

## Artigo

# A Resolução CNE nº 2/2019 e o desmonte das licenciaturas no Brasil

The resolution nº 2/2019 and the dismantling of graduations in Brasil

La resolución nº 2/2019 y el desmantelamiento de grados en Brasil

Géssica Priscila Ramos<sup>1</sup>

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos -SP, Brasil

### Resumo

O objetivo deste artigo é analisar a Resolução CNE nº 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. A análise se dá por meio de uma pesquisa qualitativa de base documental e suporte bibliográfico, que teve como categorias de estudo: a concepção de formação docente, o conteúdo curricular e a organização curricular. Essa Resolução acena para a tentativa de mudança, em nível nacional, da concepção de formação docente por meio da adoção da ideia de competência como eixo estruturante do currículo das licenciaturas. As competências elencadas giram em torno do preparo técnico docente para operacionalização das competências previstas na BNCC-Educação Básica, estabelecendo um paralelo entre ambos os documentos, acoplando a formação do professor a um modelo tecnicista que tem na prática, esvaziada de teoria, seu fundamento. Tais mecanismos provocaram uma ampla mobilização do setor educacional e apesar de a implementação dessa Resolução estar atualmente em suspenso, sob o horizonte de aprovação de uma nova Resolução sobre o tema, conclui-se que é fundamental a permanência da mobilização e da resistência das entidades educacionais nesse processo a fim de que se evitem retrocessos na condução da formação do professor brasileiro.

### Abstract

The purpose this article is to analyze the CNE Resolution nº 2/2019, which defines the National Curriculum Guidelines for the Initial Training of Teachers for Basic Education and established the Common National Base for Initial Training of Basic Education Teachers. The analysis is carried out through a qualitative study based on documents and bibliographic support, which had as study categories: the conception of teacher education, curricular content and curricular organization. This Resolution points to the attempt to change, at the national level, the conception of teacher education through the adoption of the idea of competence as a structuring axis of the teaching curriculum. The competencies listed revolved around the technical preparation of teachers to operationalize the competencies provided for in the BNCC-Basic Education, establishing a parallel between both documents, coupling teacher training to a technical model that has its foundation in practice, devoid of theory. Such mechanisms provoked a broad

---

<sup>1</sup> Docente do Departamento de Educação e Membro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Doutora em Educação. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-1254-4510>. E-mail: [gessicaramos@ufscar.br](mailto:gessicaramos@ufscar.br)



mobilization of the educational sector and although the implementation of this Resolution is currently on hold, under the horizon of approval of a new Resolution on the subject, it is concluded that the continued mobilization and resistance of educational entities in this process in order to avoid setbacks in the conduct of Brazilian teacher training.

### Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar la Resolución CNE nº 2/2019, que define los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Inicial del Profesorado de Educación Básica y establece la Base Nacional Común para la Formación Inicial de Profesores de Educación Básica. El análisis se realiza a través de un estudio cualitativo basado en documentos y soporte bibliográfico, que tuvo como categorías de estudio: la concepción de la formación docente, los contenidos curriculares y la organización curricular. Esta Resolución apunta al intento de cambiar, a nivel nacional, la concepción de la formación docente a través de la adopción de la idea de competencia como eje estructurador del currículo docente. Las competencias enumeradas son en torno de la preparación técnica de los docentes para operacionalizar las competencias previstas en el BNCC-Educación Básica, estableciendo un paralelo entre ambos documentos, acoplado la formación docente a un modelo técnico que tiene su fundamento en la práctica, desprovisto de teoría. Tales mecanismos provocaron una amplia movilización del sector educativo y si bien la implementación de esta Resolución se encuentra actualmente en suspenso, bajo el horizonte de aprobación de una nueva Resolución sobre el tema, se concluye que la continua movilización y resistencia de las entidades educativas en este proceso para evitar retrocesos en la conducción de la formación docente brasileña.

**Palavras-chave:** Política Educacional; Formação Docente; Currículo; Licenciaturas.

**Keywords:** Educational Policy; Teacher Education; Curriculum; Graduation.

**Palabras clave:** Política Educativa; Formación de Profesores; Currículum; Grados

## 1. Introdução

Este artigo analisa a Resolução CNE nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A análise se dá por meio de uma pesquisa qualitativa de base documental e suporte bibliográfico, a partir de categorias de estudo definidas sobre o tema.

A opção pelo trabalho com categorias se justifica, pois, segundo Kuenzer (1998), toda pesquisa necessita de um procedimento metodológico rigoroso e científico que conduza a investigação no processo de produção do conhecimento objetivo, ao permitir avançar na progressiva e histórica compreensão da realidade e transpor as aparências fenomênicas. Segundo a autora, as categorias acabam se constituindo instrumentos fundamentais para conferir tal cientificidade e rigor à sistematização realizada, na medida em que servem como critério básico para coleta, seleção e organização da teoria e dos fatos pesquisados, tendo por base a própria finalidade da pesquisa. Com base nessa interpretação, as categorias definidas para esta pesquisa foram: a concepção de formação docente, o conteúdo curricular e a organização curricular. Tais

categorias foram elencadas com base no objeto e na finalidade da investigação da Resolução CNE nº 2/ 2019 (Brasil, 2019).

Tal Resolução provém de um histórico controverso iniciado com a interrupção da discussão ampla e coletiva sobre a Base iniciada de forma mais clara a partir de 2014, durante a gestão presidencial de Dilma Rousseff. Após seu impeachment, em agosto de 2016, as discussões em torno da elaboração da Base tomaram uma nova rota, “de maneira intempestiva e rompendo com processos coletivos de discussão e negociação legalmente constituídos, o que se materializou por interesses diversos, comprometendo aspectos e decisões” que estavam em andamento (Farias, 2019, p. 157).

Assim, a versão “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, resultante desse último processo, foi apresentada em 2018, durante a gestão do presidente Temer, sob a organização de Maria Alice Carraturi Pereira (Hélade Consultoria em Educação) e com a assinatura de Guiomar Namó de Mello (Fundação Victor Civita) e de Fernando Luiz Abrucio (Fundação Getúlio Vargas), dentre outros<sup>2</sup> também com “trajetórias marcadas por atuação na área da administração, da educação à distância e no setor empresarial e educacional privado” (Farias, 2019, p. 161), revelando o privilegiamento de representantes da esfera privada em detrimento de representantes do setor público nessa discussão e que contribuiriam para a ampliação e diversidade institucional do debate.

