

## A RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2/2019 E AS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PEDAGOGOS

RESOLUTION CNE/CP N. 2/2019 AND THE IMPLICATIONS FOR THE TRAINING OF TEACHERS AND EDUCATIONERS

 <https://orcid.org/0000-0002-0184-3064>, Wallace Pereira Sant Ana <sup>A</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-2691-8015>, Umberto de Andrade Pinto <sup>B</sup>

<sup>A</sup> Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, SP, Brasil

<sup>B</sup> Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, SP, Brasil

Recebido em: 15 mar. 2023 | Aceito em: 23 ago. 2023

Correspondência: Wallace Pereira Sant Ana (wallacegilvania@hotmail.com)

### Resumo

O artigo tem como objetivo refletir acerca das implicações da Resolução CNE/CP n. 2/2019 para a organização curricular dos cursos de licenciatura e os impactos para a formação inicial e o exercício profissional de professores e pedagogos. Buscou-se elencar os principais aspectos e consequências dessa legislação para a autonomia das instituições e para o espectro curricular da formação profissional. Para isso, as discussões e reflexões foram subsidiadas por uma análise das diferentes propostas previstas pelas diretrizes de 2019 com as anteriores – Resolução CNE/CP n. 2/2015. O estudo foi realizado por meio de uma análise documental e revisão bibliográfica, baseada na exploração do texto legal das duas resoluções e em autores como Moreira *et al.* (2022), Serra (2021) e Gadêlha, Nogueira e Moraes (2022). As análises e ponderações realizadas constataram preocupantes imposições camufladas nas diretrizes de 2019, como a fragmentação curricular, o engessamento da formação inicial dos futuros profissionais da educação, a centralidade da BNC-Formação para a construção dos currículos nas instituições de ensino superior e o disciplinamento endossado em aquisição de competências e habilidades meramente mercadológicas. Concluiu-se que a regulamentação da Resolução 2/2019 interferirá diretamente na organização curricular dos cursos de formação inicial dos futuros professores e pedagogos, bem como na autonomia das instituições, caminhando na contramão do que prevê a Constituição Federal de 1988 e a Lei n. 9394/96. Para tanto, busca-se, por intermédio deste texto, alertar para a necessidade de construção de uma sólida frente de oposição às diretrizes de 2019, reivindicando o retorno da Resolução CNE/CP n. 2/2015.

**Palavras-chave:** Resolução 2/2019; Organização curricular; Formação inicial; Professores e pedagogos; Resolução 2/2015.

### Abstract

The article aims to reflect on the implications of CNE/CP Resolution 2/2019 for the curricular organization of undergraduate courses and the impacts on the initial training and professional practice of teachers and pedagogues. The aim was to list the main aspects and consequences of this legislation for the autonomy of institutions and for the curricular spectrum of professional training. To this end, the discussions and reflections were supported by an analysis of the different proposals set out in the 2019 guidelines with the previous ones - CNE/CP Resolution 2/2015. The study was carried out through a documentary analysis and bibliographic review, based on an exploration of the legal text of



2023 Ana; Pinto. Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.

the two resolutions and authors such as Moreira et al. (2022), Serra (2021) and Gadêlha, Nogueira and Moraes (2022). The analyses and considerations made revealed worrying impositions camouflaged in the 2019 guidelines, such as curricular fragmentation, the plastering of the initial training of future education professionals, the centrality of the BNC-Formation for the construction of curricula in higher education institutions and the disciplining endorsed in the acquisition of purely market-based competences and skills. It was concluded that the regulation of Resolution 2/2019 will directly interfere in the curricular organization of initial training courses for future teachers and pedagogues, as well as in the autonomy of the institutions, going against the provisions of the 1988 Federal Constitution and Law 9394/96. To this end, this text seeks to draw attention to the need to build a solid front of opposition to the 2019 guidelines, demanding the return of CNE/CP Resolution 2/2015.

**Keywords:** Resolution 2/2019; Curriculum organization; Initial training; Teachers and pedagogues; Resolution 2/2015.

## Introdução

A formação inicial de professores e pedagogos nas Instituições de Ensino Superior (IES) ganha centralidade no debate acadêmico-científico com a promulgação da Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCNs de 2019). As discussões emergiram da ênfase que o documento atribuiu à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto mecanismo centralizador para a elaboração das matrizes curriculares dos cursos de formação de licenciados. Nesse viés, os profissionais em formação deverão tê-la como o cerne de seus estudos acadêmicos, o que acarreta na construção de um currículo que tenha como ponto principal a aprendizagem de conteúdos e metodologias de ensino destinadas à aquisição de habilidades e competências para o exercício docente.

