

## **Posicionamento do Grupo de Trabalho (GT) para o estudo da Resolução CNE/CP 02/2019, designado pela portaria Nº11/2021-PROGRAD/UFRN**

A Coordenação Pedagógica das Licenciaturas (COORDLICE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), órgão colegiado, vinculado ao Centro de Educação, é responsável pela articulação interna dos cursos de licenciaturas da UFRN, envolvendo todas as áreas da Universidade que configuram domínios de conhecimento relativos à formação docente. Promove, também, a articulação externa com as Secretarias de Educação do Estado e Municípios do RN, bem como representantes sindicais da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Norte. Assim, a COORDLICE tem por objetivo impulsionar, desenvolver e/ou propor ações referentes à formulação, à execução e à avaliação da Política de Formação Inicial e Continuada de professores da educação básica na UFRN, a fim de contribuir para a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura da instituição.

Dessa maneira, mantém uma interlocução institucional permanente com os coordenadores de cursos de licenciaturas, representantes dos colegiados e pró-reitoria de graduação. Para tanto, busca o debate democrático das questões que atravessam a formação docente através do Fórum das Licenciaturas da UFRN. Na ocasião da reunião de 13 de setembro de 2021, este Fórum deliberou a formação do Grupo de Trabalho (GT) para o estudo da Resolução CNE/CP 02/2019, BNC-Formação, cujos membros foram designados pela portaria Nº11/2021-PROGRAD e contou com a colaboração de representantes da SEEC e UNDIME/RN para o fortalecimento de uma análise qualificada acerca das possíveis consequências da implementação desta BNC-Formação.

A partir dos encontros e dos estudos realizados, este grupo compreendeu que tal normativa, e conseqüentemente, sua efetivação na política de formação docente no Rio Grande do Norte e no Brasil, contradizem as conquistas históricas dos movimentos sociais e entidades politicamente engajadas nas lutas pela formação docente. Da mesma forma, o Estado democrático de direito, estabelecido a partir da Constituição Federal de 1988, está sendo ameaçado de desmantelamento quanto à gestão democrática e ao Plano Nacional de Educação (lei 13.005/14). A imposição de uma política de formação docente alinhada ao estreitamento desta formação e à aplicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vigente através da Resolução CNE/CP 02/2017, busca padronizar e enrijecer o currículo dos cursos de formação inicial das/os profissionais de educação. Além de submeter a formação docente aos interesses mercadológicos, compromete o projeto de inclusão, qualidade e democratização vinculados à educação pública.

Como desdobramento do estudo realizado pelo GT, trazemos pressupostos conclusivos acerca da inviabilidade de implementação dessa resolução e da incoerência do documento que fere princípios norteadores da

política de formação dos profissionais do magistério e do projeto pedagógico de nossa instituição. Assim, na RESOLUÇÃO No 020/2018-CONSEPE, de 19 de março de 2018, que trata dos princípios da política de formação dos profissionais do magistério da UFRN,

Art. 4º A formação dos profissionais do magistério se baseia num repertório composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios da base comum nacional, relativos à sólida formação teórico-prática, à interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (CONSEPE, 2018).

Da mesma forma, a Resolução 48/2020-CONSEPE, de 08 de setembro de 2020, que trata da política de melhoria da qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação oferecidos pela UFRN, reitera

CONSIDERANDO o papel estratégico da educação pública de qualidade para o desenvolvimento econômico e social e para a construção de uma sociedade mais democrática e mais igualitária no Brasil (CONSEPE, 2020).

Neste sentido, cabe à comunidade acadêmica zelar pelo cumprimento desses princípios primordiais, fomentando o debate com a sociedade e combatendo ataques que resultarão no esfacelamento do ensino público de qualidade. Tendo isto em vista, o presente texto pretende analisar os principais aspectos da Resolução CNE/CP 2/2019, BNC-Formação, que ameaçam diretamente o rompimento de aliança entre as instituições educativas e a sociedade civil no que se refere ao desenvolvimento intelectual, científico, social, econômico, cultural e ao direito de todos e todas à diversidade e à inclusão.

Para a construção deste texto, bem como nas discussões do GT, levamos em consideração documentos internos da UFRN que se referem aos direcionamentos sobre o Ensino da Graduação e o compromisso social da instituição com a educação pública brasileira, tais quais: Estatuto da UFRN (2011), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2020-2029), Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação (2013) e as Diretrizes para a Política de Formação dos Profissionais do Magistério (2018). Outros textos oficiais também serviram de base para esta análise, como a Constituição Federal (1988), a LDBEN (1996) e a BNCC (2017). Por fim, foram de extrema importância para o amadurecimento das questões aqui apresentadas, os estudos e posicionamentos realizados por professores e pesquisadores de IES, por organizações e associações pela educação, como ANFOPE, FORUMDIR,

ABcD, ANPEd e outras, bem como as análises apresentadas pelo *Movimento Nacional de Defesa da Formação de Professores/as - Curso de Pedagogia*.