Todavia, ainda em 2018, um novo documento foi divulgado - muito parecido e até repetido se comparado ao anterior (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021, p. 16) -, assinado então por uma Comissão Bicameral, designada pelo CNE, e que deveria substituir a Resolução CNE nº 02/2015 e instituir a BNC-Formação Docente (Pires; Cardoso, 2020). Sob o comando dessa Comissão – que comportava dezenove grupos privados, dentre eles seis associações que representam interesses das escolas privadas -, a ideia de Base se afastava completamente de seu caráter formativo como se propunha até 2016, de modo que novos interesses passaram a envolvê-la. Com isso, dificultava-se cada vez mais a construção de um documento democrático e plural, posto que

A construção de um projeto de sociedade perpassa pela concretização dos anseios democráticos e participativos, pelo intenso debate político e pelo rompimento das estruturas burocráticas que forçam a perpetuação do poder e o distanciamento da população das esferas de decisão e participação política (Silva; Silva; Santos, 2020, p. 12).

Passou-se a entender então que ter uma Base seria importante para: 1) “a formação da mentalidade do professor por meio de conteúdos, métodos de ensino e material didático em sentido amplo, incluídos aqueles destinados à modalidade EaD”; 2) materializar “a reforma curricular da Educação Básica (BNCC) nas licenciaturas, retornando ao chão da escola mediante o trabalho

<sup>2</sup> Os seis profissionais autores do documento foram: Maria Alice Carraturi Pereira (Hélade Consultoria em Educação), Guiomar Namó de Mello (Fundação Victor Civita), Bruna Henrique Caruso (Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação), Fernando Luiz Abrucio (Fundação Getúlio Vargas), Catarina Ianni Segatto (Centro de Estudos em Administração Pública e Governo/Escola de Administração de Empresas de São Paulo/Fundação Getúlio Vargas) e Lara Elena Ramos Simielli (Escola de Administração de Empresas de São Paulo/Fundação Getúlio Vargas) (Farias, 2019).

docente”; 3) constituir – em nível superior e básico – “*um vastíssimo mercado, cativo, de produtos educativos que vão de material didático à bolsa de estudos*”; 4) focar “*na formação e no trabalho docente nervos centrais – ao lado de outros – para a formação da classe trabalhadora no Brasil*” (Evangelista; Fiera; Tilton, 2019 online, grifos meus).

Destarte, alinhando-se à agenda global de alguns organismos internacionais (como: Organização do Comércio e Desenvolvimento Econômico/OCDE, Banco Mundial etc.), tal posição nada mais do que representava o próprio pensamento neoliberal que se desenvolvia em escala global e que interpretava “a educação enquanto força produtiva” e “elemento chave para o desenvolvimento do capitalismo” atual (Ostermann; Rezende, 2021, p. 1381) e o conhecimento, como aspecto de impacto não apenas na escola, mas em toda a sociedade – ao ser “estratégia para regular a subjetividade dos sujeitos” (Costa; Mattos; Caetano, 2021, p. 898-899) -, situando nesses termos a importância da regulação do próprio currículo escolar.

Sob essa perspectiva, uma versão final foi divulgada em setembro de 2019 para consulta pública - logo encerrada em 23 de outubro (Pires; Cardoso, 2020) - e, apesar de “várias manifestações contrárias [...] da comunidade educacional”<sup>3</sup> em relação ao documento, ele foi aprovado em dezembro como Resolução CNE nº 2/2019 - final do primeiro ano do governo Bolsonaro – sem, portanto, “atender aos manifestos, ou nem ouvir seus representantes” (Nogueira; Borges, 2021, p. 193).

Por tal ato, foi revogada a Resolução CNE nº 2/2015, que até aquele momento definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada<sup>4</sup>, quando ainda diversas faculdades, universidades e institutos estavam adequando suas Propostas Pedagógicas Curriculares a esta (Nogueira; Borges, 2021, p. 191). As instituições de ensino superior (IES) foram “então, simplesmente comunicadas” que deveriam “iniciar um novo processo de reformulação dos seus respectivos cursos de formação de professores baseado agora em uma outra Resolução, a BNC-Formação”, deixando evidente “o desrespeito do MEC e do CNE com as universidades e demais instituições de ensino superior brasileiras” durante esse processo (Diniz-Pereira, 2021, p. 15).

Essa alteração do currículo em nível nacional acenou para a perspectiva de mudança da própria concepção de formação docente que, nesse momento, assumiu a ideia de competência como “eixo estruturante” dos currículos dos cursos de formação de professores (Costa; Mattos; Caetano, 2021, p. 903). Mas como a Resolução nº 2/2019 (Brasil, 2019) efetivamente tratava a formação docente nos cursos de licenciatura do Brasil? É sobre isso que se irá refletir a seguir.

## 2. A Resolução CNE nº 2/2019 e suas diretrizes para a formação docente

---

<sup>3</sup> Foram “30 entidades de docentes pesquisadores em educação e da formação do professor”, que realizaram manifestos e posicionamentos contrários ao documento (Pires; Cardoso, 2020, p. 89).

<sup>4</sup> - Abordava em seus 25 artigos o tema da formação inicial, da formação continuada e da valorização dos profissionais do magistério construídos a partir de uma longa discussão iniciada desde 2004, contando com a relatoria do professor Luiz Fernandes Dourado e contemplando “demandas colocadas nas reformas educacionais há tempos” (Nogueira; Borges, 2021, p. 191).

A Resolução CNE nº 2/2019, segundo seu próprio texto, tem “como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC)”, instituída pelas Resoluções CNE nº2/2017 e CNE nº 4/2018. (Brasil, 2019, art. 1º, parágrafo único). Por isso, ela pressupõe que a formação docente exige a focalização das competências gerais previstas na BNCC (Brasil, 2019, art. 2º), a partir do “desenvolvimento das correspondentes competências” nos professores (Brasil, 2019, art. 3º, grifos meus), fazendo, assim, um paralelo entre a formação pretendida pela BNC e pela BNCC, com base em uma visão efficientista e tecnicista sobre o tema (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021), ao tratar as licenciaturas de “maneira simplista e reducionista”, como “meros cursos preparatórios” de competências para a BNCC-Educação Básica (Diniz-Pereira, 2021, p. 15-16).

