aprendizagem e pode trazer mudanças significativas neste processo. Como afirma Carvalho (2005):

A mudança só se efetivará à medida que o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, visto que 'pensar a prática' é o ponto de partida para alterá-la. O alargamento da consciência, por sua vez, se dá pela reflexão que o professor realiza de sua ação. (CARVALHO, 2005, p. 20).

Entretanto, não somos ingênuos em pensar que por associar teoria e prática isso fará com que o docente em formação consiga rever, refletir, repensar, avaliar e reavaliar sua prática docente. Para que isso ocorra de forma efetiva, também deve-se ter a garantia de que será oportunizado uma reflexão sobre as concepções e práticas educativas. Neste sentido o Art. 5º, afirma que:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão. (BRASIL, 2015b, p. 6).

Esta proposta de formação é importante e caminha no sentido de uma formação a luz da emancipação, entretanto, para que ela seja possível é necessário que haja uma articulação entre a organização dos cursos de licenciatura no Ensino Superior e a Educação Básica. O que não é garantido pela Resolução, uma vez que, ela ocorre apenas de forma parcial e apenas para os alunos que conseguem entrar no Pibid, o qual viabiliza a interação entre cursos de licenciatura e a educação básica. Ou seja, para que ocorra essa articulação, muitas ações deveriam ser desenvolvidas pelas instituições formativas e as instituições de educação básica.

Deste modo, quando analisamos o documento percebemos que ele apresenta elementos novos para a política nacional de formação docente, os quais podem auxiliar na qualidade da formação docente e, também, pode avançar no sentido de ressignificar a ação pedagógica, podendo contribuir para a superação da dicotomia entre teoria e prática. Entretanto, o desafio é grande, pois o documento deixa claro que a responsabilidade de proporcionar esse espaço de reflexão fica a cargo das

instituições de ensino, assim como a valorização do profissional. Desta forma, compreendemos que é de suma importância que haja uma articulação entre os sistemas de ensino e as políticas educacionais, no sentido de, garantir uma articulação entre teoria e prática que proporcione espaços de reflexão, dentro do processo de formação docente e, também, no sentido, de valorização profissional. O que é de suma importância para que ocorra uma educação no sentido da emancipação humana, uma vez que:

[...] o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a relação necessária entre teoria e prática, seria o diferencial que conduziria dialeticamente tal relação rumo a uma nova práxis. Portanto, o exercício da docência, enquanto ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática, requer necessariamente o desenvolvimento dessa consciência crítica. E neste sentido podemos dizer que o exercício da ação docente requer preparo. Preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas, para o qual há uma contribuição específica enquanto formação teórica (em que a unidade teoria e prática é fundamental) para a práxis transformadora. (MEDEIROS; CABRAL, 2006, p. 4).

Ou seja, para haver esta práxis transformadora se faz necessário uma mudança tanto na forma de pensar como na forma da prática pedagógica. Uma vez que, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 1984, p. 13). Neste sentido, acreditamos que a oportunização de espaços de formação docente, dentro de uma perspectiva emancipadora configura-se em um importante instrumento de reflexão e ressignificação das práticas docentes atendendo verdadeiramente aos ideais de uma educação transformadora.

Entretanto, sabemos que não basta apenas uma formação emancipadora para haver uma educação também emancipadora, porém, como já foi dito no início deste trabalho, uma formação na perspectiva emancipadora é o primeiro passo para que o profissional docente, também, possa trabalhar no sentido de proporcionar uma educação omnilateral. Além do mais, não podemos deixar de levar em conta que:

A formação de professores será sempre importante para qualquer mudança educacional, sobretudo para a melhoria da qualidade do ensino. E pensar a qualidade da educação no contexto da formação de professores significa colocar-se a disposição da construção de um projeto de educação cidadã que propicia condições para a formação

de sujeitos históricos capazes de, conscientemente, produzir e transformar sua existência. (CARVALHO, 2005, p. 6).

Ou seja, políticas públicas, que busquem garantir e melhorar a qualidade da educação são de extrema importância para que a educação possa caminhar em direção a uma educação para a emancipação humana.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Resolução CNE/CP n. 2/2015, traz indicativos de que a formação do educador está intimamente relacionada à sua formação inicial e continuada. Entretanto, ao mesmo tempo, a Resolução, não consegue deixar claro em quais aspectos o profissional docente passará a ser valorizado a partir da aquisição desta formação, uma vez que apresenta uma lacuna no que diz respeito à valorização profissional, a qual é deixada a cargo da instituição de ensino, sem especificar como, quando e de que forma essa valorização ocorrerá e se ocorrerá.

A Resolução CNE/CP n. 2/2015, também traz elementos que mostram uma preocupação ligada à formação para a emancipação humana, uma vez que, ela valoriza a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa, entretanto, a Resolução, não garante que todos os alunos da formação docente tenham acesso a esta formação a luz da emancipação.

Também temos que ressaltar que embora de forma mais discreta, a Resolução CNE/CP n. 2/2015, ainda apresenta prerrogativas de uma formação onde a eficácia e a eficiência se fazem presentes. Prerrogativas estas que visam manter o *status quo*, visando um esvaziamento de conteúdo e priorizando o saber fazer, além de elencar ao profissional docente, a responsabilidade do sucesso e do fracasso da qualidade da educação.

Assim concluímos que, a citada Resolução traz alguns elementos que apontam para uma melhora da qualidade educacional, principalmente, quando garante uma carga horária mínima para a formação docente, quando garante a formação docente de segunda licenciatura, quando aponta para a valorização do profissional docente e quando aborda a articulação entre ensino e pesquisa, bem como construção do conhecimento. Contudo, a Resolução apresenta lacunas, principalmente, quando não especifica como estes elementos serão garantidos e

ainda aborda elementos que visam a fragmentação do conhecimento científico e não garante a valorização profissional. Desta forma, aos educadores resta o desafio de buscar reverter este quadro, buscando superar estas lacunas e lutar para a valorização profissional, para que a formação docente caminhe na direção de uma formação emancipadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 2/2015, de 9 de junho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**, 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21123&Itemid=866> . Acesso em: 2 jul. 2016.

BRASIL. Resolução n. 2 de 1 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**, 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21028&Itemid=866>. Acesso em: 4 mai. 2016.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula**. Cuiabá: Edufimt, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina, BARRETO, Elba Siqueira de Sá e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. UNESCO: Brasília, 2011.

MEDEIROS, Marinalva Veras e CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Formação Docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-Curriculum**, v. 1, n. 2, jun. 2006.

MONTEIRO JÚNIOR, Áureo Gomes. **Educação Orgânica**. Curitiba, Ahom Educação, 2011.

NUNES, I. B. **Noções de Educação a Distância**. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/21015548/Artigo-1994-Nocoos-de-Educacao-a-Distancialvonio-Barros-NUNES>>. Acesso em: 5 jul. 2016.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. Tradução: Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins fontes, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em aberto**: Brasília, ano 3, n. 22, jul/ago, 1984.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas críticas**, Brasília, Df. v. 17, n. 32, p.13-31, jan/abr, 2011.

VOLSI, Maria Eunice França. Políticas para formação de professores da educação básica em nível superior: em discussão as novas diretrizes nacionais para a formação dos profissionais do magistério. **Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR**; 18 a 20 de maio, 2016.

<www.capes.gov.br>. Acesso em: 10 jun. 2016.