## **1 - Do desmantelamento dos aparatos científicos e do rigor pedagógico nos currículos dos cursos de Licenciatura do Ensino Superior**

Os direcionamentos que compõem a Resolução CNE/CP 2/2019 apresentam limitações conceituais profundas cujas repercussões sobre a formação docente não podem de forma nenhuma ser negligenciadas. A não ser que se ignore o lugar privilegiado da educação no combate às desigualdades no Brasil, o olhar atento e cuidadoso às presentes propostas reflete uma responsabilidade imprescindível da comunidade acadêmica, docentes e pesquisadores, que estão envolvidos na construção coletiva do ensino público, inclusivo, inovador e de qualidade. Tal atitude é incentivada pelo PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2029, da UFRN, que sublinha a responsabilidade de nossa instituição na luta contra as desigualdades e pela inclusão social e qualidade do ensino superior:

É possível, pois, observar que a **Responsabilidade Social institucional** concorre decisivamente para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas, principalmente os de números 4, 8 e 10, os quais buscam, respectivamente, “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, “promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos” e “reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles”. (PDI 2020-2029 UFRN, p.50. Grifos nossos)

Na contramão desses princípios, o parecer CNE/CP N°2/2019, que dá fundamento à Resolução CNE/CP 2/2019, é marcado pela ausência de conceitos basilares que incitem o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. Assim, põe em evidência um projeto de docência cuja concepção reducionista visa ao esvaziamento da importância do profissional da educação na sociedade brasileira. Sabemos dos grandes desafios que assolam o mundo contemporâneo, exigindo urgência em superar concepções ultrapassadas de sociedade e cidadania. Os abalos econômicos, ambientais e democráticos que ocorrem em grandes proporções em todo o mundo nos interpelam também sobre como estamos preparando caminhos de fuga. A Resolução CNE/CP 2/2019 apresenta um conjunto inconsistente de objetivos prescritivos, que se repetem ao longo de todo o documento, sem, no entanto, conseguir definir ou desenvolver seus próprios parâmetros conceituais. No Art. 4, por exemplo, descreve-se o que seriam as dimensões fundamentais na ação docente através de uma tríade, quais são: “conhecimento profissional”, “prática profissional” e “engajamento profissional”. Todas elas são definidas pelo que o texto considera por

“competências”, que incluem ações como “dominar”, “demonstrar”, “reconhecer”, “planejar”, “conduzir”, “saber gerir”, “avaliar”, dentre outros verbos descontextualizados que apontam apenas para ações de impacto pontual, mas pouco interfere na realidade cotidiana de nossos estudantes e na atualidade. Pensemos no primeiro componente desta tríade, o “conhecimento profissional”, que o texto define assim:

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. (Art. 4, Resolução CNE/CP 02/2019 - BNC-Formação)

Ora, tais competências, importantes e necessárias à prática cotidiana, só podem ser efetivas se acompanhadas de uma formação teórica que desenvolva um olhar investigativo autônomo. Somente assim, as habilidades e competências podem intervir de modo eficaz, pois que o professor, sendo capaz de articular o pensamento questionador sobre o mundo às reflexões advindas de suas disciplinas específicas, torna-se um agente transformador que se serve de seu repertório intelectual para interferir na realidade concreta da sala de aula. De outro modo, corremos o risco de voltar a velhas e ultrapassadas práticas tecnicistas, em que o professor é um operador das ações de um planejamento rígido, e os alunos, meros receptores de informações. Tais direcionamentos, bastante alinhados com correntes metodológicas implementadas no Brasil na década de 1960, resultaram, já naquela época, em fracassos indelévels para a educação brasileira. Preocupa, portanto, que o segundo componente dessa tríade, chamado de “dimensão da prática profissional”, esteja reduzindo o trabalho docente ao cumprimento de tarefas. Dessa forma, o documento propõe, objetivamente, o esvaziamento da dimensão crítico-reflexiva da formação docente, como podemos constatar neste trecho:

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades. (Art. 4, Resolução CNE/CP 02/2019 - BNC Formação)

Estamos, portanto, prestes a admitir uma desconexão grave entre a realidade atual de um mundo em constante transformação e a preparação de

profissionais docentes, o que significa assumir atraso e desigualdade no seio de nossas instituições.

Além disso, a ausência de consistência teórica do documento indica o despreparo na abordagem que, seguindo a cartilha tecnicista, coloca ênfase sobre o produto, desconsiderando, assim, que o maior fruto de uma educação de qualidade está no processo, nas teias que se formam em torno da práxis. Nesta dinâmica, os estudantes são instigados a descobrir, desenvolver suas habilidades pessoais e construir com o mundo seus aprendizados através da curiosidade científica e do desenvolvimento da criatividade. Por isso, a avaliação do processo é entendida como uma ferramenta contínua e diversa, diferentemente daquela proposta pela Resolução, que se focaliza, principalmente, sobre os órgãos externos de avaliação.

Ainda sob os efeitos da crise sanitária, resultante da pandemia de COVID-19, estamos observando as consequências sociais e econômicas que desestruturaram de modo lancinante a educação das crianças e dos jovens brasileiros. As novas tecnologias de comunicação e informação e seus dispositivos móveis que se impuseram, ainda mais contundentemente, no cotidiano de pandemia, evidenciam a necessidade de transformar recursos tecnológicos em desenvolvimento intelectual inovador e inclusivo. De modo nenhum, a construção de um novo paradigma de ensino e aprendizagem será possível em uma educação que preza pela fragmentação do conhecimento, pela concepção de competências estanques que não constroem redes de saberes e não possibilitam um desenvolvimento científico integrativo. Enquanto as pesquisas na área demonstram a urgência de uma educação interdisciplinar, que transforme os paradigmas simbólicos de um ensino fragmentado, a perspectiva de ensino apontada pela Resolução CNE/CP 2/2019 vai na contramão. Propõe um caminho reducionista que simplifica as complexidades brasileiras, por isso, é insuficiente para integrar os caminhos da inovação a uma prática pedagógica eficaz. É incongruente achar que se enfrenta os desafios globais da atualidade com uma educação de predominância tecnocrática e fracassada desde sua implementação no século passado. O texto utiliza exaustivamente os termos “competência” e “habilidades” como se fossem frutos de treinamentos mecânicos, por isso, é incapaz de defini-las através de um aparato crítico-científico que as relacione com uma prática pedagógica e com estudos da área produzidos no Brasil e no mundo.