É fundamental destacar que, pelas DCNs de 2019, a metade da carga horária dos cursos – 1.600 horas – deve ser destinada à oferta de disciplinas direcionadas ao estudo da Base, o que acaba impactando na diminuição e/ou retirada de disciplinas vinculadas ao estudo dos fundamentos teóricos e epistemológicos da educação, enfraquecendo assim a formação de professores críticos e questionadores dos documentos que regem a educação brasileira e das escolhas políticas que os norteiam.

Após a regulamentação da Resolução 2/2019, as IES tiveram, inicialmente, dois anos para a reorganização de seus currículos, mas em virtude da pandemia de Covid-19 e após questionamentos das instituições o prazo foi prorrogado por um ano. Desse modo, em 2023, o que foi estabelecido pela legislação vigente já deve estar presente nas matrizes curriculares

dos cursos de licenciatura, o que resultará na preparação de um modelo de professor que será um técnico e aplicará, no contexto escolar, apenas as aprendizagens essenciais definidas pela BNCC.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) ignorou todos os movimentos e questionamentos contrários à Resolução 2/2019, os quais pedem a sua revogação e a manutenção da Resolução CNE/CP n. 2/2015. A última expressa um conjunto de princípios afirmados ao longo da história da educação, que dialogam diretamente com o campo teórico-prático da formação de professores e prezam pela valorização da formação inicial de educadores.

Perante o exposto, objetiva-se com este estudo refletir acerca das implicações da Resolução CNE/CP n. 2/2019 para a organização curricular dos cursos de licenciatura e os impactos para a formação inicial e para o exercício profissional de professores e pedagogos. Para tal fim, o texto apresenta as principais mudanças impostas pelas DCNs de 2019 e as consequências destas para as (novas) matrizes curriculares dos cursos de formação de professores e pedagogos em nível superior. Além disso, deu-se destaque à Resolução CNE/CP n. 2/2015, a qual antecedeu a legislação vigente, destacando suas contribuições para o campo da formação pedagógica integrada, ampla e crítica, bem como a autonomia institucional dada às instituições de ensino superior.

As discussões e reflexões foram construídas por intermédio de uma análise documental e revisão bibliográfica, acompanhadas de um estudo qualitativo, fundamentada em autores como Prodanov e Freitas (2013). Os autores enfatizam que a revisão bibliográfica é uma metodologia que propicia ao pesquisador, no início de sua pesquisa, um amplo levantamento das fontes teóricas, “[...] com o objetivo de elaborar a contextualização da pesquisa e seu embasamento teórico [...]” (PRODANOV; FREITAS, 131), buscando identificar a literatura já produzida para fins de análise e discussão.

### **Reflexões acerca das implicações e impactos da Resolução CNE/CP n. 2/2019 para formação inicial de professores e pedagogos**

A Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, regulamentou as diretrizes curriculares para a formação inicial de professores para o exercício na educação básica e instituiu a Base Nacional Comum (BNC-Formação). Desse modo, define-se competências gerais e aprendizagens essenciais que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem incluir

nos projetos de cursos e matrizes curriculares dos cursos de licenciatura para a formação em nível superior.

É importante ressaltar que as discussões em torno da Resolução 2/2019 se materializam em um campo de disputas tanto em torno da compreensão de mundo, homem, sociedade e formação inicial e continuada, como sobre o papel do professor e, principalmente, sobre seu locus de formação docente.

De acordo com as DCNs de 2019, as competências gerais docentes são previstas na BNCC-Educação Básica e devem ter como referência três dimensões que se integram e se complementam: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. A formação de professores e pedagogos devem, portanto, ter como fundamentos:

- I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e
- III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação. (BRASIL, 2019, p. 3)

Entretanto, perante o exposto, faz-se uma crítica em torno dos princípios norteadores e fundamentos pedagógicos destinados às políticas de formação inicial de professores da educação básica, prescritos na Resolução 2/2019. A análise posta para este trabalho é objeto de apreciação de vários estudiosos, dentre eles Moreira *et al.* (2022), que destaca a regulamentação de uma proposta de organização curricular engessada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois a define como referência principal (quase que única) para a elaboração dos currículos dos cursos de licenciatura. “Uma redução que empobrece o processo formativo e consequentemente as relações de ensino e aprendizagem e precariza o trabalho docente, que se limita a seguir imposições” (MOREIRA, *et al.*, 2022, p. 358).

