

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA – APONTAMENTOS E IMPASSES SOBRE A LEGISLAÇÃO

Antonio Mauricio Medeiros Alves

Elisabete Zardo Búrigo

O presente texto apresenta as questões discutidas no Painel de Abertura do VII Fórum Regional de Formação Inicial de Professores que Ensinam Matemática no Rio Grande do Sul, promovido pela Seção Regional da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM-RS), que ocorreu no dia 31 de julho de 2023, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tal Fórum teve como tema central “Políticas Nacionais de Formação de Professores que Ensinam Matemática: Reflexões, Desafios e Proposições”, sendo objeto do painel de abertura uma discussão acerca das diferentes legislações que definem as normas para formação inicial e continuada de professores, com seus limites e potencialidades.

A Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) participa do Movimento Revoga BNC-Formação e é signatária do Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação - Pela retomada da Resolução 02/2015!

Para melhor compreensão acerca desse movimento, é importante compreender, de um lado, a caminhada de conquistas que nos trouxeram até a Resolução n. 2/2015 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CP/CNE) e, de outro lado, as circunstâncias em que foi formulada a Resolução n. 2/2019, mais conhecida como BNC – Formação.

A formação de professores historicamente tem sido tema de diferentes legislações, aparecendo pela primeira vez na Constituição Federal de 1934, a qual dispõe que cabe à União traçar as diretrizes da educação nacional, sendo que a expressão “diretrizes e bases da educação nacional” surge, literalmente, na Constituição de 1946.

Entretanto a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional somente será encaminhada à Câmara dos Deputados em 1948, tramitando até sua aprovação em 1961, como Lei n. 4024/61. Encontramos em Souza (2022) que essa lei representou uma tentativa de conciliação entre as propostas da educação privada, representadas por Carlos Lacerda, e os defensores da escola pública, fortemente representados por Anísio Teixeira.

Acerca da formação de professores no período, encontramos frequentemente na literatura referências ao modelo “três mais um”:

Em 1937, o governo Vargas, que organiza a Universidade do Brasil. Dela constaria uma Faculdade Nacional de Educação cujo curso prepararia trabalhadores intelectuais em vista da realização de pesquisas e do preparo de candidatos ao magistério do ensino secundário e normal. Eles deveriam fazer um curso de didática de 1 ano e que cursado em 3 anos por bacharéis de letras e ciências, dar-lhes-ia o título de licenciado. É o início do chamado esquema 3 + 1 (Cury, 2023, p.11).

O modelo que foi copiado das universidades europeias, e instituído no Brasil, de fato foi superado em 1962, já na vigência da Lei n. 4024/1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A autonomização das licenciaturas em relação aos cursos de bacharelado favoreceu a expansão dos cursos superiores de Matemática. Entretanto o novo currículo dos

cursos de Licenciatura em Matemática, estabelecido pelo Parecer n. 295/1962 do Conselho Federal de Educação (CFE), guardou resquícios do modelo anterior, com a separação entre formação específica e formação pedagógica, concentrada no último ano do curso.

Nos anos de 1970 e 1980 iniciam-se as mobilizações por mudanças educacionais, decorrentes da expansão da escolaridade obrigatória estabelecida pela Lei n. 5692/71, a qual unificou o primário e o ginásial no que ficou denominado como ensino de 1º grau, com duração de 8 anos e extinguiu o colegial, anteriormente dividido em clássico, científico ou Normal (formação de nível médio de professores primários) criando em seu lugar o ensino de 2º grau, com possibilidade de oferta do Curso de Magistério, em substituição ao antigo Curso Normal.

Tal lei previa, em seu Artigo 30, como formação mínima para o exercício do magistério no novo ensino de 1º grau: (a) da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau (Curso Normal) e (b) da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração. A habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena seria exigida como formação mínima para o ensino de 2º grau.

Por conta disso, esses mesmos anos foram de expansão das licenciaturas curtas, instituídas no contexto da nova LDB, sendo a necessidade de formar professores para o novo ensino de 1º grau, que deveria ser ofertado a toda a população com idade até 14 anos, o mote para justificar a validação dos cursos de formação em Ciências, com 1.500 horas de duração, que autorizavam ministrar aulas de Matemática nessa etapa. A licenciatura curta em Ciências podia ser complementada pela habilitação em Matemática, para o magistério em nível de 2º grau; entretanto prevaleceram as licenciaturas curtas, ofertadas por algumas instituições em caráter precaríssimo, sempre sob o pretexto da urgência.

A Lei n. 9394/96, construída na vigência da Constituição Federal de 1988,

modifica esse cenário estabelecendo a Licenciatura Plena, com pelo menos 2.400 horas de duração, como requisito para atuação de professores na Educação Básica – preservada a autorização para diplomados do Curso Normal atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na vigência da nova LDB, as normas do CFE dão lugar às diretrizes produzidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), construídas em diálogo com as entidades, mediante dezenas de audiências públicas.

