

## Formação Inicial de Professores e a Resolução 02/2019: a arquitetura de retrocessos de um projeto curricular neoliberal

Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza<sup>i</sup>

André Luiz Sena Mariano<sup>ii</sup>

### Resumo

Este artigo se pauta na discussão do campo da formação de professores e traz reflexões sobre a política curricular de formação inicial para os professores de educação básica no Brasil, instituída pela Resolução 02/2019. Assumimos nossas considerações a partir da abordagem teórica crítica reconhecendo o retrocesso desta política nacional curricular; como objetivo pontuaremos algumas características da resolução com foco a trazer as marcas de desmonte para a formação inicial dos professores e os paradigmas que a sustentam. Elaboramos, como metodologia, um estudo, com exploração bibliográfica. Por fim, as análises evidenciam a importância da construção de políticas públicas curriculares que contemplem a abordagem teórico crítica em sua elaboração, a considerar que a resolução 02/2019 representa um repertório neoliberal pautado na pedagogia das competências, ignorando o acúmulo de conhecimento produzido tanto no campo da formação de professores quanto no campo do currículo.

**Palavras-chave:** formação de professores; formação de professores no Brasil; currículo para a formação docente; Resolução 02/2019; formação inicial de professores.

*Initial Teacher Training and Resolution 02/2019:  
the architecture of setbacks in a neoliberal curricular project*

### Abstract

*This article is based on the discussion of the field of teacher training and brings reflections on the initial training curriculum policy for basic education teachers in Brazil, established by Resolution 02/2019. We assume our considerations from a critical theoretical approach, recognizing the regression of this national curricular policy; as an objective, we will point out some characteristics of the resolution rewith a focus on bringing the marks of dismantling to the initial training of teachers and the paradigms that support it. We developed, as a methodology, a study, with bibliographical exploration. Finally, the analyzes highlight the importance of building public curricular policies that consider the critical theoretical approach in their elaboration, considering that resolution 02/2019 represents a neoliberal*

<sup>i</sup> Doutora em Educação: Currículo PUC-SP. Professora Associada na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG). Professora e Pesquisadora na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Lotada no Instituto de Ciências Humanas e Letras. E-mail: [ana.abreu.souza@unifal-mg.edu.br](mailto:ana.abreu.souza@unifal-mg.edu.br) - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0943-9362>.

<sup>ii</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Realizou estágio de Pós-doutoramento na área de História da Educação (como Bolsista de Pós-Doutorado Júnior do CNPq) junto à Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Araraquara. Professor Associado do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG). E-mail: [andre.sena@unifal-mg.edu.br](mailto:andre.sena@unifal-mg.edu.br) - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2499-261X>.

*repertoire based on the pedagogy of skills, ignoring the accumulation of knowledge produced both in the field of teacher training and in the field of curriculum.*

**Keywords:** *teacher training; teacher training in Brazil; curriculum for teacher training; Resolution 02/2019; initial teacher training.*

*Formación Inicial Docente y Resolución 02/2019:  
la arquitectura de los retrocesos en un proyecto curricular neoliberal*

**Resumen**

*Este artículo se basa en la discusión del campo de la formación docente y trae reflexiones sobre la política curricular de formación inicial de profesores de educación básica en Brasil, establecida por la Resolución 02/2019. Asumimos nuestras consideraciones desde un enfoque teórico crítico, reconociendo el retroceso de esta política curricular nacional; Como objetivo señalaremos algunas características de la resolución con foco en acercar las marcas del desmantelamiento a la formación inicial de docentes y los paradigmas que la sustentan. Desarrollamos, como metodología, un estudio, con exploración bibliográfica. Finalmente, los análisis resaltan la importancia de construir políticas curriculares públicas que consideren el enfoque teórico crítico en su elaboración, considerando que la resolución 02/2019 representa un repertorio neoliberal basado en la pedagogía de las competencias, desconociendo la acumulación de conocimientos producidos tanto en el campo de la formación docente y en el ámbito curricular.*

**Palabras clave:** *formación docente; formación docente en Brasil; currículo para la formación docente; Resolución 02/2019; formación inicial del profesorado.*

## 1 INTRODUÇÃO – CONTEXTUALIZANDO

A compreender a formação inicial dos professores, a partir da concepção teórica metodológica crítica e progressista, esta pesquisa se desenvolve a partir de uma exploração bibliográfica sobre a formação inicial de professores, bem como se debruça a apontar aspectos que sustentam a Resolução CNE/CP 02 de dezembro de 2019, (BRASIL, 2019), política pública nacional, que busca regulamentar os currículos das universidades que assumem a função de formar professores em cursos de licenciaturas para atuarem na educação básica.