Na terceira dimensão, intitulada “engajamento profissional”, podemos identificar um desdobramento arriscado desta perspectiva tecnicista ao desvincular o profissional docente das ações institucionais às quais ele está integrado. O professor é uma força ativa importante, mas centralizar a educação única e exclusivamente em seu fazer é desvalorizá-lo, entregando-o, por vezes, a iniciativas aventureiras e mercadológicas, pouco alinhadas ao pensamento científico e social. É preciso oferecer formação técnica, filosófica, pedagógica, tecnológica e científica contínua para que todo profissional possa se tornar um pesquisador, não somente em sua área, mas também na relação dela com o

mundo e as realidades sociais e pedagógicas. A educação, como sabemos, também é um conjunto de forças que envolve esferas sociais, econômicas e políticas e o professor não pode ser desvinculado deste processo. O documento articula-se com ideias contrárias a esse direcionamento tão caro à nossa história de conquistas educacionais, demonstrando mais uma vez a pouca relação ou conhecimento das realidades brasileiras.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar. (Art. 4, Resolução CNE/CP 02/2019 - BNC-Formação)

Tudo se passa como se o engajamento profissional estivesse exclusivamente vinculado ao desejo do docente de se “comprometer com o próprio desenvolvimento profissional”, enquanto o comprometimento institucional não se apresenta como um suporte importante de incentivo ao professor. Decerto, a atualização profissional é um dos pilares mais importantes para a capacitação de nossos profissionais em formação em nossas licenciaturas e em serviço nas redes de ensino. É por esse motivo que espanta ainda mais a ausência de articulação entre a formação inicial e a continuada. Esta, aliás, é citada apenas três vezes no texto, sem que lhe seja dado nenhum tratamento mais aprofundado.

É imprescindível que em uma resolução tão importante como esta se dedique esforço propositivo e que se empenhe em definir os termos utilizados. O que vemos, porém, é um compilado de palavras soltas que não se referem, de fato, a nenhuma proposição sólida, inovadora e socialmente inclusiva. Pelo contrário, enxuga sua potência reflexiva e a possibilidade de se criar uma cultura educacional realmente transformadora e efetiva. Em uma breve abordagem comparativa, vale retomar a Resolução CNE/CP 2/2015, revogada pela BNC-Formação, que desenvolve de forma aprofundada as relações entre formação inicial e continuada. Interessante notar que o termo “formação continuada” figura nesta 32 vezes, sendo estabelecida em todas elas a conexão com a formação inicial. Assim, em um dos trechos, estipulando as devidas relações institucionais, afirma-se:

Nos termos do § 1º do Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) [sic], **as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada** dos profissionais do magistério

para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (Art. 1, Resolução CNE/CP 02/2015. Grifos nossos)

Já na resolução atual, longe de qualquer minúcia referente aos termos, os esboça em um único trecho, construído por tópicos e relacionados apenas superficialmente com a formação inicial, vejamos:

VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais; VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada; VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente; (Art. 6, Resolução CNE/CP 02/2019 - BNC-Formação)

Problemas como estes poderiam ser sanados se os órgãos responsáveis pela Resolução dialogassem com as IES em um esforço conjunto por novas propostas. Também seria importante, para construir um texto mais sólido e consistente teoricamente, debruçar-se sobre os relevantes estudos brasileiros da área, reconhecidos nacional e internacionalmente. Ao invés disso, o texto drena as investigações científicas e os avanços basilares produzidos ao longo de décadas de pesquisa acadêmica realizada, sobretudo, nas universidades públicas brasileiras. Ressaltamos, ainda, que tal desvinculação atinge um princípio caro de integração entre a academia e a sociedade, a saber: as três dimensões da educação superior: ensino, pesquisa e extensão. Ao ferir a relação indivisível entre esses três pilares, vai mais uma vez de encontro com alguns dos grandes objetivos institucionais, expostos no Art. 4 do estatuto da UFRN e retomado pelo atual PDI:

II. desenvolver, de forma plural, um processo formativo em diferentes campos do saber necessários à compreensão da natureza e da cultura; III. contribuir para o progresso, nos diversos ramos do conhecimento, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão (Estatuto da UFRN, 2011)

Também a constituição federal corrobora e institui tal recomendação, estabelecendo uma relação estreita entre a autonomia didático-científica e o “princípio de indissociabilidade” entre estas três frentes de atuação acadêmica.

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 1988)

## **2 - Do ataque à autonomia institucional e à cultura do diálogo e da ação colaborativa.**

É nítido que a Universidade Federal do Rio Grande do Norte empenha esforços para estabelecer ações colaborativas, fomentando, assim, a cultura do diálogo entre as instâncias que a compõem e as instituições sociais que trabalham em conformidade com os interesses da educação pública, inclusiva e de qualidade. Ao longo das última quatro décadas, desde o período da redemocratização do país, as IES se comprometeram com a reconstrução das políticas educacionais e contribuíram para a discussão político-pedagógica das resoluções que compõem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), de 20 de dezembro de 1996.