Vale lembrar que, segundo Albino e Silva (2019, p. 140), o modelo de ensino por competências apareceu de forma mais evidente na América Latina no meio das reformas educacionais processadas durante o movimento de reformas estruturais do aparelho do Estado, com vistas aos ajustes desses países ao ordenamento macroeconômico dos anos 1990, “implicando em cortes e gastos públicos, flexibilização do trabalho, reforma de previdência social e privatizações” – processos efetivados no Brasil a partir da Reforma do Estado brasileiro, iniciada em 1995, durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso, com a publicação do documento Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (Brasil, 1995).

Por isso, a ideia de formação por competências nesse contexto se conectou à ideia de preparar as pessoas para atenderem às “condições contemporâneas de produção de bens e serviços em suas novas formas de organização do trabalho” (Albino; Silva, 2019, p. 140), configuradas agora sob processos de flexibilização da produção postos pelo modelo toyotista. Por tal razão, é possível se dizer que o currículo pautado nos fundamentos pedagógicos das competências não é configurado por uma “necessidade nacional” com vistas à formação humana integral, mas como “resposta à uma demanda mundial” (Albino; Silva, 2019, p. 142), sendo claramente prático e sem efetivo suporte teórico.

No caso brasileiro, o que se nota é que a conexão da BNC com o modelo de competências da BNCC se revela desde os chamados fundamentos pedagógicos da formação inicial dos professores para educação básica, apresentados na Resolução nº 2 (Brasil, 2019) e que indicam, dentre outras coisas, a necessidade de: “compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas [...] em uma abordagem didático-metodológica *alinhada com a BNCC* [...]”; “emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais [...] sintonizadas com as *previstas na BNCC* e com o mundo contemporâneo” (Brasil, 2019, art. 8º, inciso II, grifos meus).

Também fundada no princípio do desenvolvimento de competências, tal como a BNCC, a Resolução nº 2/2019 estabelece que as competências gerais, a serem desenvolvidas nos cursos de licenciatura, devem atuar em três dimensões, sendo elas: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional (Brasil, 2019, art. 4º).

Para tanto, conforme a Resolução, os cursos de licenciatura voltados para a formação inicial de professor da educação básica devem ter uma carga horária mínima de 3.200 horas focadas exclusivamente no ensino, distribuída em grupos (I, II e III) e que não abrem espaço, por exemplo, para as atividades

complementares – “inserção na iniciação científica, iniciação à docência e/ou na extensão, entre outras” (Pires; Cardoso, 2020, p. 82).

Dessa forma, o grupo I seria destinado à abordagem de uma base comum que envolveria os “conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com sistemas, as escolas e as práticas educacionais” (Brasil, 2019, art. 11), previstos para ocorrerem nos 1º anos dos cursos. Apesar de aparentar que este grupo comportaria, detidamente, os fundamentos da educação, conforme a Resolução (Brasil, 2019) ele se divide no estudo das seguintes temáticas: I) “currículo e seus marcos legais”, com ênfase ao artigo 26-A da LDB/1996, às Diretrizes Curriculares Nacionais, à BNCC e aos “currículos estaduais, municipais e/ou da escola em que trabalha”; II) “didática e seus fundamentos”, com destaque para aspectos práticos, como: manejos dos ritmos, espaços e tempos de aprendizagem, elaboração e aplicação de procedimentos de avaliação, realização de trabalhos e projetos; III) “metodologias, práticas de ensino ou didáticas específicas os conteúdos”; IV) “gestão escolar”, com ênfase em aspectos relativos ao projeto pedagógico, ao regimento escolar, ao plano de trabalho anual, aos colegiados, aos auxiliares e às famílias dos alunos; V) “marcos legais”, com foco na Educação Especial; VI) “interpretação e utilização, na prática docente, dos indicadores e das informações presentes nas avaliações do desempenho escolar”, com foco nas realizadas pelo MEC e pelas Secretarias de Educação; VII) “desenvolvimento acadêmico e profissional próprio”, com destaque para aspectos como comprometimento e melhoria das relações interpessoais; VIII) “conhecimento da cultura da escola”, com vistas à facilitação da mediação de conflitos na escola; IX) “compreensão dos fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos; das ideias e das práticas pedagógicas; da concepção da escola como instituição e de seu papel na sociedade; e da concepção do papel social do professor”, sem outras explicações no documento sobre isso; X) “conhecimento das grandes vertentes teóricas que explicam os processos de desenvolvimento e de aprendizagem” para compreensão das diferentes dimensões da criança e do adolescente e suas implicações em suas vidas e interações; XI) “conhecimento sobre como as pessoas aprendem”, com foco na aplicação desse conhecimento na melhoria da prática docente; XII) “entendimento sobre o sistema educacional brasileiro, sua evolução histórica e suas políticas”, para compreensão da educação no país e o contexto de sua prática; XIII) “compreensão dos contextos socioculturais dos estudantes e dos territórios educativos”, sem outras explicações no documento sobre isso (Brasil, 2019, art. 12, parágrafo único).

Todo esse extenso conteúdo deveria ser abordado em uma carga horária de 800h e, ainda que integrasse o grupo que comporta o estudo dos fundamentos da educação, este dividiria seu espaço com outros temas - como metodologias, práticas, didáticas, conhecimentos gerais etc. - que comportam 8 itens dos 13 elencados, ou seja, mais de 61% das temáticas demandadas pelo referido grupo. Nesse sentido, vale ressaltar que, sob essa perspectiva e desprovida de seus fundamentos, a despeito do enfoque prático desse grupo, sua concepção didática era relegada a um papel “instrumental, produzindo apenas fazeres de reprodução” (Mascarenhas; Franco, 2021, p. 1017), sem compromisso com a compreensão e mudança da realidade.

O grupo II seria destinado ao aprofundamento de estudos sobre a etapa e/ou componente curricular ou área do conhecimento, conforme o tipo de curso de formação: a) de professores “multidisciplinares” da educação infantil; b) de

professores “multidisciplinares” dos anos iniciais do ensino fundamental; c) de professores “multidisciplinares” dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio (Brasil, 2019, art. 13). Destaca-se que o uso da palavra ‘multidisciplinares’ explicitava o objetivo de se promover uma quebra da ideia de disciplinas ou áreas de conhecimento na formação do licenciado e na própria estrutura dos cursos de licenciatura, o que implicaria, portanto, a alteração da própria organização das áreas dentro das IES.