O campo de conhecimento da formação de professores representa, num processo histórico, um espaço de lutas permanentes evidenciadas em inúmeras pesquisas que nos remetem a compreender diversos projetos e interesses para a formação dos docentes no Brasil. Na última década apontamos uma importante regulamentação, CNE/CP 2/2015 (Brasil, 2015) que avançou fortemente nas compreensões das diversas dimensões que se estabelecem na

formação do docente no âmbito do currículo nas universidades. A Resolução 02/2015 traz para o âmbito acadêmico, diretrizes plurais com o objetivo de fortalecer uma política de formação docente que se pautar num processo contínuo de ações que abrigam os conhecimentos teóricos e práticos da profissão, bem como integra, como eixo transversal ao currículo, o desenvolvimento da práxis dos pressupostos da gestão educacional e a construção de pesquisadores no âmbito dos diversos contextos dos processos de ensino e aprendizagem. Conforme Resolução 02/2015

[...] a garantia de uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação (BRASIL, 2015, p. 7).

Essa Resolução favorece a articulação entre teoria e prática, bem como propõe articulações importantes entre as políticas públicas e os sistemas de organização, gestão e financiamento (Dourado, 2015), o que distancia as possibilidades de dicotomizar os conhecimentos e saberes da docência, reconhecendo uma formação plena e integral ao que se refere ao seu exercício.

Em 20 de dezembro de 2019, foi instituída pelo CNE a Resolução 02/2019 substituindo, assim, a Resolução 02/2015 para a regulamentação das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores no Brasil.

É importante que compreendamos que a regulamentação da Resolução 02/2019 faz parte de um pacote de reformas nascidas pós golpe parlamentar, no ano de 2016, e gestadas por governos conservadores que arquitetaram projetos para a educação brasileira envolvendo várias políticas públicas como: a reforma do novo ensino médio, a base nacional comum curricular e o notório saber. Assim, no pacote das reformas se integram, também, as regulamentações que instituem as políticas curriculares para a formação inicial e continuada dos docentes.

Faz-se de valia afirmar que a Resolução 02/2019 foi recebida pelos movimentos sociais, instituições de ensino, pesquisa e organizações educacionais com repúdio, o que fez emergir a criação de mobilizações de frentes organizadas<sup>1</sup> de coletivos pedindo a revogação desse

instrumento e a volta da Resolução 02/2015, vistos os retrocessos que ela edifica na formação de professores no Brasil. Também faz-se de valia reconhecer a importância das Universidades públicas e privadas na tentativa de propor diálogos para a construção de políticas públicas para o currículo da formação inicial dos professores, com a criação de uma rede de fóruns por todos os Estados do Brasil, a fim de levar proposições e reconsiderações sobre a resolução e a solicitação de sua revogação.

Essa situação nos faz indagar e trazer algumas problematizações sobre essa contra reforma: Que projeto de sociedade e de formação de professores se edifica nesse projeto? Que interesses e características cercam a proposta de retrocesso na formação de professores? Que marcas e concepções curriculares se estabelecem com essa política pública?

Para o desenvolvimento do artigo, utilizamos como metodologia a exploração bibliográfica, considerando a concepção teórico-metodológica crítica sobre formação docente, a fim de apresentar os pressupostos e pilares que fundamentam uma formação inicial de professores em que a compreensão crítica e integral se estabeleça, bem como traremos a Resolução 02/2019 a fim de mostrar suas marcas, de retrocesso e desmonte, evidentes em sua proposta.

## **2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL: UM CAMPO DE LUTA E FORÇA POLÍTICA**

A formação inicial de professores abarca um processo histórico longo, que já era preconizada por Comenius, no século XVII, segundo Saviani (2009). O primeiro estabelecimento de ensino para formação de professores foi instituído por La Salle em 1684, porém com a exigência de uma resposta institucional essa iniciativa só ocorreu no século XIX; ou seja, posterior à Revolução Francesa é que, efetivamente, colocou-se o problema da instrução popular. No Brasil, a preocupação com a preparação da formação docente aparece após a independência com a pretensão de se organizar a instrução popular.

Saviani (2009) nos apresenta os aspectos pedagógicos considerando as transformações na sociedade, privilegiando os dois últimos séculos e os distingue em 6 períodos na história da formação de professores no Brasil. São eles:

- Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)
- Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)
- Organização dos Institutos de Educação (1932 – 1939)
- Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
- Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
- Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Nesse processo histórico, interesses e poderes estiveram em disputa, porém nos aspectos pedagógicos se evidencia, de maneira permanente no currículo, a discussão sobre os conhecimentos, saberes e fazeres no amplo aspecto teórico e prático. Percebemos, conforme Saviani (2009), que a compreensão sobre os aspectos pedagógicos no currículo foi sempre tensionada por desalojá-los e colocá-los como um conhecimento menor, muitas vezes, compreendendo-o como algo mais fácil ou de menor importância, aparecendo nos currículos como algo a complementar o dito conhecimento teórico. Essa visão influencia os currículos da formação de professores até os dias atuais, com propostas que colocam a prática pedagógica em segundo plano ou descoladas do processo de construção da profissão docente em sua integralidade.