Percebe-se que, mesmo que a Resolução 2/2019 pressuponha que à formação docente deve ser incluídos os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação, nos quais os processos, estratégias e recursos pedagógicos estejam alicerçados nos saberes e no conhecimento, o foco principal está na elaboração de um plano curricular que privilegie os aspectos da formação prática (aprender a fazer) em detrimento da aquisição de aportes teóricos e epistemológicos dessas ciências. Em relação a isso, Sobreira e Janes (2021, p. 1) apontam que

[...] ao enfatizar a aprendizagem prática em detrimento de conhecimentos emancipatórios que permitam que o egresso saiba ter suas próprias escolhas, a

referida Resolução insiste em uma lógica de formação instrumental, que pode sujeitar o licenciando à mera reprodução de modelos.

Em vista disso, evidencia-se uma maior preocupação do legislador em enfatizar nos currículos as disciplinas práticas (voltadas ao exercício docente, em sala de aula), em desfavor às disciplinas de cunho teórico-epistemológico, formando profissionais quase exclusivamente para o ensino de conteúdos isolados. Observa-se, assim, uma proposta de elaboração curricular sem base teórica sólida, visando apenas o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais, que “[...] trouxe de volta para o campo educacional a noção de competência como eixo norteador das práticas pedagógicas, reavivando um debate até então adormecido” (GADÊLHA; NOGUEIRA; MORAES, 2022, p. 29).

A BNC-Formação preocupa-se com a estruturação, padronização, descrição, determinação, delineamento de competências para a formação docente, configurando-se como um retrocesso, uma retomada de modelos já criticados nos fins dos anos 1990 e 2000, que se referem às reformas curriculares para formação de professores com foco central na dimensão prática, no como ensinar (MOREIRA, *et al.*, 2022).

Quanto à carga horária dos cursos, regulamentou-se 3.200 (três mil e duzentas) horas para todos os cursos de licenciatura, organizados em três grupos. Evidencia-se uma proposição de um plano curricular muito rígido e inflexível, pois os conteúdos disciplinares devem ser desenvolvidos e aplicados mediante o que está proposto pela BNC-Formação. As DCNs de 2019 regulou a carga horária dos cursos de licenciatura da seguinte forma:

- I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.
- II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.
- III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:
  - a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e
  - b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019, p. 6).

Verifica-se que a divisão do currículo em três grupos evidencia uma fragmentação na organização das propostas orientadoras para a formação inicial, nos cursos de licenciatura. As universidades, ao terem que se adequar ao que está previsto na Resolução 2/2019, que foi

construída sem a participação efetiva dessas instituições, isto é, implementadas de “fora para dentro”, tiveram sua autonomia didática-científica enfraquecida. Isso revela que a legislação desconsiderou o Art. 207 da Carta Magna de 1988, o qual estabelece que as universidades gozam de várias autonomias, dentre elas a didático-científica; e o Inciso II, do Art. 53 da Lei n. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), que prevê autonomia às universidades para fixar os currículos dos seus cursos e programas.

Nesse ínterim, as instituições de ensino superior ficaram sujeitas às normas e diretrizes apresentadas pelo Ministério da Educação (MEC), por meio de seu Conselho Nacional de Educação (CNE), que regulamentou uma política educacional voltada para os interesses das classes dominantes da sociedade capitalista, em detrimento à formação de profissionais críticos, reflexivos e autônomos e à superação das desigualdades sociais.

Retirar dos profissionais da educação a tarefa de pensar a relação sociedade-educação-conhecimento e converter sua formação ao domínio de conteúdos definidos a partir de uma base nacional comum curricular é empobrecer o papel das universidades e do sentido de uma identidade/formação comprometida com um projeto de nação socialmente mais justo e democrático. (DOURADO; SIQUEIRA, 2020, p. 853).

Diante disso, uma das reivindicações que as universidades fazem é a ressurgência da Resolução CNE/CP n. 2/2015 e a consequente revogação da Resolução CNE/CP n. 2/2019. Isso porque, segundo as instituições de ensino superior, a legislação vigente carece de substratos teóricos e apresenta recuos na dinâmica pedagógica dos cursos. Ademais, as DCNs de 2019 submetem à BNCC a arquitetura da formação de professores, que é reducionista e centrada nos conteúdos (aquisição de competências e habilidades).