Esse grupo era previsto para ocorrer do 2º ao 4º ano do curso, tendo uma carga horária extensa de 1.600 horas, ou seja, abrangendo metade do curso. Nela, ficou definido como estudos comuns aos diferentes cursos de licenciatura, os seguintes assuntos: proficiência de língua portuguesa; conhecimento da matemática; compreensão do conhecimento pedagógico do conteúdo; linguagem digital em situações de ensino e aprendizagem; resolução de problemas, processo investigativos, atividades de mediação e intervenção no real, realização de projetos e trabalhos coletivos; articulação entre as atividades práticas com o estágio supervisionado; metodologias e estratégias para inovação e criatividade; alfabetização; articulação entre os conteúdos das áreas e componentes da BNC para equidade, igualdade e compromisso do professor; engajamento com sua formação e desenvolvimento profissional, “participação e comprometimento com a escola e com as relações interpessoais, sociais e emocionais” (Brasil, 2019, art. 13, §1º).

Como se percebe, os conhecimentos gerais previstos para ocorrerem em todos os cursos seriam variados, envolvendo desde a melhor formação do profissional em português e matemática, quanto o desenvolvimento de competências profissionais (engajamento, comprometimento, participação, relações etc.) e metodológicas (linguagem digital, resolução de problemas, mediação, intervenção, projetos, trabalhos coletivos etc.) na formação docente etc. O que se observa é que, sobretudo no caso do ensino de português e de matemática, ficava implícita a ideia de que as licenciaturas deveriam atuar para suprir aspectos que anteriormente diziam respeito apenas à formação esperada na educação básica, como:

*I - proficiência em Língua Portuguesa falada e escrita, leitura, produção e utilização dos diferentes gêneros de textos, bem como a prática de registro e comunicação, levando-se em consideração o domínio da norma culta;*

*II - conhecimento da Matemática para instrumentalizar as atividades de conhecimento, produção, interpretação e uso das estatísticas e indicadores educacionais [...] (Brasil, 2019, art. 13, § 1º, grifos meus).*

Interessante notar também que a alfabetização era prognosticada como conteúdo não somente da formação de docentes para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, mas de toda a educação básica, dando o indicativo de que o processo de alfabetização não seria algo a ser resolvido necessariamente até os primeiros anos do ensino fundamental, mas que também (provavelmente, pela baixa qualidade da educação) poderia acontecer até o final da educação básica. Previa-se, assim, para todos:

*VIII - alfabetização, domínio de seus fundamentos e domínio pedagógico dos processos e das aprendizagens envolvidas,*

*com centralidade nos resultados quanto à fluência em leitura, à compreensão de textos e à produção de escrita das crianças, dos jovens e dos adultos; [...]* (Brasil, 2019, art. 13, § 1º, grifos meus).

No tocante à formação específica do professor da educação infantil, foram destacados como assuntos: especificidades da escola de educação infantil e da aprendizagem da faixa etária atendida. No mais, a referência dos temas a serem abordados era o documento da BNCC, em termos de: princípios didáticos de planejamento, encaminhamento e avaliação de propostas pedagógicas, áreas, componentes e competências gerais previstas para essa etapa no documento. (Brasil, 2019, art. 13, § 2º). Já para a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, a referência de assuntos era exclusiva ao documento da BNCC, destacando: desenvolvimento de competências e habilidades, áreas e componentes, competências gerais e por áreas e componentes, bem como as habilidades previstas na Base (Brasil, 2019, art. 13, § 3º). A mesma referência exclusiva era observada no caso da formação do professor dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, que deveria focar: “conteúdos da área, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento *previstos pela BNCC* e correspondentes competências e habilidades” (Brasil, 2019, art. 13, § 5º, grifos meus). Dessa forma, é possível perceber que o grupo II - ou seja, 1.600 horas do curso: 50% dele – destinava-se a formar o licenciando para implementar a BNCC-Educação Básica, podendo ser interpretado como um “intensivão”, isto é, como um treinamento intensivo nesse material.

O grupo III seria voltado para a realização da prática pedagógica que deveria estar articulada, desde o início do curso, “com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares”, distribuindo-se em: 400 horas de estágio supervisionado (em local de ensino e aprendizagem) e 400 horas de temas dos grupos I e II, a serem desenvolvidas no decorrer do curso. No que diz respeito à prática – definida no documento como: “planejamento de sequências didáticas, na aplicação de aulas, na aprendizagem dos educandos e nas devolutivas dadas pelo professor” (Brasil, 2019, art. 15, § 5º) -, a ideia era que houvesse um estreitamento entre ela e a atuação do estagiário na unidade receptora. Assim, definia-se que a prática pedagógica deveria, “obrigatoriamente, ser acompanhada por docente da instituição formadora” e um “professor experiente da escola onde o estudante a realiza, com vistas à união entre a teoria e a prática e entre a instituição formadora e o campo de atuação”. (Brasil, 2019, art. 15, § 2º). Entretanto, atuando na eliminação de fronteiras entre as áreas e as disciplinas do curso, ficava dito que: a prática deveria “estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora [...]” (Brasil, 2019, art. 15, § 3º). Com isso, resta a dúvida de quem seriam os professores que atuariam nas licenciaturas do país agora, dada a extensão e diversidade de repertório que deveriam passar a dominar e se especializar segundo essa Resolução.

Ainda, conforme o documento, entende-se que todo conhecimento desenvolvido no curso precisaria estar vinculado à sua utilidade. Num sentido mais amplo, tal ideia parece interessante, posto que, ao se tratar de um curso de formação de professores, seria fundamental que seu conteúdo contribuísse para a formação docente, assegurando uma utilidade que, contudo, em nada se identificaria com finalidades utilitaristas. Sobre isso, é importante se considerar que:

Há saberes que têm um fim em si mesmos e que – exatamente graças à sua natureza gratuita e livre de interesses, distante de qualquer vínculo prático e comercial – podem desempenhar um papel fundamental no cultivo do espírito e no crescimento civil e cultural da humanidade (Ordine, 2016, p. 9-10).