Além disso, estiveram ativas junto das organizações nacionais, que são o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), bem como nas organizações estaduais dos Estados Brasileiros, a Secretaria Estadual de Educação (SEE) e o Conselho Estadual de Educação (CEE). Em todos esses anos, os diálogos democráticos marcaram a história e fortaleceram as instituições em meio a inúmeros desafios sociais e crises econômicas que assolaram o Brasil e o mundo.

Neste contexto de negociações, de alianças e pactos nacionais pela melhoria do ensino público, os cursos de licenciatura sempre protagonizaram enfrentamentos, reivindicações e lutas democráticas. No que concerne à UFRN não é diferente, pelo contrário, as licenciaturas ocupam um lugar estratégico, já que estabelecem um cotidiano de diálogo com as redes de ensino da educação básica do estado e dos municípios do RN, que são parceiras em diferentes contextos formativos, por exemplo os estágios supervisionados, da formação inicial e continuada dos profissionais docentes. Ao estabelecer diretrizes que não foram confrontadas em um debate com as instituições públicas de ensino, a Resolução 2/2019 tenta romper com essa cultura do diálogo, impondo de forma autocrática condições que não estão em conformidade com os princípios que regem a LDBEN. Reiteradas vezes, a Lei concede às universidades “autonomia universitária” (Art.53, Art.54, Art.90), se revelando também em “autonomia didático-científica”.

*Parágrafo único.* Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre: I – criação, expansão, modificação e extinção de cursos; II – ampliação e diminuição de vagas; III – elaboração da programação dos cursos; IV – programação das pesquisas e das

atividades de extensão; V – contratação e dispensa de professores; VI – planos de carreira docente. (LDBEN, 1996)

Por tudo que foi exposto acima, entendemos que a Resolução 2/2019 fere o princípio de autonomia, uma vez que pretende impor mudanças demasiadamente profundas sem que haja um aceno ao diálogo. Nenhum aparato regulatório deve sobrepôr-se à dinâmica de construção coletiva em que diversas ponderações são discutidas, trazendo problematizações e soluções importantes para a construção democrática das instituições de ensino. Nenhuma IES encontra-se isolada, ela estabelece contato constante com seu entorno, com as necessidades, desafios e potências locais. Como afirma o seguinte trecho da LDBEN:

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional (LDBEN, 1996)

O que foi apontado aqui nos permite concluir a apropriação indevida dos documentos regulatórios, bem como o uso autoritário da máquina pública. Conhecemos a especificidade dos aparatos regulatórios, sua função é estabelecer princípios norteadores e não padronizar as ações das instituições de formação docente.

### **3 - Do esvaziamento da profissionalização do docente e desvio de funções.**

Os riscos apresentados nos itens anteriores são agravados pelo fato de que tal proposta não coincide com a estrutura da universidade e pressupõe o esvaziamento da profissionalização do docente e o desvio de funções. Grosso modo, a implementação da Resolução resultará na depreciação do ensino, no descrédito da formação universitária e no desmantelamento da carreira do professor universitário. Ainda no que se refere aos recursos humanos, para que o novo formato de licenciatura fosse implementado, seria necessário profissionais técnicos e técnico-administrativos inexistentes neste momento, além de um corpo docente mais extenso, com um perfil estritamente técnico, o que vai totalmente de encontro com as formações de nossas pós-graduações, que passam por rigorosas avaliações de órgãos nacionais de pesquisa acadêmica, como CAPES e CNPq.

Por fim, é importante ressaltar que a adaptação aos novos parâmetros exigiria de nossas licenciaturas um campo de estágio supervisionado bem mais extenso, o que ultrapassa a capacidade de acolhimento de estagiários licenciandos nas redes municipais e estadual do Rio Grande do Norte e não condiz com a realidade, já que não dispomos de um campo de estágio interno amplo, atrelado a nossos *campi* universitários. Para que sejam possíveis as horas de práticas propostas pelo documento, seria necessária a reestruturação

imediate com laboratórios e equipamentos exclusivos para esse fim, em número suficiente para atender concomitantemente a todas as licenciaturas durante o período de aula. Trata-se, portanto, de um limite, não apenas teórico-científico, mas também operacional.

#### **4 - Do desfavorecimento do ensino público e da pesquisa a favor dos interesses do ensino privado-empresarial.**

Discutimos anteriormente sobre os limites conceituais que a Resolução 2/2019 apresenta. Passamos, agora, a uma análise mais detalhada da proposta curricular do documento para que possamos compreender suas consequências práticas para os cursos de licenciatura. Segundo o Art.11, a carga horária dos cursos deve ser distribuída da seguinte forma:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a **base comum** que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a **aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas**, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, **prática pedagógica [...]** (Art. 11, Resolução CNE/CP 02/2019 - BNC-Formação. Grifo nosso)

A respeito do Grupo I, podemos observar a predominância de um ensino voltado para uma “base comum”, focada nos “conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos”, em articulação com o conteúdo programático escolar. No entanto, no artigo seguinte, em que se estabelece o modo como se pensa a implementação deste grupo, temos a seguinte descrição:

Art. 12. No Grupo I, a carga horária de 800 horas deve ter início no 1º ano, a partir da integração das três dimensões das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais – como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica para as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. (Resolução CNE/CP 02/2019 - BNC-Formação)

Sendo assim, o primeiro ano do estudante será preenchido exclusivamente pelas “três dimensões” do que o texto considera fazer parte “das competências profissionais docentes”, que são: “conhecimento, prática e engajamento profissionais”. Em outro momento do parecer, nas competências específicas presente no anexo, define-se o conhecimento profissional como:

1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los, 1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem, 1.3 Reconhecer os contextos e 1.4 Conhecer a estrutura dos sistemas educacionais. (Resolução CNE/CP 02/2019 - BNC-Formação, p. 13)

Ao refletir sobre essa estrutura curricular, inquieta-nos o fato de que os estudantes tenham logo em seu primeiro ano de formação um esvaziamento tão drástico da formação científica, sempre voltado às competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica. É importante ressaltar que a BNCC do Ensino Médio (2017), por exemplo, substitui o saber científico por conhecimentos gerais, reunidos em grandes áreas de conhecimento sem qualquer especificidade. Sem mencionar a grave redução de saberes artísticos e filosóficos, ou seja, disciplinas que permitem o desenvolvimento social, motor e reflexivo no processo de ensino e aprendizagem do jovem, como demonstra o desenho dos itinerários formativos.

A Resolução se alinha, então, a propósitos mercadológicos, para os quais a educação deve se ajustar aos interesses dos grandes aglomerados empresariais nacionais e internacionais. Com as recentes mudanças tecnológicas da comunicação, podemos constatar que a exploração do trabalho não se dá somente pela automatização e reificação do humano na linha de produção. Com a 4ª Revolução Industrial, estamos diante de um mercado descentralizado, que não exclui o operário, mas que se esforça em formar uma cultura de massa trabalhadora “livre”, mantida sob a promessa de que o desenvolvimento econômico e a prosperidade financeira dependem somente do esforço individual e de sua capacidade empreendedora. Tudo isso é ratificado pelo texto da BNCC - Ensino Médio (2017), onde podemos encontrar, na parte intitulada “As finalidades do ensino médio na contemporaneidade”, o seguinte tópico:

proporcionar uma **cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo** (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), **entendido como competência essencial** ao desenvolvimento pessoal, **à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade**. (BNCC, 2017, p.466)

É neste sentido que percebemos um risco para a qualidade de trabalho, não somente do profissional docente, mas dos jovens estudantes do ensino médio, sobretudo de escolas públicas, pois o ensino, resumido ao mínimo, favorece ainda menos a possibilidade de mobilidade social.

No que se refere ao Grupo II, a resolução é contraditória, pois, ao mesmo tempo em que define este momento da formação como o de “aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento”

(Art. 13, Resolução CNE/CP 02/2019 - BNC-Formação), retorna aos mesmos assuntos tratados no grupo anterior e que apenas reforça os desejos de uma cultura escolar voltada ao empreendedorismo. As recomendações são de empenho sobre as bases técnicas do sistema escolar determinadas pela BNCC de cada segmento. O documento afirma ainda que essa etapa deve ocorrer entre o 2º e o 4º ano, contabilizando a maior parte do curso, uma carga horária de 1.600 horas. Há, é claro, uma diferença sobre os procedimentos pedagógicos e os objetivos de cada etapa do ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), mas continuamos no mesmo terreno, ou seja, na instrumentalização do estudante licenciando para o cumprimento de metas e objetivos contidos na BNCC (2017).

O Grupo III, ao qual se reserva 800 horas, destina-se à “prática pedagógica”, dividindo a metade para o estágio supervisionado e a outra metade “ao longo do curso, entre os temas dos Grupos I e II” (Art. 11, Resolução CNE/CP 02/2019 - BNC-Formação). Aqui, as indefinições e incongruência do documento são ainda mais relevantes. Por um lado, preocupa-se em estratificar os cursos em etapas bem recortadas, numerificadas e topicalizadas, demonstrando um esquema organizacional rígido, por outro, elas são pouco objetivas e claras. Não desenvolve os temas, é repetitivo e superficial, sem que haja a preocupação de explicitar procedimentos e aprofundar conceitos. Tudo se passa como se tais diretrizes visassem, acima de tudo, ao desarme de todos os dispositivos de construção de parâmetros educacionais consistentes, embasados no rigor científico, promovendo o desenvolvimento social, o respeito às diversidades e a inclusão.

Tais ponderações nos permitem avistar uma dinâmica de perdas e ganhos que desponta no horizonte educacional do país. Não é difícil perceber como as IES públicas foram preteridas e seu histórico de contribuição qualificada para o avanço da educação pública ignorado por esta resolução. O mesmo pode-se dizer do reconhecimento negligenciado das inúmeras pesquisas desenvolvidas no seio de nossas instituições, que poderiam servir para pensar soluções efetivas, inovadoras e inclusivas para o momento atual da educação brasileira. Por outro lado, a ausência de instruções claras e comprometidas com saberes atuais e reconhecidos no mundo científico e científico-pedagógico favorece a imprecisão curricular e um jogo de tudo-pode que beneficiam apenas instituições pouco envolvidas com o progresso social, ávidas por aumento dos lucros financeiros, por meio do afrouxamento de regras acadêmicas rigorosas.