Há nesta organização curricular um processo de retomada da noção de competência como eixo central da formação de professores, articulando ainda mais as relações desta com a lógica do mercado. Não obstante, a BNC-Formação evidencia o alinhamento com a BNCC, também concebida sob uma lógica mercadológica e dos interesses da sociedade do capital. (GADÊLHA; NOGUEIRA; MORAES, 2022, p. 32)

As mudanças impostas interferem na dinâmica das instituições, que sofrem um tensionamento para incorporar em seus currículos uma visão de educação técnico-instrumental, que privilegia o que está posto pela BNCC. Esta, por sua vez, regulamentou uma concepção restrita de formação, baseada em competências e habilidades de aprendizagens essenciais voltadas para o mercado de trabalho. As alterações propostas pelas DCNs de 2019 evidenciam, desse modo, uma dicotomia entre conteúdo e metodologia e entre



didática e prática de ensino ao enfatizar o conhecimento pedagógico do conteúdo sem vinculá-lo ao mundo social e real.

Outro aspecto que pode ser considerado um reducionismo à formação docente é a previsão de cursos de formação em segunda licenciatura, destinados a profissionais já licenciados, e de formação pedagógica, para graduados não licenciados. Esses cursos possuem carga horária muito reduzida, o que demonstra pouca preocupação do legislador com os aspectos formativos de integração entre as áreas do conhecimento pedagógico com as práticas docentes, minimizando a importância da articulação entre as *práxis* pedagógica e docente. “Este fato por si só já denota uma desvalorização dos conhecimentos da Pedagogia na formação de professores, já que a carga horária útil destinada a eles foi suprimida” (GADÊLHA; NOGUEIRA; MORAES, 2022, p. 25).

De acordo com a Resolução 2/2019, a organização curricular destinada à formação para o exercício profissional em atividades não docentes (de gestão e organização do trabalho pedagógico) pode-se dar em cursos de graduação em Pedagogia e/ou em cursos de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*. No que se refere à inclusão desses estudos ainda na formação inicial em Pedagogia, destaca-se que deve haver um acréscimo de 400 (quatrocentas) horas na carga horária total do curso, passando assim de 3.200 para 3.600 horas.

Nesse contexto, Libâneo (2010), ao dar destaque à tecnificação do campo pedagógico, tece uma crítica à organização do sistema de ensino e das escolas. E com essa nova legislatura, o tecnicismo volta à cena, pois a Pedagogia vai assumindo “[...] ora conotação instrumental de ênfase no caráter técnico-administrativo, ora conotação de operacionalização metodológica” (LIBÂNEO, 2010, p. 122).

Evidencia-se um simplismo e uma fragmentação em relação à formação inicial dos professores em Pedagogia, que não poderiam, pelo que regulamenta as DCNs de 2019, exercer no início de carreira profissional as funções educacionais não docentes, ou seja, as atividades destinadas à administração, ao planejamento, à inspeção, à supervisão e à orientação educacionais. Para tanto, seria necessário acrescentar à matriz curricular disciplinas direcionadas aos conteúdos dessas habilitações (aumentando a carga horária do curso) ou aguardar a realização de estudos em nível pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*. Além disso, é necessário salientar que a Resolução prevê ainda que, para exercer atividades não docentes, a experiência com a docência é um pré-requisito.

Nessa perspectiva, as diretrizes de 2019 dão ênfase à formação inicial de pedagogos apenas em sua concepção *lato sensu*, minimizando seu caráter *stricto sensu*. A formação do profissional da pedagogia, segundo Libâneo (2010), deve ser organizada de forma equânime entre os dois tipos formativos – *lato sensu* e *stricto sensu* –, em que o primeiro conduz à formação para a docência em todos os níveis de ensino (e não apenas aos conteúdos e metodologias da BNCC, conforme prevê as DCNs de 2019); e o segundo prepara os futuros pedagogos para as atividades profissionais não docentes, dedicando-se assim à pesquisa, documentação, formação profissional, gestão e organização dos espaços escolares e não escolares, coordenação, orientação educacional, etc.

Além das críticas à Resolução 2/2019 aqui mencionadas, cabe ressaltar a publicação da *Manifestação do Movimento Nacional em Defesa do Curso de Pedagogia (2021)*<sup>1</sup>, que questiona a separação da Pedagogia em dois cursos – Formação de professores multidisciplinares para a Educação Infantil e Formação de professores multidisciplinares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental – e defende o curso de Pedagogia e a autonomia das universidades.