Faz-se relevante pensarmos o passado trazendo para o cenário recente, no tempo presente, em que se colocam em cena projetos de mudança na formação inicial de professores no Brasil, com currículos prescritivos, pressupondo que os profissionais da docência sejam vistos como meros tarefeiros e executadores de planos e atividades pautados nas ideias da pedagogia das competências. Esse é um conceito empresarial que invade os sistemas educacionais reduzindo, assim, o que é exercer o ofício da docência e a construção de um currículo que considere a formação de um profissional que pensa, elabora, cria, organiza, executa, avalia e desenvolve projetos específicos para a sua realidade. Situação essa que evidencia um momento de luta por interesses, o que nos faz reconhecer que a política curricular envolve forças e interesses de vários grupos.

Compreender que a Resolução 02/2019 é oriunda de um golpe parlamentar de Estado, reconhecer o golpe instituído no governo da Presidenta Dilma Rousseff, em 31 de agosto de

2016, que fez interromper importantes políticas públicas no campo social e educacional, como por exemplo, a retirada das diretrizes curriculares CNE 02/2015 substituindo-a para CNE 02/2019, o que permitiu o avanço de pautas e regulamentações de retrocessos na educação brasileira.

## 2.1 Concepção crítico reflexiva na formação docente

O campo da formação de professores, tradicionalmente, se estruturou em torno de três grandes modelos teóricos: o modelo técnico, o modelo prático e o modelo crítico. No que se refere ao modelo técnico, tentaremos mostrar como a Diretriz 02/2019 procura trazê-lo, novamente, ao centro do debate educativo edificando uma política pública que retrocede e diminui a compreensão do que é a formação inicial para a docência. Para o modelo prático, inaugurado a partir da obra de Donald Schön, não teceremos comentários porque escapa ao escopo deste artigo. Assim, trabalharemos, com maiores detalhes, o modelo crítico-reflexivo que apresenta seus pressupostos nas obras de Paulo Freire e Henry Giroux.

Todavia, faz-se mister salientar que enquanto o modelo prático-reflexivo procura a superação do modelo técnico, a nossa exposição procurará mostrar que o modelo crítico-reflexivo não se configura, necessariamente, como a superação do modelo prático-reflexivo. Mostraremos, sim, que é um modelo que procura ampliar a mirada para questões sociais que ultrapassam o limite físico das salas de aula para ambientes diversos do processo de aprender e toda a sua complexidade. Em resumo, não se trata de uma formação de cunho estritamente didático-pedagógico, mas ao mesmo tempo didático, pedagógico, social, histórico e político. Por isso, adotaremos o termo crítico-reflexivo, por entendermos e coadunarmos com Contreras (2002), quando pontua que se mantém a importância da reflexão, atribuindo-lhe um cunho de crítica aos aspectos sociais que estão para além da sala de aula.

Assim, reconhecemos que o modelo da profissão docente, idealizado pela racionalidade técnica, não mais atende às necessidades de um mundo mergulhado em incertezas e mudanças, bem como reduz o ofício da docência a dimensão dicotomizada da prática. Imbernón (2004) advoga que a formação para a docência deve, portanto, voltar-se para esse mundo incerto, subjetivo e mutável, considerando suas dimensões contextuais, políticas e sociais. A escola

precisa deixar de ser um lugar de mera transmissão de conteúdos, de aprendizagens cognitivas, para se tornar um lugar onde também se aprende a conviver em sociedade e se constrói conhecimento, saberes e fazeres, de maneira integrada.

Imbernón (2004) advoga que para a construção de um projeto de formação de professores que consiga atender as demandas que ultrapassam a sala de aula, é preciso cuidar para que a educação forneça subsídios teóricos que tornem o indivíduo menos dependente dos poderes econômico, político e social, estando aberto às constantes mudanças e incertezas que ocorrem no mundo e, conseqüentemente, na profissão docente.