Entretanto, na Resolução em análise, a utilidade estava diretamente vinculada ao seu utilitarismo, já que a mesma se identificava com o grau de aplicabilidade do que estava sendo ensinado na futura prática docente. Assim, a prática deveria “ser engajada e incluir a *mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso*” (Brasil, 2019, art. 15, § 3º, grifos meus). Sob essa perspectiva, o pragmatismo se sobrepunha a questão da cientificidade na formação do profissional docente, cujos resultados deveriam acenar visivelmente à competência do saber fazer.

[...] estamos diante de um paradigma que centraliza a formação e a atuação docente a uma epistemologia da prática, prevalecendo assim o saber-fazer como elemento estruturante da formação. Tem-se, desse modo, uma formação esvaziada de teoria com foco nas competências [...] (Costa; Mattos; Caetano, 2021, p. 905).

Como se constata, sob a perspectiva da competência, a base da formação era a prática, uma prática que se auto explicava e se auto sustentava como verdade e referência central da formação docente; enquanto isso, a ciência basicamente parecia se transmutar em ficção no currículo das licenciaturas, ou mais precisamente, tornava-se uma abordagem enviesada sobre o real. A concepção de prática construída pela Resolução nº 2/2019 (Brasil, 2019) estava fundada em um “aplicacionismo estéril, descolado dos saberes docentes, no vazio epistemológico”, fomentando “uma dimensão de prática pedagógica empobrecida em um saber-fazer, alinhada à execução da garantia de conteúdos e competências” (Mascarenhas; Franco, 2021, p. 1023).

Essa prática era travestida no documento em competências e essas se dividiam em três dimensões, segundo a referida Resolução, todas voltadas para a “ação docente” (Brasil, 2019, art. 4º). Eram elas: conhecimento, prática e engajamento profissional. No que se refere às competências da dimensão do conhecimento profissional, o documento deixava explícito que elas não se voltavam ao conhecimento sobre os fundamentos e os conteúdos da atuação do professor, mas focalizavam a operação de aspectos que compunham sua prática. Dividiam-se em: “*dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los*”; “*demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem*”; “*reconhecer os contextos de vida dos estudantes*”; e “*conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais*” (Brasil, 2019, art. 4, § 1º, grifos meus). No que diz respeito às competências da dimensão da prática profissional, elas se mantinham focadas na operação de aspectos integrantes da prática. Definiam-se em: “*planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens*”; “*criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem*”; “*avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino*”; e “*conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades*” (Brasil, 2019, art. 4, § 2º, grifos meus). Já sobre as competências

do engajamento profissional, voltavam-se para o âmbito da “autorresponsabilização docente” pela sua carreira, formação e desempenho, bem como por sua responsabilização pela aprendizagem dos estudantes (Pires; Cardoso, 2020, p. 81). Classificavam-se em: “*comprometer-se* com o próprio desenvolvimento profissional”; “*comprometer-se* com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender”; “*participar* do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos”; e “*engajar-se*, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar” (Brasil, 2019, art. 4, § 3º, grifos meus).

Com isso, o que se nota nas competências expostas dentro das três dimensões previstas pela Resolução é que elas tinham o cotidiano e a prática como base do saber do professor, revelando uma tendência à configuração de uma didática “destituída do seu campo epistemológico, tratada como ações práticas, esvaziadas, revestidas de um caráter motivacional”, configurando-se, dessa forma, sob uma perspectiva que pode até ser chamada de “comportamentalista” (Mascarenhas; Franco, 2021, p. 1029-1030). Sob essa abordagem, ficava implícita a suposição de que era o tipo de comportamento e postura assumida pelo professor frente às questões práticas-cotidianas da sala de aula (e da escola) que definiria sua qualidade como docente, não os conhecimentos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos, didáticos, metodológicos etc. que tinha sobre a área de educação e que utilizaria como referência para a sua prática.

Como fundamento das competências esperadas, encontrava-se recorrentemente o pressuposto da evidente associação entre o comportamento e o comprometimento do professor com a qualidade do ensino, de forma unilateral e solitária. A própria proposta de uma BNC-Formação Inicial atrelada à materialização da BNCC revelava a explícita responsabilização docente pela qualidade da educação básica, desconsiderando os outros aspectos que impactam esse ponto, como: financiamento da educação; configuração da política educacional; infraestrutura escolar, gestão educacional e escolar; condições econômicas, sociais e culturais dos estudantes; dentre outros.

É importante frisar que a Resolução não previa na carga horária total indicada nos três grupos (3.200 horas), a formação dos especialistas da educação - em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional. Dessa maneira, no caso específico dos cursos de Pedagogia, responsáveis pela formação desses profissionais<sup>5</sup> conforme a LDB/1996 (Brasil, 1996), ficava estabelecida a ampliação mínima da carga horária para 3.600 horas, com vistas a que as 400 horas adicionais se voltassem para esse fim (Brasil, 2019, art. 22, § 1º). Sob essa via, a formação dos especialistas em educação deixaria de ser parte integrante da formação de todo pedagogo de acordo com o que estava configurado desde 2006, pela Resolução CNE nº 1 (Brasil, 2006), voltando-se tão somente para aqueles que optassem pela ampliação da carga do curso.

Essa concepção constitui-se num retrocesso nas discussões daquilo que se construiu e foi instituído na DCN de 2015, em

---

<sup>5</sup> Esses profissionais também podem ser formados em cursos *lato sensu* ou *stricto sensu* nessas áreas. Em todos os casos, a atuação nessas áreas exigirá a experiência docente como pré-requisito.

que a formação do licenciando era compreendida em sua totalidade, tendo conhecimento de todo o processo educativo, incluindo a gestão educacional. Assim, instituiu que os cursos contemplassem como conteúdo obrigatório a formação na área de políticas públicas e gestão da educação. A BNC concebe tal conhecimento como especialidade a ser proporcionada ao licenciando interessado em aprofundamento posterior de estudos no próprio curso ou em cursos específicos. Há, com isso, um retorno ao entendimento da formação de um docente instrumentalizado para executar e outro para pensar. (Pires; Cardoso, 2020, p. 87).