Rompe-se, assim, com uma concepção epistemológica de ensino-aprendizagem e de infância (0 a 10 anos) na qual se assentam a DCN de Pedagogia de 2006 [...] mobilizamos-nos em defesa da Pedagogia e da autonomia da Universidade na construção de projetos institucionais de formação de professores engajados na prática social e comprometidos com um projeto de sociedade justa, igualitária e sem qualquer forma de discriminação.

Nota-se que as DCNs de 2019 desmembram a profissionalização e impossibilita a realização de estudos avançados em pesquisas científicas na área de pedagogia. A formação inicial de profissionais pedagogos se reduz à preparação de um ‘professor-executor’ (para o ensino de competências e aprendizagens essenciais), diminuindo assim a ênfase de se formar um ‘professor-pesquisador’ (que reflete acerca de sua profissão a partir das realidades vivenciadas, agindo de modo a contribuir para a transformação social e emancipatória). Sinaliza-se, nesse contexto, um certo autoritarismo dos órgãos de decisão e controle, pois negou as opiniões de várias instituições, entidades e movimentos que defendem o proposto pela Resolução 2/2015.

---

<sup>1</sup> Disponível em:

<https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2021/07/manifesto-forum-nacional-de-mobilizacao-e-defesa-do-curso-de-pedagogia-1.pdf>.



Serra (2021), além de debater a respeito dos impactos das resoluções 2/2019, incluiu também em suas análises a Resolução 1/2020<sup>2</sup>, concluindo que as propostas presentes nas duas diretrizes curriculares demonstram uma

[...] desconsideração aos conhecimentos científicos no campo da educação, às produções relativas à formação, à política educacional e ao currículo. As instruções presentes nessa resolução fazem parte de uma política de caráter tecnocrático na formação do professor que visa o controle sobre o trabalho pedagógico e por consequência, a desqualificação do trabalho docente no atendimento a interesses políticos neoliberais e a práticas conservadoras. (SERRA, 2021, p. 29)

Nesse contexto, a formação inicial do profissional da Pedagogia, perante o que está determinado no documento em vigência, vincula-se à formação de um futuro pedagogo reproduzidor de práticas pedagógicas pré-determinadas, enraizadas numa concepção tecnicista e racional-liberal. Para Medeiros *et al.* (2022, p. 695)

Por estar articulada, diretamente, à BNCC-Educação Básica, a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 apresenta considerações à formação de pedagogos e pedagogas no curso de Pedagogia com um enfoque explicitamente instrumentalista. A ênfase nas competências que os professores necessitam construir é uma das características (na nossa opinião é a principal) que mais se evidencia na totalidade do texto oficial.

Como já mencionado, a Resolução 2/2019 regulamenta a organização curricular de um curso de Pedagogia dividido em duas licenciaturas: uma para preparar os futuros pedagogos para atuação na docência da Educação Infantil e outra para o exercício docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, cabe destacar a exclusão, nos currículos dos cursos de formação inicial, de conteúdos voltados para o exercício profissional do pedagogo em atividades não docentes, pois as instituições poderão ofertá-las aumentando a carga horária dos cursos de licenciatura ou disponibilizá-las em cursos de pós-graduação.

Medeiros *et al.* (2022) fizeram vários apontamentos sobre a proposta de currículo da Resolução 2/2019 para a formação inicial do profissional da Pedagogia. Os autores fizeram críticas em torno da possibilidade de divisão do curso de Pedagogia em duas licenciaturas, como também em relação ao enfoque dado à formação de pedagogos por meio da “pedagogia das competências”, silenciando a Pedagogia como ciência da educação nos currículos de formação inicial. Sobre isso, os autores destacam que:

---

<sup>2</sup> A Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020 regulamentou 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).

A recomendação de organizar o curso em duas modalidades de licenciatura (uma voltada à docência para a Educação Infantil e outra para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental) visa atender a formação de professores contemplando as recomendações da BNCC-Educação Básica. [...] O conjunto de competências e habilidades prescritas à formação de pedagogos e pedagogas vislumbra processos formativos instrumentais, com respaldo em um currículo esvaziado de sólida formação crítica teórico-prática (MEDEIROS, *et al.*, 2022, p. 698).

Nessa perspectiva, percebe-se que a centralidade posta pela Resolução 2/2019 caminha para um processo de padronização curricular, segmentando o profissional da educação em professor, coordenador pedagógico, orientador educacional, supervisor pedagógico, etc.