No que se refere a essas análises sociais, Contreras (2002) argumenta que defender a questão da autonomia na profissão docente, algo que as referidas diretrizes parecem não ter como horizonte, implica a consideração de alguns aspectos, tais como: a aceitação de nossa insuficiência e inacabamento, isto é, a aceitação de que todo conhecimento é parcial e precisa ser problematizado; a defesa de um programa de formação e trabalho dos professores como um princípio político de compromisso social da profissão docente; o necessário amálgama entre a autonomia social e a profissional, partindo do pressuposto de que elas devam caminhar juntas; e, entre outros, a atenção à voz dos professores/das professoras, pois, um processo de autonomia deve se construir a partir de suas colaborações e participações. Nas palavras do autor:

Devemos levar em conta, tanto ao falar dos professores como da sociedade, que nenhum dos dois são entidades homogêneas. Como a sociedade, tampouco os professores falam com uma só voz (...). Os espaços públicos de opinião, se forem profissionais, devem ser entendidos como diversos e plurais (CONTRERAS, 2002, p. 226).

Desta forma, parece fazer sentido o modelo advogado por este trabalho, da docência como uma atividade profissional que se compreende como um intelectual crítico. Apesar das limitações e fragilidades dessa perspectiva crítica, bem como do reconhecimento de que o termo crítico é carregado de polissemia, acreditamos que um professor formado sob a égide deste projeto crítico consegue problematizar a questão da diferença cultural e da desigualdade social. Tal modo de conceber a profissão parece perceber as interferências do contexto mais amplo da sociedade em seu trabalho.

Assim, acreditamos que a figura do professor, da professora como intelectual crítico, que apresenta Giroux como o principal expoente, possui ferramentas que propiciam uma análise

desse caráter contraditório da educação.

Para Giroux (1997), esse profissional crítico tem a capacidade de intelectualizar seu trabalho, consegue transformar a dimensão política de seu trabalho em pedagógica e vice-versa. Em linhas gerais, explica o autor que, transformar o pedagógico em político aponta para a consideração de que a escola significa tanto um esforço de definir o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. É uma prática ancorada em ação e reflexão crítica que forma o sujeito a atuar em projetos sociais e acreditar na possibilidade de transformação das desigualdades sociais e econômicas. Por sua vez, transformar o político em pedagógico fundamenta-se em uma prática que trata os estudantes como agentes críticos e o conhecimento como problemático e parcial.

O docente, a docente, visto como autoridade emancipatória, tem o dever de tornar problemáticos os pressupostos que sustentam os discursos acadêmicos e as práticas sociais. Devem ter consciência do seu papel e de seus referenciais políticos e éticos, a fim de enfrentar, da melhor maneira possível, as armadilhas ideológicas das práticas e linguagens da sociedade. Como mostra Giroux: *“Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças.”* (GIROUX, 1997, p. 163).

Ele se mostra como um profissional que consegue apresentar ferramentas para criticar suas condições de trabalho, bem como sua linguagem, com o intento de possibilitar, por meio de sua prática, o surgimento de uma sociedade mais justa e democrática. Reconhece a diferença, sem, contudo, ser indiferente às experiências de outrem. Tenta levar os seus alunos, as suas alunas a esse mesmo reconhecimento das diferenças, reconhecimento de uma sociedade plural e desigual.

Ao discutir os fundamentos de uma prática pedagógica crítica, Paulo Freire (2003, 2005) é outro autor a trazer importantes aspectos para a compreensão do papel de formação do professor, da professora como intelectual crítico. A grande tese que baliza suas obras é a consideração do ser humano como um ser *inconcluso*. É necessário que a docência numa compreensão crítica se assuma como um ofício desempenhado por um ser inacabado e em constante transformação; um ser que não só ensina, mas também aprende. Não há aprendizado sem ensino e ensino sem aprendizado.



A docência crítica entende a História não como probabilidade e sim como possibilidade; não se vê como ser determinada pela História, mas condicionada. Ciente de seu condicionamento, Freire considera (2005) que o professor crítico é capaz de comparar, valorar, intervir, escolher, decidir e romper. Mesmo sendo produto de uma educação essencialmente bancária, ele é capaz de “dar a volta por cima”, indo além de seus condicionantes. Essa capacidade de ir além de seus condicionantes é vista pelo autor como a vantagem mais significativa do ser humano.

Sobre a capacidade de mudança do professor crítico, Freire considera: “[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica.” (FREIRE, 2005, p. 39).

Freire (2005) acrescenta, ainda, que o professor crítico, a professora crítica é aquele e aquela que sabe que ensinar não é transferir conhecimento. O ato de ensinar implica criar as possibilidades para a produção e a construção do conhecimento. Uma produção e uma construção marcadas pelo *diálogo*, uma abordagem dialógica permeada pelo respeito ao potencial do aluno, da aluna pela busca constante, pela aceitação de sua inconclusão e pela conscientização do seu papel de agente transformador. Um diálogo que reconhece o fato de que ninguém nasce feito, mas tornar-se o que se é nas práticas sociais em que se insere.