Outro ponto importante sobre a Resolução era que, apesar de ela trazer “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Brasil, 2019, art. 6º) como um dos princípios da política de formação de professores, era possível constatar que constantemente ela o afrontava. Isso pode ser percebido posto que adotava a BNCC como seu conteúdo de ensino predominante – por sua utilidade prática para execução da docência na educação básica - em seu referencial de formação dos sujeitos em competências a partir de abordagens cognitivistas, indicando como fundamento pedagógico da formação inicial de professores:

II - o compromisso com as *metodologias inovadoras* e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma *abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC*, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de *resolução de problemas*, dos processos investigativos e criativos, do exercício do *trabalho coletivo e interdisciplinar*, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas *soluções práticas*;

III - a conexão entre o ensino e a pesquisa com centralidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto *dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação*, como compreender o processo de *construção do conhecimento*;

IV - emprego pedagógico das *inovações e linguagens digitais* como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de *competências sintonizadas com as previstas na BNCC* e com o mundo contemporâneo;

[...]

IX - *decisões pedagógicas com base em evidências* (Brasil, 2019, art. 8º, grifos meus).

Para avaliação de todo esse processo indicado até aqui, ou melhor, “para garantir o controle da execução da BNC” nas licenciaturas (Pires; Cardoso, 2020, p. 88), a Resolução nº 2/ 2019 definia que o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) deveria elaborar um “instrumento de avaliação *in loco* dos cursos de formação de professores” (Brasil, 2019, art. 25, grifo do original), bem como criar um “novo formato avaliativo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes” (ENADE) consoante ao que propunha a referida Resolução (Brasil, 2019, art. 26). Dessa forma, o sucesso dos cursos de

licenciatura nas avaliações do ENADE ficaria condicionado à reconfiguração dos mesmos para atendimento das demandas da BNCC. Não por acaso, nessa perspectiva, a citada Resolução interferiria inclusive no modelo de avaliação das próprias Instituições, ao transformá-lo em “um reforço em relação ao *aprendizado e ao desenvolvimento das competências*” (Brasil, 2019, art. 23, grifos meus). Sob essa perspectiva rígida e invasiva, ela apontava até seus formatos, sendo: “monografias, exercícios ou provas dissertativas, apresentação de seminários e trabalhos orais, relatórios, projetos e atividades práticas, entre outros” (Brasil, 2019, art. 23, § 3º).

Destarte, de uma perspectiva norteadora dos currículos dos cursos de formação de professores, a referida Base, ao se atrelar a processos avaliativos, acabava se impondo como um currículo rígido de formação docente. Como explica Freitas - ao interpretar a atuação dos grupos empresariais na educação -, essa ação limitava o currículo ao básico e o básico, como se sabe, “exclui o que não é considerado básico” (Freitas, 2012, p. 389), retirando dele, por exemplo, “elementos de análise crítica da realidade e substituindo-se por um [...] corpo de habilidades básicas” (Freitas, 2012, p. 389). Contrariamente, segundo Dourado (2013, p. 377), o estabelecimento de bases curriculares nacionais deveria servir como um mecanismo para o

[...] estabelecimento de diretrizes nacionais para a formação de professores que garantam unidade na diversidade o que não se coaduna à padronização ou rigidez curricular. É preciso considerar, ainda, que tais processos formativos devem extrapolar o horizonte institucional *stricto sensu* (Dourado, 2013, p. 377).

Ao se afastar dessa compreensão, tal padronização curricular, pedagógica, didática, metodológica etc., como se nota, confrontava-se com a valorização da profissão do professor (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021), posto que nela o docente não teria “participação nas decisões curriculares”, atuando como “mero executor de um pacote pensado por outrem” (Pires; Cardoso, 2020, p. 89), sendo, por isso, esvaziado de base teórica que lhe possibilitasse apreender e romper com essa realidade. Contrapunha-se também à autonomia das Universidades na definição dos projetos político pedagógicos de seus cursos de licenciatura, ao alinhá-los à BNCC - “cujo processo de elaboração, discussão e aprovação também foi marcado pelo autoritarismo e simulação de diálogo” (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras, 2018, p. 2) -, afrontando, assim, o artigo 53 da LDB nº 9394/96, em seu inciso II, que garante à Universidade autonomia para “fixar os *currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes<sup>6</sup> gerais pertinentes*” (Brasil, 1996, art. 53, grifos meus) - que permitiriam “a diversificação e a inovação de propostas curriculares nos cursos de graduação” entre eles, os cursos de formação docente (Diniz-Pereira, 2021, p. 16). Todavia, dentro do novo formato de currículo mínimo ou “básico”, posto pela BNC, as universidades necessitariam “seguir o receituário predeterminado” para que os professores formados estivessem “prontos para

<sup>6</sup> O que foi feito inicialmente pela Resolução CNE/CP nº 1/2002 (Brasil, 2002) e, posteriormente, estava sendo feito pela Resolução CNE/CP nº 2/ 2015 (Brasil, 2015).

desenvolver nos(nas)/com seus alunos(as) o saber-fazer prático, tendo como foco o mercado de trabalho desde a Educação Básica” (Costa; Mattos; Caetano, 2021, p. 906).

Anular-se-ia, com isso, elementos constituintes da qualidade de ensino, que encontram, na Universidade, alguns de seus aspectos fundantes, como: a “autonomia pedagógica, didática”; a “pesquisa científica, acadêmica para produzir conhecimentos na área das ciências da educação e das ciências pedagógicas”; o “projeto histórico de sociedade que busca a superação da desigualdade, da discriminação, da opressão, da violência e da miséria que toma grande parte de nossas crianças na escola pública” (Taffarel, 2019, p.06).

Ainda, ferir-se-ia a própria autonomia docente e a ideia de professor enquanto intelectual, expropriando seus saberes, por meio de um processo de desintelectualização profissional, com base em uma política de formação que pressupunha o “controle” e a “regulação” do que ele “deve saber e ensinar, remetendo, desse modo, a formação ao engessamento de conhecimentos predefinidos” (Costa; Mattos; Caetano, 2021, p. 905-906). Transformar-se-ia, portanto, “processos intelectuais que fundamentam a prática pedagógica em procedimentos técnicos de transmitir conteúdos” (Mascarenhas; Franco, 2021, p. 1023), que ao menos foram “reinterpretados” pelo professor, destituindo-o, com isso, do “poder” e da “autoridade moral” para atuar como intelectual “da/na prática” (Mascarenhas; Franco, 2021, p. 1024), esvaziando as licenciaturas de sentido formativo.