Constata-se também que o curso de Pedagogia, pelas DCNs de 2019, retrocede às questões históricas sobre sua identidade, pois se vê ameaçado devido a ruptura curricular, que prevê a formação inicial do pedagogo apenas para a docência na educação infantil e/ou para anos iniciais do ensino fundamental. Em suma, é um retrocesso no campo das políticas públicas de formação de pedagogos, pois reduz esses profissionais à prática docente apenas, referenciada pelo planejamento, regência e avaliação de aulas, sob a mentoria/orientação de professores mais experientes.

Ademais, reafirma-se que a Resolução 2/2019 ignora, quase que por completo, o campo teórico e epistemológico da formação de professores, opondo-se ao que previa a Resolução 2/2015, em que a formação docente pressupõe uma formação teórica e interdisciplinar sólida, uma unidade entre teoria e prática, um trabalho coletivo interdisciplinar, um compromisso social, uma valorização dos profissionais da educação, etc. Para Medeiros (2022, p. 699) as DCNs de 2019 é “[...] um dispositivo utilizado na educação para fins economicistas e mercantilistas cumprindo o papel de alimentar os tentáculos neoliberais que o tempo todo nos acorrentam e nos dragam, como seres humanos”.

A Resolução de 2019 acaba, por consequência, enfatizando uma formação acadêmica com fulcro no disciplinamento do saber-fazer, isto é, na preparação de professores e pedagogos para a transmissão de conteúdos e aquisição de habilidades e competências. Nessa perspectiva, Trevisan (2022, p. 14) confirma que a formação inicial de professores acaba sendo “[...] pautada em larga medida, no saber fazer (pedagogia das competências), deixando entrever lacunas e desafios importantes para o processo pedagógico de ora em diante”.

Consequentemente, tem-se então, uma pedagogia reprodutivista voltada à formação inicial de professores e pedagogos. Nesse horizonte, o trabalho pedagógico vê-se posto nos moldes da BNCC-Educação Básica, entrelaçado à aquisição de habilidades e competências

para o mercado. E isso é reflexo de uma política de governo pautada na qualificação profissional meramente mercadológica.

A BNCC-Educação Básica foi projetada para atender seus ideais. Ela, organizada em duas resoluções (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 – Educação Infantil e Ensino Fundamental, e Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 – Ensino Médio) acompanhadas de anexo, se alinha à dimensão das competências, marca também do neoliberalismo no contexto educacional, e se constitui como documento orientador que se embasa em teorias educativas atreladas aos modelos de educação mercantil, os quais visam fazer da escola uma ferramenta de formação de mão de obra para o mercado de trabalho e não de formação integral e humana (MEDEIROS, *et al.*, 2022, p. 695).

É precípua reafirmar que a formação docente não pode estar calcada em pressupostos neotecnistas, os quais priorizam o saber-fazer e a elaboração de currículos mínimos baseados na BNCC, em que a formação inicial dos professores e pedagogos acabam por se resumir em apenas dar respostas aos interesses e demandas do mercado, em detrimento da qualidade da educação (SERRA, 2021).

Perante o exposto, torna-se crucial resgatar os princípios apresentados na Resolução 2/2015, que definiu, de forma integrada, princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos voltados para a formação inicial e continuada para os profissionais do magistério da educação básica, prezando pela observância “[...] nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam” (BRASIL, 2015, p. 2-3).

Além disso, a Resolução 2/2015 destaca uma educação contextualizada, que

[...] se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica. (BRASIL, 2015, p. 4).

Para exemplificar, a tabela abaixo apresenta os principais aspectos regulatórios das resoluções 2/2015 e 2/2019, as quais regulamentam propostas de formação de professores e pedagogos com horizontes diversos. Em relação à de 2019, perceber-se-á que ela tem relação direta com as políticas dos dois últimos Governos (Temer e Bolsonaro), pois tinham como escopo uma educação com fins mercadológicos para aquisição de competências profissionais. Em contrapartida, a de 2015 destaca a autonomia das universidades em sua organização

didático-curricular, bem como a vinculação dos saberes da docência aos contextos educacionais globais (e não apenas à sala de aula), visando à formação humana integral.