Ainda a respeito do enfraquecimento conceitual desta Resolução, vale ressaltar um claro desvio do lugar simbólico do professor, que com frequência é incumbido da responsabilidade de despertar nos alunos competências socioemocionais. Neste ponto, temos, mais uma vez, a predominância da indefinição dos termos, que figura na descrição dos pressupostos. A título de exemplo, vejamos o trecho do Art. 12, do Parágrafo único, Inciso II “Didática e seus fundamentos”, relacionado ao Grupo I:

a) **compreensão da natureza do conhecimento** e reconhecimento da importância de sua contextualização na realidade da escola e dos estudantes; b) **visão ampla do processo formativo e socioemocional** como relevante para o desenvolvimento, nos estudantes, das competências e habilidades para sua vida; c) **manejo dos ritmos, espaços e tempos para dinamizar o trabalho de sala de aula e motivar os estudantes**; [...] f) compreensão básica dos fenômenos digitais e **do pensamento computacional**, bem como de suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade. (Resolução CNE/CP 02/2019 - BNC-Formação)

Considerando esta parte, podemos questionar, por exemplo, o que significa desenvolver a habilidade de “compreensão da natureza do conhecimento”? Parece-nos uma questão de cunho filosófico, disciplina, aliás, restringida na BNCC (2017). Além disso, como tal habilidade pode ser medida na formação docente? Se um fundamento filosófico preocupa tanto, não seria o caso de definir a que corrente teórica, autor (a, es), o termo se refere e de explicitar a sua definição conceitual? Retornando ao termo socioemocional empregado neste trecho, gostaríamos de ter algum esclarecimento sobre seu significado e a relação que estabelece com as questões sociais contemporâneas. Isso se faz necessário, já que o documento obliterou muitas das discussões sociais que a resolução 2/2015, a partir de ampla discussão e esforço de diálogo, pontuou exaustivamente. É incongruente que o documento atual sirva-se de tais termos sem dar um tratamento efetivamente claro aos grandes problemas contemporâneos da sociedade brasileira.

Ao confrontar, neste aspecto, as duas resoluções, encontramos dados importantes para este debate. Na Resolução 2/2015, há 24 ocorrências de partes em que se trata de questões relacionadas à pesquisa e à reflexão na formação docente, dos quais temos:

XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos; (Art. 8, Resolução CNE/CP 02/2015)

Em outro momento:

i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; (Art. 12, Resolução CNE/CP 02/2015)

Na resolução atual, não há ocorrência da palavra “reflexão”, já o tema da pesquisa é pautado apenas 10 vezes, sem nenhuma contextualização de sua relação concreta com a vida social e a formação docente. Em algumas destas

ocorrências, o vocábulo é utilizado apenas para mencionar o processo avaliativo a que será submetido as IES ou para se referir a supostas pesquisas de dados. Dizendo de outra forma, raros são os momentos em que a palavra pesquisa aponta para um procedimento de formação, capaz de guiar as ações do docente para a capacitação de um profissional com perfil de pesquisador de suas práticas e de suas ações pedagógicas, se restringe, portanto, a uma mera busca de informações:

XIII - avaliação da qualidade dos cursos de formação de professores por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências deste Parecer e os dados objetivos das avaliações educacionais, além de pesquisas científicas que demonstrem evidências de melhoria na qualidade da formação (Art. 7, Resolução CNE/CP 02/2019 - BNC-Formação)

Outros temas que dizem diretamente respeito aos problemas da sociedade brasileira não são sequer abordados pela atual resolução, como é o caso das questões de igualdade de gênero, da liberdade religiosa, da luta pela inclusão de libras na educação e pela diversidade de faixas geracionais. A questão étnico-racial é citada apenas uma vez nesta resolução, sem qualquer aprofundamento e relação com a prática educacional, enquanto na anterior é tratada em sete ocasiões.

Tais apontamentos são paradigmáticos do retrocesso que significa a implementação da presente resolução. Apesar das exaustivas menções a habilidades e competências e de considerar importante a gerência de questões contemporâneas atreladas à sociedade, o documento deixa de fora assuntos que pautam a vida de nossos jovens e trazem questionamentos e dúvidas. Ignorar esses fatos é favorecer um ambiente escolar em que o profissional docente não está preparado para identificar e confrontar assuntos como a violência física, sexual, doméstica e racial; o bullying escolar; a ansiedade e a depressão em sua sala de aula. Negligenciar esta realidade do cotidiano escolar é asfixiar mais uma vez as vicissitudes fundantes da sociedade brasileira, como o racismo estrutural e a construção identitária fraturada pelo passado invisibilizado de violência colonial e desigualdades raciais e de gênero. Que direito a instituição escolar tem de ignorar temas transversais que estão na ordem do dia para os estudantes, evidenciados nas produções televisivas, nas mídias de streaming, nas redes sociais e nas ruas?

## **5- Da desvalorização do esforço de implementação da Resolução CNE/CP 2/2015 e da necessidade de diálogos e ações coletivas.**

Desde a publicação da Resolução 2/2015, as IES têm mobilizado grandes esforços para se adequar às normativas estabelecidas, o que exigiu reorganização interna, reestruturação de currículos e diálogo ampliado com os

colegiados e outras instâncias da universidade. Decerto, toda essa mobilização gerou mudanças significativas e importantes para o desenvolvimento de nossos cursos e adequação aos desafios presentes. Apesar de todo o trabalho realizado, os cursos de licenciaturas, recém estruturados, não foram avaliados para que se averiguem os resultados da implementação dessa Resolução 2/2015. Ao invés disso, foram tomados de assalto por outras diretrizes, o que significa refazer o trabalho em um tempo irrealizável e se submeter a novas parametrizações avaliativas.

É nesse sentido que enfatizamos que a implementação da Resolução CNE/CP 2/2019 representa a revogação não apenas da Resolução 2/2015, mas de conquistas realizadas ao longo de décadas. No entanto, não é somente o atraso acadêmico que a sua implementação representa, mas a recusa da importância de construções coletivas e do acolhimento das diferenças contextuais e culturais que perpassam as IES em seu funcionamento em todo o país. É preciso, portanto, reabilitar o valor do debate qualificado a fim de que seja possível dimensionar o impacto de tais mudanças para cada curso de licenciatura e, assim, propor a escuta e o atendimento de nossa reivindicação, que é a revogação desta Resolução CNE/CP 2/2019.