### 3. A Resolução CNE nº 2/2019 e a reação do setor educacional

A Resolução nº 2/ 2015 (Brasil, 2015), aprovada em 1º de julho de 2015, segundo seu artigo nº 22, tinha o prazo de dois anos para implementação pelos cursos de formação de professores, isto é, até 1º de julho de 2017; porém, o mesmo foi alterado por solicitação do MEC ao CNE, no dia 9 de maio de 2017. Tal definição veio por meio da publicação da Resolução nº 1 de agosto de 2017 (Brasil, 2017), que ampliou o prazo para três anos, estendendo-o para julho de 2018. Nova solicitação de prorrogação de prazo foi feita pelo MEC, em 4 de junho de 2018, sob o argumento de que ainda estava em discussão a BNCC para o Ensino Médio, isto é, vinculando declaradamente os currículos dos cursos de formação de professores à BNCC-Educação Básica. Nessa ocasião, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), dentre outras, posicionaram-se contrárias ao pedido (Diniz-Pereira, 2021). Contudo, próximo do término do novo prazo, o assunto voltou a ser discutido pelo CNE, originando a Resolução CNE nº 3/ 2018 (Brasil, 2018, art. 22), que ampliou novamente o prazo para a implementação da Resolução de 2015, estendendo-o para julho de 2019, com a seguinte alteração:

Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo máximo de 2 (dois) anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 22 de dezembro de 2017.

Portanto, quando as Instituições estavam apenas a 5 meses da finalização do prazo permitido para implementação da Resolução de 2015, uma nova Resolução, a nº 2/2019 (Brasil, 2019) - bastante questionável em seu formato, conteúdo e concepção de formação docente, conforme apresentado neste artigo -, foi aprovada estabelecendo, em seu texto, o prazo máximo de 2 anos, a partir de sua publicação, para a implantação pelas IES das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da BNC-Formação. Ainda, em parágrafo único, definiu que as IES que já tivessem implementado a Resolução CNE nº 2/2015 (Brasil, 2015) teriam o prazo limite de 3 anos para concluir esse processo, adequando-se agora às competências profissionais docentes previstas na Resolução de 2019 (Brasil, 2019).

A partir disso, diversas manifestações foram publicadas por entidades da área da educação, questionando o conteúdo, a concepção de formação docente etc. da Resolução de 2019, propondo desde sua rediscussão sob uma perspectiva democrática até sua revogação imediata.

A preocupação e indignação com a concepção formativa de professores presente na Resolução ocasionou que essas entidades se manifestassem publicamente contrárias ao documento. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE (2020 online), por exemplo, dizia que a Resolução apresentava inconsistências profundas, voltando-se para impor os “interesses mercantilistas de fundações privadas” que ansiavam pela “padronização aligeirada da BNCC”, descaracterizando, para tanto, “os cursos de licenciatura” e empobrecendo “a qualidade da formação de professores”, projetando, com isso, “impactos nocivos sobre a educação básica” e “um grave retrocesso nas políticas educacionais”. Já a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED (2020 online) sustentava que tal documento representava “um ato de desmonte e desqualificação da formação de professores no Brasil”, que havia sido elaborado por meio de “uma prática impositiva e autoritária”, que desconsiderava a posição e demandas das “entidades acadêmicas, científicas, sindicais, fóruns estaduais e representantes das unidades escolares, Universidades e Faculdades de Educação”. A Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE (2021 online), por sua vez, manifestava que a referida Resolução secundarizava “a formação para a gestão educacional e escolar nos cursos de licenciatura, com efetivo impacto no curso de Pedagogia”. A Associação Brasileira de Currículo - ABdC (2020, p.03), a seu turno, defendia que o documento agravava a condição de desvalorização e precarização da formação dos professores da educação básica, inclusive por negar ao profissional, dentre outras coisas, “uma sólida formação teórica e interdisciplinar” ao optar por uma perspectiva de conhecimento restrita “ao saber fazer”.

Todavia, apesar dessas manifestações – e de tantas outras -, o CNE lançou em julho de 2022 uma nota de esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, em que sua presidenta, Maria Helena Guimaraes de Castro, conforme documento publicado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação- Anfope e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras- Forumdir (subscritos por mais de 40 entidades e fóruns em educação) pretendeu:

[...] encerrar o debate, ignorando demandas de várias entidades educacionais e instituições de educação superior que sinalizam para a necessidade de ampliação dos debates envolvendo questões atinentes à revogação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 e/ou sobre a necessidade ainda premente de ampliação do prazo definido pelo Parecer CNE/CP nº 10/2021 para dezembro de 2022 (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras, 2022, p. 02).

Contudo, a permanência de tais manifestações e da mobilização desses grupos, bem como a mudança da gestão presidencial no Brasil – com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, no final de 2022 -, abriram novamente espaço para que o tema fosse retomado e a implementação da referida Resolução fosse suspensa. Assim, atualmente está em processo a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica, para os cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura, conforme manifesto no Parecer CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024).

Todavia, apesar desse contexto, os setores conservadores e empresariais brasileiros ainda se encontram muito fortes, presentes e atuantes nos processos decisórios do país, inclusive educacionais, acenando para a importante permanência da mobilização e da resistência das entidades educacionais a fim de que se evitem retrocessos na condução da formação do professor brasileiro.

#### 4. Considerações finais

A recente e questionável condução do processo de elaboração e do próprio conteúdo das diretrizes para formação de professores no Brasil discutidos neste artigo revelam a importância da ação das IES, das entidades, dos fóruns de educação e dos docentes em geral na luta contra o desmonte das licenciaturas no Brasil, conforme desenhado na Resolução nº 2/2019 (Brasil, 2019) - que retrocedia em décadas as conquistas alcançadas ao longo da história no campo da formação de professores.