**Tabela 1: Resolução 2/2015 versus Resolução 2/2019**

ASSUNTO	RESOLUÇÃO 2/2015	RESOLUÇÃO 2/2019
DEFINIÇÃO	[...] princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados <b>nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação</b> , bem como <b>no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação</b> das instituições de educação que as ofertam.	[...] institui a Base Nacional Comum para a <b>Formação Inicial de Professores</b> da Educação Básica (BNC-Formação).
FORMAÇÃO DOCENTE	[...] devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na <b>perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação</b> . [...] <b>ação educativa</b> e como <b>processo pedagógico intencional e metódico</b> , [...] na construção e apropriação dos <b>valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos</b> do conhecimento inerentes à <b>sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender</b> , à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.	[...] o desenvolvimento, pelo licenciando, das <b>competências gerais</b> previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das <b>aprendizagens essenciais</b> a serem garantidas aos estudantes.
DOCÊNCIA	[...] assegurar a <b>base comum nacional</b> , pautada pela concepção de <b>educação como processo emancipatório e permanente</b> , bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à <b>práxis como expressão da articulação entre teoria e prática</b> e à exigência de que se leve em conta a <b>realidade dos ambientes das instituições educativas</b> da educação básica e da profissão.	[...] princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, [...] desenvolvimento das correspondentes <b>competências gerais docentes</b> .
CURRÍCULO	[...] assegurar a <b>base comum nacional</b> , pautada pela concepção de <b>educação como processo emancipatório e permanente</b> , bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à <b>práxis como expressão da articulação entre teoria e prática</b> e à exigência de que se leve em conta a <b>realidade dos ambientes das instituições educativas</b> da educação básica e da profissão.	A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, <b>em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica</b> .
CARGA HORÁRIA	3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico: 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado; pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas, conforme o projeto de curso da instituição; 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes.	3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dividida em três grupos: 800 (oitocentas) horas, para a base comum; 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC; 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica.
FORMAÇÃO CONTINUADA	[...] compreende <b>dimensões coletivas, organizacionais e profissionais</b> , bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, [...] para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a <b>reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento</b>	Não prevê. O assunto foi regulamentado pela Resolução CNE/CP n. 1/2020.

<b>VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL</b>	<b>técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.</b> [...] <b>formação inicial e continuada</b> , incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de <b>planos de carreira e salário</b> .	[...] reconhecimento e o fortalecimento dos <b>saberes e práticas específicas de tal profissão</b> .
---------------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota-se que as DCNs de 2019 e 2015 se diferenciam em vários aspectos. No que concerne à formação e valorização do profissional docente e dos pedagogos, é notório destacar que esses documentos normativos atingem diretamente os profissionais da educação, pois são eles que legitimam os processos de organização curricular para a formação inicial nos cursos de licenciatura, impactando diretamente a profissionalização desses sujeitos. Sobre os aspectos da profissionalização, apresentados em torno da Resolução 2/2019, Jacomini e Penna já haviam alertado que

A própria ideia da necessidade de profissionalização, presente em documentos e discursos oficiais que visam regulamentar a formação docente, porta aspectos ideológicos que necessitam ser tensionados, pois tais textos, ao estabelecerem certas habilidades especializadas, responsabilidades e compromissos, podem vincular tal profissionalização à implantação de processos de controle externo sobre as ações dos professores. Chega-se mesmo a propor que a formação profissional praticamente se limite a responder às novas circunstâncias e aos interesses e demandas do mercado e dos empregadores (JACOMINI; PENNA, 2016, p. 184).

Além disso, é importante destacar que a Resolução 2/2015 apresenta um capítulo específico que trata da valorização dos profissionais da educação, a qual envolve formação inicial e continuada, carreira, salário e condições de trabalho. Isso desapareceu nas DCNs de 2019.

Desde a regulamentação da Resolução CNE/CP n. 2/2019, várias instituições divulgaram manifestos, cartas e notas, manifestando-se contrárias às proposições dessa norma, reivindicando a imediata restauração da Resolução CNE/CP n. 2/2015. De acordo com Gadêlha, Nogueira e Moraes (2022, p. 28-29),

[...] a Resolução 02/2015 rompe em grande medida com a noção de competência apreendida pelas diretrizes de 2002, trazendo para o centro da formação de professores conteúdos e tematizações pertinentes à docência como os saberes ligados às ciências da educação, à Pedagogia, à gestão educacional.