## **6 - Do desmonte e da descaracterização do curso de Pedagogia**

A licenciatura em Pedagogia, caso a Resolução 2/2019 seja implementada, além de todo o esvaziamento e o desmonte que listamos acima, será especialmente atingida em algumas de suas especificidades em relação aos outros cursos. Dentre as decisões que esvaziam e até mesmo ameaçam a permanência do curso, iremos nos ater a dois pontos primordiais. O primeiro deles se refere à própria estrutura do curso no desenho proposto pelas diretrizes da BNC-Formação e o segundo tange à concepção limitadora de gestão que é preconizada neste novo formato. Tais aspectos ignoram a construção histórica do curso de Pedagogia e sua importância para a formação do docente. A esse respeito, é importante salientar o trabalho que tem sido realizado pelo *Movimento Nacional em Defesa da Formação de Professores/as - Curso de Pedagogia*, criado especialmente para defender as DCN da Pedagogia 01/2006 e as DCN Formação de professores 2/2015 e resistir à DCN 2/2019 e DCN 1/2020. O Movimento tem o apoio de diversas entidades, mobilizadas em 15 estados do país<sup>1</sup> e expõe as possíveis implicações sobre o curso de Pedagogia e, consequentemente, sobre a educação brasileira no caso de implementação da Resolução 02/2019.

### *Extinção do curso de Pedagogia como licenciatura plena*

---

<sup>1</sup> Dentre as entidades dos 15 estados do Brasil que apoiam este *Movimento*, inclui-se o Fórum Potiguar em Defesa da Pedagogia e organizações como ANFOPE, ABdC, Fórumdir, ANPAE e ANPed.

De acordo com a Resolução 2/2019, os cursos de Licenciatura devem seguir uma formação comum e então segmentar-se em três direções distintas. Neste formato, o curso de Pedagogia seria subsumido pelos dois primeiros, dando lugar a um modelo um mais três, o que representa um significativo retrocesso, já que a formação ficará submetida a um tronco básico e esvaziado de formação, como podemos ver neste trecho do Capítulo 4, Art. 13:

Para o Grupo II, que compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento, a carga horária de 1.600 horas deve efetivar-se do 2º ao 4º ano, segundo os três tipos de cursos, respectivamente destinados à: I - formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil; II - formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e III - formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Uma consequência muito clara deste modelo de formação é o completo desaparecimento do curso de Pedagogia como licenciatura plena a médio prazo. Assim, a formação do profissional docente dos anos iniciais seria extinta como curso específico com todas as particularidades deste segmento da educação e, em seu lugar, haveria apenas uma etapa adicional de 400h. Dessa forma, toda a tradição científica que considera a infância como um universo cujas especificidades exigem procedimentos próprios para a alfabetização e letramento seria completamente desconsiderada. Na audiência pública da *Comissão de Educação da Câmara dos Deputados*, de 10 de outubro de 2022, sobre a referida BNC-Formação, a professora Lisete Jaehn, da Universidade Federal Fluminense (UFF), representante do mencionado *Movimento em Defesa da Formação dos Professores, Curso de Pedagogia*, ressalta as consequências preocupantes que a implementação da Resolução permite visualizar:

A pergunta que nós fazemos é: isso [o modelo proposto pela Resolução 2/2019] é o quê? É o retorno ao puro bacharelado? É o retorno a 1939, no contexto do três mais um, agora de forma invertida? [...] ou uma outra possibilidade muito real pra nós é que esse é [sic] um projeto de extinção do curso de Pedagogia (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2022).

### *Concepção reduzida e equivocada de gestão escolar*

Outra grave consequência dessa proposta para a formação dos professores no curso de Pedagogia é o espaço dado para a gestão escolar. As DCN de 2015 já contemplavam a atuação do docente “na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica” (Cap. 3, Art. 7) e o acesso a uma formação que visasse à gestão educacional e escolar em todas as licenciaturas. No modelo da resolução atual, podemos concluir que esta etapa da formação está localizada em um adicional de 400 horas, como

sorte de apêndice que serve para “complementar” o processo de profissionalização do docente, voltadas somente ao curso de Pedagogia, como podemos ver no Art. 22, Inciso I:

A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em:

I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas

A outra possibilidade para cursar as 400 horas que habilitam o docente para atuar na gestão escolar é voltada para o profissional que possui formação em pós-graduação como mostra o Inciso II do mesmo artigo: “cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado” (Art. 22, Resolução 2/2019). Além de reduzir o conceito de gestão escolar a um anexo à formação, descaracterizando os cursos de licenciatura, essa mudança também rompe com o entendimento de gestão democrática ao desvincular o trabalho de gestão escolar do comprometimento com um projeto social, ético e político. Desarticulando teoria e prática, deixa de lado habilidades importantes que se desenvolvem ao longo de todo o processo de formação e que são essenciais para um profissional consciente de seu papel na gestão educacional.

Tomando esta análise como parâmetro, podemos concluir que a implementação da Resolução implica em um retrocesso grave que vai do próprio conceito de infância e, portanto, de alfabetização e letramento como um processo que ocorre na faixa etária de 0-10 anos, passando por uma visão limitada e retrógrada da gestão escolar que não pode dar conta das complexidades deste campo de atuação. Mais inquietante ainda é constatar que todo esse processo visa extinguir a Pedagogia como licenciatura plena, revogando a Resolução CNE/CP 2/2015 que tomava a docência, a gestão, o planejamento e a coordenação por ações integradas.