Ao discutir os conhecimentos, fundamentos e saberes necessários à construção de uma prática pedagógica crítica, Freire (2005), além de enfatizar o aspecto da inconclusão do ser humano, acrescenta que a consciência de seu condicionamento e de seu inacabamento funciona, para o professor crítico, a professora crítica como um esforço na construção de conhecimentos frente aos obstáculos a serem enfrentados. Consciente de seu condicionamento, ele se põe em um movimento de busca constante, busca que, para Freire (2005) é uma característica necessária ao professor crítico:

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ‘tratar’

sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, em aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 2005, p. 57-8).

O educador crítico precisa reconhecer que ensinar exige bom senso. Um bom senso que não se furta de relacionar a escola às condições sociais, culturais, econômicas de seus alunos e, assim, refletir sobre os contextos e as condições, a fim de ser um educador, uma educadora que transforma a partir de suas realidades que são tão exigentes e diversas. Bom senso que torna a prática pedagógica rigorosa, que busca transformar a curiosidade do aluno, da aluna em uma curiosidade epistemológica. Bom senso que diminui a distância entre pensamento e atuação, o pensar e o agir. Bom senso que torna a docência consciente do seu dever: “*O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente.*” (Freire, 2005, p.66).

Enfim, para Paulo Freire, o educador crítico é aquele que tem consciência das limitações e potencialidades de sua prática educativa. Basicamente, é o professor, a professora que sabe que “[...] *se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental ela pode.*” (Freire, *Ibid.*, p. 112).

A reflexão crítica, elaborada por essa docência crítica, de acordo com Contreras (2002), é constituída por cinco elementos, a saber: a) não é uma reflexão biológica e, tampouco psicológica. Relaciona-se com o pensamento nas situações reais e históricas em que nos encontramos; b) não é um trabalho individual, pressupondo relações sociais, coletivas, para que seja possível a sua realização; c) não é neutra, uma vez que serve a determinados interesses (humanos, sociais e culturais); d) procura reproduzir e transformar as práticas ideológicas que estão na base da sociedade; e) é uma prática que expressa o poder humano de conviver em sociedade, uma vez que os professores participam ativamente das tomadas de decisões no contexto em que se inserem.

Outros autores trazem importantes contribuições para se pensar o conteúdo e a finalidade da reflexão crítica. Para Zeichner (2003), por exemplo, uma reflexão crítica deve ser marcada pela finalidade da justiça social, pela luta por uma melhor educação. É essa vontade de justiça que faz com que a docência seja a luta por uma educação de qualidade, a mesma educação que ele desejaria aos seus filhos.

Paulo Freire (2003) assinala que a reflexão crítica da docência deve ser aquela que possibilite o diálogo entre a teoria e a prática. Para ele, [...] *a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo* (p. 22). Freire defende que o discurso teórico, sendo fundamentalmente necessário à reflexão crítica, deve quase se confundir com a prática. O pensamento crítico sobre a prática que a docência desenvolve hoje é o principal responsável pela melhoria da próxima prática. A reflexão crítica marca a consciência do professor, da professora acerca do seu mover-se no mundo, marca a sua responsabilidade ética.

O professor, a professora como intelectuais críticos devem buscar a promoção de uma linguagem crítica e também de possibilidades, fazendo crer que podem promover mudanças, podem ser agentes ativos, educadores, na construção de uma sociedade mais democrática.

### 3 COMPREENSÃO DE CURRÍCULO E A RESOLUÇÃO 02/2019

Com base na teoria crítica que desenvolvemos anteriormente, abordaremos algumas discussões sobre o campo do currículo numa perspectiva crítica; após isso, pontuaremos sobre algumas características sobre a Resolução 02/2019, a fim de evidenciar a contra-reforma gerida por essa política pública sobre a formação inicial de professores no Brasil.

Importante compreender que por trás de toda política pública há um projeto de sociedade, de escola, e com interesses que buscam por definir padrões para a docência.

O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido por conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. (Apple, 2001, p.53)

Como nos lembra Apple, há forças de poder importantes nos currículos e não podemos retirar a construção da Resolução 02/2019 da lógica capitalista, neoliberal, que abarca dimensões antes não cooptadas, como é o caso do interesse de muitos empreendedores em entrar na área educacional com o objetivo de lucrar, explorar e padronizar escolas como se fossem empresas, o lucro é o foco dos empresários que entram na educação pública a fim de tirar produtividade e criar mecanismos para ampliar seus capitais.

Lavall (2004) nos lembra, em seu livro “Escola não é empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público”, sobre o crescente interesse dos empresários em transformar escolas em empresas, o que difere do objetivo de quem se alicerça numa concepção crítica de formação, de garantias frente à escola pública, bem como os propósitos nesses espaços de aprendizagem.