Há que se lembrar que

[...] a formação docente refere-se à definição de fundamentos, princípios e diretrizes e à sua articulação com o exercício profissional; à definição do que constitui a formação inicial e continuada; à definição sobre o lócus e as características da instituição formadora, à modalidade educativa, mas também à vinculação com os processos culturais mais amplos, os processos identitários, a tensão unidade e diversidade, dentre outros (Dourado, 2013, p. 385).

Nesse sentido, entende-se que é fundamental que a formação do professor seja constantemente repensada a partir dos novos tempos e dos novos documentos oficiais. Entretanto, é igualmente importante que essas revisões caminhem num contexto de consensos entre os diferentes grupos sociais,

notadamente os da educação, preservando o respeito não apenas à prática, mas à teoria e à ciência, enfatizando-se não apenas o “básico”, mas o diverso e o plural na formação docente.

## Referências

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andreia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 137–153, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966> . Acesso em: 3 ago. 2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO – ABdC. **Posicionamento sobre o Parecer e a Minuta de Resolução do CNE que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. 28/05/2020, 2020 online. Disponível em: <https://abdc-curriculo.com.br/wp-content/uploads/2021/12/COMUNICADO-ABdC.pdf> Acesso em: 08 ago.2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED. **Manifesto contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica**. 05/11/2020, 2020 online. Disponível em: <https://anped.org.br/765-news/> Acesso em: 08 ago. 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE); FORUM NACIONAL DE DIRETORES DE FACULDADES/CENTROS/ DEPARTAMENTOS DE EDUCAÇÃO OU EQUIVALENTES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORUMDIR). **Manifesto em defesa da formação de professores**. 14/12/2018, 2018 online. Disponível em: [http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/12/NOTA\\_FORMA%C3%87%C3%83O\\_PROFESSORES-Anfope-Forumdir.pdf](http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/12/NOTA_FORMA%C3%87%C3%83O_PROFESSORES-Anfope-Forumdir.pdf) . Acesso em: 03 ago. 2022.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE); FORUM NACIONAL DE DIRETORES DE FACULDADES/CENTROS/ DEPARTAMENTOS DE EDUCAÇÃO OU EQUIVALENTES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORUMDIR). **Posição da ANFOPE e FORUMDIR sobre a Nota Técnica de Esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, publicada pelo CNE em 06 de julho de 2022**. 08/07/2022, 2022 online. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/faced/wp->

content/uploads/2022/07/Posicao-entidades-sobre-a-Nota-Tecnica-do-CNE-atual-12jul-1.pdf . Acesso em: 08 ago. 2022.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. **Manifesto da Anfope em defesa da democracia**. Rio de Janeiro, 01/03/2020, 2020. Disponível em: <  
<https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/03/1.-Manifesto-ANFOPE-em-defesa-da-educa%C3%A7%C3%A3o-e-da-democracia-01032020.pdf>>.  
Acesso em: 08 ago. 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO - ANPAE. **Posicionamento da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) sobre o documento Matriz Nacional de Competências do Diretor Escolar**. 2021 online. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/website/noticias/529-matriz-nacional-de-competencias-do-diretor-escolar>. Acesso em: 29 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996, p. 27833, col. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 08 ago. 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 4/2024. Discute Projeto de Resolução para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 mai. 2024, seção 1, p. 49. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=256291-pcp004-24&category\\_slug=marco-2024&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=256291-pcp004-24&category_slug=marco-2024&Itemid=30192) . Acesso em: 08 ago. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16/05/2006, seção 1, p. 11. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf) Acesso em: 08 ago. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e

cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 jul. 2015. Retificação publicada no DOU, 03 jul. 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192) . Acesso em: 04 ago. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º 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 curso de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 ago. 2017, seção 1, p. 26. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-001-2017-08-09.pdf> . Acesso em: 09 ago. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 out. 2018, seção 1, p. 21. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98131-rcp003-18/file> . Acesso em: 09 ago. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as 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). **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 fev. 2020, seção 1, páginas 87-90. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192) . Acesso em: 09 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Histórico**. Brasília, 2018 online. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico> Acesso em: 4 ago. 2022.

COSTA, Eliane Miranda; MATTOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Viviane Nunes da Silva. Implicações da BNC - Formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 896–909, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924> . Acesso em: 3 ago. 2023.



DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, nº 46, p. 1-19, jul./set. 2021 (Dossiê formação de professores: projetos em disputa). Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8090708> . Acesso em: 08 ago. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 29, n. 2, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43529>. Acesso em: 16 nov. 2022.

EVANGELISTA, Olinda; FIERA, Letícia; TITTON, Mauro. Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. **Universidade à Esquerda – Jornal Socialista e Independente**, Florianópolis, 14 nov. 2019 online. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/> . Acesso em: 03 ago. 2022.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 155–168, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/961> . Acesso em: 03 ago. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVv/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 16 nov. 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida. (1998). Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.55-75.

MASCARENHAS, Aline D. N.; FRANCO, Maria Amélia Santoro. O esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) BNC de formação inicial de professor da educação básica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.19, n.3, p.1014-1035, jul./set. 2021. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/52423/37765>. Acesso em: 09 ago. 2023.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188–204, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13875> . Acesso em: 8 ago. 2023.

OLIVEIRA, Verônica de Borges; JESUS, Ana Paula de. Fazendo a “racionalidade” tremer: notas disruptivas acerca da BNC-Formação. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 31-50, set./dez. 2020. Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1494> . Acesso em: 9 ago. 2023.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto. São Paulo: Zahar. 2016.

OSTERMANN, Fernanda; REZENDE, Flávia. Editorial. BNCC, Reforma do Ensino Médio e BNC-Formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 38, n. 3, p. 1381-1387, dez. 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/236760/001137187.pdf?sequence=1> Acesso em: 08 ago. 2023.

PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Lívia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez. 2023. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1463> . Acesso em: 8 ago. 2023.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], p. e35617, 1–39, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35617> . Acesso em: 8 ago. 2023.

SILVA, Givanildo da; SILVA, Alex Vieira da; SANTOS, Inalda Maria dos. Reformas, privatização e política educacional: tendências e riscos atuais. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 55, p. 1-16, e8717, out./dez. 2020.

Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/8717> . Acesso em: 04 ago. 2023.

TAFFAREL, Celi Neuza Zulke. Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC - Formação): ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. **Formação em Movimento**, v.1, n.2, p.600-607, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/537> . Acesso em: 03 ago. 2023.