Nesse contexto são produzidas as Resoluções n. 1 e n. 2/2002 do Conselho Pleno (CP) do CNE, que estabelecem a licenciatura como um curso orientado para o exercício profissional específico no magistério da Educação Básica, pautado pela coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor e, portanto, articulando formação específica e pedagógica. A pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, é um vetor orientador da formação, que é ampliada para uma carga horária de 2800 horas, contemplando 400 horas de estágio e 400 horas de prática como componente curricular, a serem desenvolvidas ao longo do curso. A implementação das Resoluções enfrentou obstáculos diversos nas instituições, ao mesmo tempo em que incentivou mudanças impulsionadas pelos educadores matemáticos.

Devido às necessidades de atualização das resoluções direcionadas à formação de professores, decorrentes tanto de novas discussões no campo da educação, mas também do cenário político, no ano de 2015 o CP/CNE revoga as Resoluções n. 1 e n. 2/2002 e anteriores, a partir da promulgação do texto da Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, representando, segundo Honório e outros (2017, p. 1737), um “momento de transição para as políticas de formação dos profissionais do magistério da educação básica”.

Segundo Gonçalves e Carvalho (2017), “a aprovação das diretrizes reacendeu a discussão sobre o papel dos professores na sociedade e a importância da profissionalização docente”, ou seja, a Resolução n. 2/2015 trouxe à tona o debate sobre a necessidade de uma formação inicial qualificada, destacando também a necessidade da formação continuada, principalmente em conexão com a formação inicial, algo até então inédito em uma única legislação sobre formação de professores.

A Resolução n. 2/2015 também define o “lugar” da formação inicial, bem como seus objetivos, indicando, como anuncia Dourado (2015), que

a formação inicial se destina àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica (p. 308)

O autor destaca, ainda, que “as novas DCNs definem que a valorização desses profissionais compreende a articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho” (Dourado, 2015, p. 314).

Acerca dessa articulação, Gonçalves e Carvalho (2017) afirmam que

ao pensar a formação inicial e continuada de forma conjunta e induzir que as instituições também façam isso, as diretrizes contribuem para o fortalecimento da identidade da formação docente e para uma maior articulação entre as instituições de ensino superior e a educação básica (p.131,132).

Dessa forma, formação inicial e continuada são consideradas como etapas distintas de um único processo, atribuindo às instituições formadoras também a responsabilidade de programas que atendam às demandas dessa formação continuada, em sintonia com os desejos e necessidades dos

docentes, alinhados com as mudanças na sociedade, promovendo maior integração entre as universidades e a escola de educação básica.

A fim de promover essa integração entre instituições formadoras e os sistemas de ensino a Resolução n. 2/2015 propõe a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Recentemente, no Rio Grande do Sul, tivemos a emissão de nova portaria da Secretaria de Estado da Educação (Portaria 212/2023), designando os titulares e suplentes dos órgãos e entidades para integrarem o **Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica (FORPROFE/RS)**.

Dentre as principais mudanças em relação às resoluções anteriores, essa resolução estabelece que cada Instituição de Ensino Superior (IES) deve construir um *Projeto Institucional de Formação de Professores*, articulado com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), elencando princípios, objetivos e concepções da formação inicial e continuada de professores na IES. Inova ao articular formação inicial à formação continuada, destacando a importância de cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado, os quais devem estar articulados com novos saberes e práticas, às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica.

Além disso, a Resolução n. 2/2015 amplia a carga horária de formação de professores para 3200 horas, a qual era de 2800 horas conforme a resolução anterior (Res. 02/2002), equiparando a carga horária dos cursos de licenciatura em geral, incluindo os cursos de Matemática, à dos cursos de Pedagogia. Também definiu o tempo mínimo para os cursos de licenciatura como 4 anos. A resolução anterior previa tempo mínimo de 3 anos para formação, permitindo assim que algumas instituições fizessem licenciaturas “aligeiradas”, eventualmente comprometendo a formação. Preconiza que a formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com

elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural.

Também define que a formação inicial capacite o profissional do magistério da educação básica, além do exercício da docência, para a gestão educacional e escolar na educação básica, o que vai requerer formação adequada à área de conhecimento, mas, também, conhecimentos específicos sobre gestão educacional e escolar, formando para esse exercício, bem como para atuação na coordenação pedagógica e atividades afins.

A Resolução também indica que a formação inicial dos professores deve contemplar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Tal determinação legal suscita novas discussões na construção de currículos para os cursos de Licenciatura em Matemática, na medida em que propõe que temas inéditos devem ser contemplados nos currículos da formação de professores, preferencialmente de forma transversal, não se restringindo à disciplinas específicas que versem sobre tais temas, mas sendo contemplados, também, nos diversos componentes curriculares das áreas de formação, no caso das disciplinas que abordam conteúdos matemáticos e, ainda, nas práticas e estágios curriculares.