A lógica das escolas alicerçadas pelo neoliberalismo obedece ao campo da economia, colocando no cenário escolar reformas orientadas pela competitividade, produtividade, empreendedorismo, com o funcionamento de políticas que fortalecem “A padronização dos objetivos e dos controles, a descentralização, a mutação do “gerenciamento educativo”, a formação de docentes são, essencialmente, reformas “centradas na produtividade” (Lavall, 2004, p.12)

A compreensão da teoria crítica inviabiliza projetos que se construam na lógica neoliberal em que a escola passa a ser vista como um lugar para se gerar lucro. Ao contrário, uma escola progressista, crítica e libertária abriga um lugar, eminentemente, de construção de conhecimento, de ampliação de olhares e de fortalecimento cultural das gerações para que possam transformar realidades.

Lopes e Macedo (2012), ao discutirem as teorias de currículo, nos alertam para concepções que parecem estar superadas ou parecem ganhar novas roupagens, mas que se fazem bastante presentes nas definições das políticas curriculares.

As autoras nos mostram como a concepção de currículo ancorada em Ralph Tyler, de um currículo baseado em estruturar objetivos e estratégias de ensino que sejam mensuráveis em avaliações, ainda não foi totalmente superada. Ao contrário disso, as autoras demonstram como essa perspectiva curricular vai se coadunando as tentativas de avaliação curricular dos grandes órgãos governamentais.

Como se não bastasse essa ainda prevalência de uma perspectiva técnica para o currículo, a conexão das políticas curriculares a um sistema de gerenciamento neoliberal também é problematizada por elas. Lopes e Macedo (2012) apontam como a aparente sofisticação da engrenagem neoliberal enseja uma política curricular cada vez mais engessada em avaliações externas e em “pressões” de agentes alheios ao espaço escolar, mas formuladores de diretrizes sobre como esse espaço deva se estruturar.

Nesse sentido, o que estamos tentando mostrar é que a referida resolução aqui

problematizada não se assenta somente numa lógica tecnicista e que reduz a dimensão crítico-reflexiva da formação de professores, quando, por exemplo, suprime os debates acerca das relações étnico-raciais e das relações de gênero e sexualidade. Ela se assenta, outrossim, em uma lógica neoliberal e privatista que procura tornar a política curricular como um artefato supostamente integrado às necessidades do contexto contemporâneo.

A partir desse exposto, reforçamos, então, que a Resolução 02/2019, além de reduzir a docência a um ofício técnico-instrumental, quando aborda temas emergentes no campo da educação, o faz a partir de um grande guarda-chuva da diversidade. Com isso, ela supostamente responde às demandas contemporâneas da diversidade, mas o faz a partir do que Walsh (2014) denomina de “postura integracionista”. De acordo com a autora, a diversidade é reconhecida e tratada como um elemento de integração ao mercado neoliberal, ou seja, a discussão torna-se produto a ser trabalhado, desenvolvido e assimilado dentro de uma lógica de produção de subjetividades que respondam a esse projeto conservador de apagamento das diversidades ou de reconhecimento delas, desde que úteis ao mercado.

Esse cenário de roupagem neoliberal aliado a um tecnicismo instrumental faz com que a referida resolução centralize seus postulados na ideia de competências e habilidades, reduzindo a formação docente a um mero saber procedimental (Zabala, 1998). Ou seja, a política curricular da formação docente restringe-se a um saber-fazer no sentido mais simplista vinculado ao termo e abre mão, por exemplo, da ideia de um ofício artesanal e cuidadosa e individualmente construído. Uma política curricular que apaga as ideias de subjetividade e idiosincrasia do fazer docente.

A Resolução 02/2019 é um projeto de sucateamento da formação inicial ao que se refere a formar professores com aprofundamento teórico-metodológico para que possamos estruturar pensamentos e práticas coerentes com uma educação crítica.

Alguns aspectos da resolução:

- Centralidade do Currículo de Formação inicial de professores na BNCC – Base Nacional Comum Curricular, toda a resolução tem como base e centralidade a Pedagogia das Competências, abordagem ultrapassada, que representa correntes neoliberais que diminuem o currículo em sua complexidade, reduzindo o currículo ao cumprimento de competências e habilidades voltadas para paradigmas frágeis que não sustentam a formação docente numa

perspectiva libertária, crítica e progressista, mas que responde as instituições empresariais com interesses de mercado nos setores educacionais e que tiveram um lugar estratégico na elaboração da resolução.

Toda a estrutura da resolução se organiza somente e a partir da base nacional comum curricular, um documento que nasce frágil, a revelia das instituições que promovem estudos, pesquisas e aprofundamentos neste campo do saber, a evidente redução do que seja a compreensão de um currículo emancipatório se evidencia em todo o seu corpo.