### **Conclusões e encaminhamentos**

Neste sentido, e corroborando com os argumentos de especialistas da área de educação e professores dos cursos de Licenciatura, que se colocam contrários às novas diretrizes, é que ressaltamos a importância da defesa das DCN da Pedagogia 01/2006 e as DCN Formação de professores 2/2015 e da recusa desta Resolução 2/2019 para os cursos de licenciatura de nossa instituição. Considerando, portanto, todos os pontos desenvolvidos aqui e articulando-os com os objetivos de uma educação inclusiva e inovadora proposta pelos documentos institucionais da UFRN, nós, do GT da Resolução 2/2019, nos colocamos contrários à implementação da BNC-Formação e declaramos nossa plena recusa às mudanças estruturais que representam desprezo pela história

de luta e conquista de uma educação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade. Gostaríamos de lembrar que a Resolução CNE/CP 2/2015 teve o apoio de mais de 20 entidades no âmbito da educação, da ciência e de organizações sindicais dos profissionais da educação e é fruto de um longo período de mais de 10 anos de debates construtivos, democráticos e de formulações coletivas.

Além da mobilização interna das instâncias competentes da UFRN, este documento foi aberto para conhecimento, contribuições de instituições educacionais do estado do Rio Grande do Norte e debate público na ocasião do Fórum Ampliado das Licenciaturas, realizado no dia 15 de dezembro de 2022. Nós, integrantes do GT, consideramos extremamente importante a comunicação com os pares, o trabalho conjunto e o apoio de todas as instituições que se colocam contrárias a quaisquer diretrizes que desrespeitam o diálogo e a autonomia das IES e impõem, de forma autoritária, regras que desconsiderem a identidade das licenciaturas e o esforço histórico de construção de parâmetros educacionais de qualidade exercido por nossas instituições. Dessa forma, assinam este documento em manifestação favorável aos argumentos aqui apresentados, as seguintes instituições e organizações educacionais:

## Referências Bibliográficas

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC: Brasília, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 30 de nov. 2022

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 30 de nov. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 02/2015** - 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. MEC: Brasília - DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 30 de nov. 2022

BRASIL. **Resolução CNE/CP 02/2019** - Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). MEC: Brasília - DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 30 de nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em 30 de nov. 2022.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Educação – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores – 10/11/2022. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=xu0VZjNrYDU>. Acessado em 30. nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2029, Natal: Rio Grande do Norte, Disponível em <https://www.ufrn.br/resources/documentos/pdi/PDI-2020-2029.pdf>. Acessado em 30. nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Estatuto da UFRN. Resolução nº 002/2011 CONSUNI, de 18 de abril de 2011. Natal, RN. Disponível em: <https://sigrh.ufrn.br/sigrh/public/colegiados/anexos/estatuto.pdf>. Acesso em 30 de nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Resolução nº 020/2018-CONSEPE, de 19 de março de 2018. Institui as Diretrizes para a Política de Formação dos profissionais do Magistério na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Capítulo II dos Princípios Fundamentais Para Formação dos Profissionais do Magistério.** Natal, RN. Disponível em: [https://www.ufrn.br/resources/documentos/politicas/politica\\_para\\_a\\_Formacao\\_dos\\_Profissionais\\_do\\_Magisterio.pdf](https://www.ufrn.br/resources/documentos/politicas/politica_para_a_Formacao_dos_Profissionais_do_Magisterio.pdf). Acesso em 30 de nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Resolução nº 048/2020-CONSEPE, de 8 de setembro de 2020. Aprova a política de melhoria da qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação oferecidos pela UFRN. Natal, RN. Disponível em: [https://www.ufrn.br/resources/documentos/politicas/politica\\_de\\_Melhoria\\_da\\_Qualidade\\_e\\_dos\\_cursos\\_de\\_Grad\\_e\\_Pos-gradacao.pdf](https://www.ufrn.br/resources/documentos/politicas/politica_de_Melhoria_da_Qualidade_e_dos_cursos_de_Grad_e_Pos-gradacao.pdf). Acesso em 30 de nov. 2022.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA CASA CIVIL SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

#### **Professores integrantes do GT representando Unidades e Centros da UFRN:**

Rute Régis de Oliveira da Silva – COORDLICE,  
Danielle Grace Rego de Almeida – COORDLICE,  
Carolina Virgínia Macedo de Azevedo – CB,  
Ciclamio Leite Barreto - CCET,

Sulemi Fabiano Campos - CCHLA,  
Tadeu João Ribeiro Baptista – CCS,  
Erika dos Reis Gusmão Andrade – CE,  
Diego Salomão – CERES,  
Davi Lopes – CERES,  
Maria Patrícia Costa de Oliveira - DDPeD/PROGRAD,  
Viviane da Silva Medeiros – EAJ  
Tarcísio Gomes Filho – EMUFRN  
Letícia dos Santos Carvalho – FELCS,  
Wilson Elmer Nascimento – CE,  
Isaura de França Brandão – NEI,  
Marta Aparecida Garcia Gonçalves – PIBID,  
Rita Diana de Freitas Gurgel – PROFOCO,  
Allyson Carvalho de Araújo - PRP (Resid. Pedagógica),  
Amilka Dayane Dias Melo Lima - SEEC-RN  
Lideberg Rocha de Oliveira - SEEC-RN  
Jaiza Lopes Dutra Serafim - UNDIME