Percebe-se, assim, diferentes avanços em relação às resoluções anteriores; entretanto, passados menos de quatro anos da sua promulgação, portanto, praticamente sem que nenhuma universidade tenha completado um ciclo formativo a partir de seus pressupostos, a Resolução n. 2/2015 é substituída, sem maiores debates ou estudos junto às instituições formadoras, pela Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019.

A Resolução n. 2/2019, mais conhecida como BNC – Formação, resulta da tramitação ineditamente acelerada de uma Medida Provisória do governo ilegítimo de Michel Temer. Desconstituiu os avanços construídos nas diretrizes de 2002 e 2015, restabelecendo a organização do curso

de licenciatura em etapas, e incentivando a segmentação entre formação matemática e pedagógica. Desconhece a autonomia das universidades na construção de seus projetos pedagógicos e tenta impor uma visão simplificada e mecânica do trabalho docente, como se uma formação inicial eficaz pudesse garantir um ensino também eficaz no desenvolvimento das habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Críticas à BNC-Formação por parte das universidades têm apontado seu caráter reducionista. Documento da Coordenadoria das Licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul avalia que a Resolução CNE/CP n. 2/2019 promove “uma mudança profunda na concepção de formação docente e no modo como devemos interpretar o direito à Educação que, a partir da Constituição de 1988, deveria ser compreendida como um direito social fundamental, passando a ser exclusivamente um direito à aprendizagem e a uma formação profissional” (UFRGS, 2022, p. 3).

A BNC-Formação é pautada por uma lógica de “formação para a prática”, nos termos de Fiorentini e Crecci (2017), isto é, segundo o pressuposto de que os conhecimentos formais e as teorias de aprendizagem são produzidos pelos especialistas, sendo os professores meros aplicadores desses conhecimentos. Nessa lógica, a sala de aula é concebida como invariante, previsível. Essa concepção transparece nitidamente em “competências específicas” esperadas do professor ao final de sua formação inicial, tais como “Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los” ou “Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens” (Resolução CP/CNE n. 2/2019). Desse modo, o documento veicula a ideia de que é possível garantir “efetivas aprendizagens” pelo uso de estratégias estabelecidas *a priori*, esquecendo que a sala de aula é lugar de interação entre pessoas, que as aprendizagens só podem ser aferidas por uma observação atenta e que o planejamento deve ser permanente revisto a partir da reflexão do professor sobre a prática docente que se dá nessa interação, reconhecendo os alunos como sujeitos de sua própria

aprendizagem. A dimensão de formação para a pesquisa e a reflexão, valorizada nas Resoluções anteriores, é negligenciada pela BNC-Formação.

De acordo com a Lei n. 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação vigente, os professores são protagonistas da construção do Projeto Político Pedagógico de cada escola. A autoria, a iniciativa e a criatividade, inerentes à essa atribuição, também são desprezadas pela BNC-Formação, que trata a Base Nacional Comum Curricular como a única referência de currículo a ser considerada, ignorando as limitações do documento e a necessidade de uma formação que subsidie os professores na interpretação, na crítica e na proposição de alternativas aos documentos prescritivos vigentes.

Os questionamentos de diversas instituições de ensino superior motivaram o CNE, por meio de sua Resolução CNE/CP n. 2/2022, a dilatar o prazo de implantação da BNC-Formação para dezembro de 2023.

Nesse contexto, é tarefa dos educadores matemáticos avaliarmos a implementação da Resolução n. 2/2015 ao mesmo tempo em que nos mobilizamos pela revogação da BNC – Formação.

Referências

- CURY, Carlos Roberto Jamil. Modelos institucionais de formação docente. Texto disponível em https://portal.pucminas.br/imagadb/mestrado_do_utorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20120_828102046.pdf Acesso em: 22 de setembro de 2023.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, no. 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 20 de jul. de 2023.
- FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa Moreira. Metassíntese de pesquisas sobre conhecimentos/saberes na formação continuada de professores que ensinam matemática. **ZETETIKÉ Revista de Educação Matemática**, v. 25, n. 1, p. 164-185, 2017.
- GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; CARVALHO, Isis Azevedo da Silva. Os desafios da implementação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores no Brasil. In: **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Edição Especial XIX, Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, p. 126-141, 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/6897/4529> Acesso em: 25 jul. 2023.
- HONÓRIO, Mirtes Gonçalves et al. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e continuada de professores da Educação Básica: entre recorrências e novas inquietações. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3, p. 1736-1755, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8532/6759> Acesso em: 24 jul. 2023.
- SOUZA, Pedro Zeus Lustosa de. **Elaboração da LDB (1948-1961): a luta da tradição escolanovista pela defesa da escola pública**. Trabalho de Conclusão de Curso: UNB, 2022. Disponível em https://bdm.unb.br/bitstream/10483/31185/1/2022_PedroZeusLustosaDeSouza_tcc.pdf. Acesso 22 de setembro de 2023.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Relatório técnico: Síntese dos debates com COMGRADs e NDEs dos Cursos de Licenciaturas UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS, 2022. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/23947_5. Acesso em: 8 dez. 2023.