- Conceito de competência – um alicerce para o projeto neoliberal

No corpo da resolução a palavra competência é citada 29 vezes, estruturando as diretrizes, seus objetivos, conteúdos e organização. Assim, nos são evidentes os alicerces desse projeto na medida em que a construção do conceito de competência representa uma lógica empresarial, distante dos propósitos de uma escola onde seus princípios se pautam na construção de conhecimento crítico.

Conforme Lavall (2004), o termo e o conceito competência, tão usado em empresas, agora se alastra para a escola e tem um uso estratégico. Não há neutralidade no uso, mas uma evidência do que se pretende, substituir o conceito de conhecimento por competência, o que nos aponta uma “encruzilhada”.

Assim, a escola passa da lógica dos conhecimentos para a lógica das competências, o que resulta na contramão de uma formação intelectual robusta.

Essa “lógica da competência”, dando mais prioridade às qualidades diretamente úteis da personalidade empregável do que a conhecimentos realmente apropriados, mas que não seriam necessariamente e imediatamente úteis economicamente, comporta um sério risco de desintelectualização do processo de aprendizagem. (Lavall, 2004, p. 63)

A desintelectualização é um fator que impede a construção de profissionais críticos, pensadores que a partir de aprofundamentos possibilitam compreender seu exigente e complexo cotidiano, a fim de transformá-lo. A lógica da pedagogia das competências se encaixa para a formação de professores vistos como meros executadores, que não pensam suas realidades e colocam em prática projetos feitos por outros em sua dimensão de interesse, seja ele individual ou coletivo.

- A redução da compreensão do que é o exercício da docência e as integrações com os

conhecimentos de gestão escolar, educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais).

A resolução diminui, reduz, fragiliza a compreensão do que seja o exercício da docência, por exemplo, nos cursos de licenciatura em Pedagogia, ou seja, avanços conquistados há décadas retrocedem, visto que o conhecimento das dimensões da gestão educacional contidas na proposta curricular da Resolução 02/2015 são retiradas da Resolução 02/2019, e para esta habilitação o estudante de Pedagogia teria que ampliar seus estudos num curso de especialização, ou em “puxadinhos” complementares que tanto motivam alguns projetos privatistas desqualificados que oferecem promoções e ofertas com o único objetivo de mercantilizar a educação.

Além da compreensão equivocada da gestão educacional e escolar no currículo, deixando-a ausente dos currículos de Curso de Pedagogia e das outras licenciaturas, se soma à arquitetura dessa resolução a redução do que seja o exercício da profissão docente. A resolução estabelece habilitações específicas para a docência na educação infantil e no ensino fundamental (primeiro ciclo) ou seja, o que a Resolução 02/2015 já havia conquistado retrocede; o aluno, a aluna de Pedagogia terá que escolher em qual modalidade atuará, a Resolução 02/2019 anula os avanços dos campos de formação e de compreensão de desenvolvimento humano, de aprendizagem e de infância; o currículo proposto pela Resolução 02/2019 não compreende o ofício da docência como uma complexa construção dos processos de ensinar e aprender que incorporam a infância, e, assim, segrega, classifica e desmonta oferecendo uma proposta de currículos específicos para que o docente atue somente na educação infantil, ou somente no ensino fundamental (primeiro ciclo).

O que se nota, portanto, é uma fragilidade curricular como política pública para a formação inicial de professores, pois a Resolução 02/2019 traz um repertório teórico e prático empresarial, neoliberal, que favorece aos interesses dos grupos que visam a privatização da educação pública brasileira.

A Resolução 02/2019 é um ataque aos professores, mais uma desvalorização para o percurso histórico da profissão, que cada vez menos atrai as novas gerações. Quem ainda desejará ser docente nas etapas iniciais da escolarização, com salários aviltantes, em condições exigentes e precisando permanecer, caso escolha atuar na educação infantil, no ensino fundamental (primeiro ciclo) e na gestão escolar, permanecendo na Universidade por 6 anos ou

até 8 anos em formação inicial?

#### 4 CONSIDERAÇÕES

O artigo aqui desenvolvido apresenta um estudo bibliográfico sobre a formação de professores numa perspectiva crítico – reflexiva para evidenciar aspectos importantes na construção de políticas públicas curriculares para a formação inicial docente e, assim, apontarmos a Resolução 02/2019 como um retrocesso para a educação brasileira.

Evidencia-se a importância da formação para a docência não dicotomizar teoria e prática, avanço concebido na Resolução 02/2015, mas que retrocede na Resolução 02/2019, também se faz de valia reconhecermos a docência como uma profissão que atua na formação de pessoas críticas, que transformem sua realidade e que construam conhecimentos.

Em outras palavras, essa política curricular que define a formação de professores, além de ter sido produzida à revelia de toda a comunidade acadêmica, ignorando dados de pesquisas produzidas já há décadas, representa o advento de uma diretriz que também ignora o campo do currículo e suas interfaces com a formação docente. A referida resolução ancora-se numa abordagem tecnicista do currículo na qual se tem os conhecimentos que o compõem como dados inquestionáveis de realidade e, portanto, à formação docente caberia exclusivamente a pergunta sobre “como ensinar?” tais conhecimentos.

Ou seja, assistimos ao surgimento de um currículo que retorna a uma perspectiva tradicional de estruturação curricular, na qual só importa discutir sobre métodos eficazes para melhor ensinar baseados apenas e somente na base nacional comum curricular. Com isso, todo o acúmulo de conhecimento do campo curricular se vê desprezado, quando não há espaço, na referida diretriz, para discutirmos o por quê tais conteúdos estão presentes no currículo? Quais silêncios curriculares? Não há espaços para se tensionar aspectos que as teorias críticas e pós-críticas de currículo, em que pesem as diferenças entre elas, já problematizam há décadas: O que se ensina? Por que se ensina? Para que se ensina? Para quem se ensina? Quem ensina?

A Resolução 02/2019 é uma representação dos interesses empresariais, de grupos organizados, que ignoram a qualidade e a importância da educação pública brasileira, mas que querem abocanhar todos os possíveis lucros para o acúmulo de seus capitais. A Resolução



02/2019 retrocede, pois desconsidera todos os avanços que havíamos conquistado com a Resolução 02/2015; a Resolução 02/2019 traz as linguagens, os conceitos e os interesses da “pedagogia das competências”, visão esta que compromete e desqualifica a formação dos professores brasileiros e, conseqüentemente, a educação em sua entrega pública.

Finalizamos argumentando, então, que a Resolução 02/2019 representa, no mínimo, duplo retrocesso porque, de um lado, ignora as concepções críticas da formação de professores, não ensejando a formação de sujeitos críticos e potenciais transformadores da realidade e, de outro, ignora as necessárias e urgentes problematizações acerca dos motivos que levam determinados saberes serem considerados mais legítimos que outros.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **CNE/CP n. 2, de 1 de julho 2015**. Brasília: MEC/CNE, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 18 fev 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: MEC/CNE, 2019. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> . Acesso em: 18 fev. 2024.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015. Disponível em: Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2024.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth F. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *In: Simpósio Internacional: El significado de la negritud/El significado de se negro*, Febrero, 2014.

ZABALA, Anthony. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. *In: Barbosa, Raquel Lazzari Leite (org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003. p. 35-55.

---

#### NOTAS:

<sup>1</sup> Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015. Entidades Nacionais que se mobilizaram: MONAPE - Movimento Nacional pela defesa da formação de professores/as no curso de Pedagogia; FNPE - Fórum Nacional Popular de Educação; ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; ABALF – Associação Brasileira de Alfabetização; ABdC – Associação Brasileira de Currículo; ABECS - Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais; ABEH – Associação Brasileira de Ensino de História; ABPEE - Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial; ABRAPEC - Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências; ANDES-SN - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior; ANDIPE - Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino; ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação; ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; ANPOF – Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia; ANPUH Brasil – Associação Nacional de História; Campanha Nacional pelo Direito à Educação; CBDCH – Campanha Nacional em Defesa das Ciências Humanas na Educação Básica; CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade; CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação; CONTEE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino; CTB – Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil; CUT - Central Única dos Trabalhadores; ExNEPe – Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia; FAEB - Federação de Arte/Educadores do Brasil; FINEDUCA - Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação; FONEC – Fórum Nacional de Educação no Campo; FORPARFOR - Fórum dos coordenadores institucionais do PARFOR; FORPIBID - Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID e Residência Pedagógica; Fórum Renova ANDES – Movimento nacional; FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades de Educação; Fóruns EJA do Brasil; PROIFES – Federação dos Sindicatos de Professores e Professoras de IFES e de EBTT; REDE ESTRADO - Rede Latino-

---

Americana de Estudos sobre Trabalho Docente; RePPed - Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia; SBEC - Sociedade Brasileira de Educação Comparada; SBEM - Sociedade Brasileira de Educação Matemática; SBEnBio - Associação Brasileira de Ensino de Biologia; SBEnQ - Sociedade Brasileira de Ensino de Química; SINASEFE – Sindicato Nacional das/os Servidoras/es Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica e UNE - União Nacional dos Estudantes.

Recebido em: 13/03/2024

Aprovado em: 23/03/2024

Publicado em: 28/06/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.