Outrossim, dentre os diversos documentos a favor das DCNs de 2015, destaca-se a *Carta de 09 de outubro de 2019*<sup>3</sup>, em que vários Fóruns, Associações, Instituições e Confederações se pronunciaram pela sua retomada:

Tais projetos, contemplando as proposições da Res. 02/2015, reorganizam internamente a política institucional e os cursos trazendo proposituras originais para superar a fragmentação da formação por meio de sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade teoria-prática, trabalho coletivo, compromisso social e valorização do profissional da educação, gestão democrática, dentre outros, afirmando o compromisso da universidade com a sociedade (a partir da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão). Reafirmamos nossa posição em defesa da Resolução CNE nº 02/2015, pois esta fortalece uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores para formação, carreira e condições de trabalho e representa um consenso educacional sobre uma concepção formativa da docência que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva, defendida pelas entidades acadêmicas do campo da educação.

Nesse ínterim, cabe frisar a preocupação dos legisladores com os aspectos institucionais e locais que permeiam as universidades e seu *lôcus* de formação docente enunciados pela Resolução 2/2015. É essencial considerar não apenas os aspectos político-curriculares e técnico-profissionais, os quais se baseiam, respectivamente, no “o que” e “como” ensinar. É preciso pensar o processo formativo também no “para quê” ensinar, mediados pela filosofia da educação, a qual apresenta questionamentos voltados para fins, metas e horizontes do educar. Sobre esse assunto, Trevisan reforça que

Os fins incidem sobre os outros componentes do processo educativo, facultando com que a educação tenha a intencionalidade como característica do ato educativo, deixando para trás os fantasmas do voluntarismo, da doutrinação, do espontaneísmo e da sua própria instrumentalização. Por isso a filosofia da educação atua no sentido disruptivo, em relação aos preceitos meramente instrumentais ou ingênuos no trato do conhecimento pedagógico, para auxiliar no autoesclarecimento (pedagógico) de educandos e educadores. (TREVISAN, 2022, p. 9)

Verifica-se, nesse contexto, que a Resolução 2/2019 é resultado de uma política de governo que parece buscar uma ruptura com as contribuições das ciências auxiliares da educação (psicologia, filosofia, sociologia, etc.). Isso porque as propostas atuais omitem a importância de se (re)construir o pensamento pedagógico a partir de seus aspectos históricos e epistemológicos, em que a reflexão-ação-reflexão esteja presente nos contextos escolar, extra-escolar e não escolar.

---

<sup>3</sup> Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/nota\\_entidades\\_bncf\\_outubro2019.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/nota_entidades_bncf_outubro2019.pdf).



Ramalho, Fialho e Nuñez (2014) defendem a Pedagogia enquanto ciência teórico-prática da educação, pois seus pressupostos contribuem para construir e reconstruir os saberes profissionais necessários ao campo da formação docente. Além dos saberes voltados à prática educativa, a atividade profissional deve ser constituída de outros saberes, “[...] como o chamado “conhecimento pedagógico do conteúdo”, ou seja, o conhecimento de como um conteúdo se faz compreensível pelos estudantes” (p. 55).

Para tanto, é preciso que as legislaturas orientadoras sejam documentos vivos e contextualizados, construídos conjuntamente com as instituições e os sujeitos que vivenciam a *práxis* do “chão da escola”. É precípua que as reformas e mudanças busquem avançar na construção de conceitos e práticas direcionados à reflexão ampla dos saberes pedagógicos e didáticos, e não retrocedam a práticas históricas de segregação, ruptura e descontextualização, como prevê o texto legal da Resolução 2/2019.

Ao se discutir os principais impactos da Resolução 2/2019 para a formação de professores, Gonçalves, Mota e Anadon (2020) tomam como ponto de partida a Resolução 2/2015, destacando as mudanças em aspectos pedagógicos e políticos para a formação docente entre as duas legislações. Sobre a de 2015, os autores enfatizam que ela

[...] abria o diálogo em meio aos cursos de licenciatura para que os docentes formadores, pudessem adentrar o debate acerca da formação de licenciandos considerando um fazer complexo, peculiar e que envolve uma amálgama de conhecimentos advindos de diferentes fontes. Corroborando ainda com o diálogo, o documento propunha a aproximação das universidades com as redes de ensino configurando um processo contínuo de formação que empreendia a tessitura necessária entre as práticas de formação inicial e continuada. (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 373)

Na contramão, a Resolução 2/2019, conforme os mesmos autores, regulamenta

[...] uma perspectiva pedagógica ancorada em pressupostos do saber fazer, do fazer didático como um conjunto de técnicas. Uma formação profissional resumida no desenvolvimento de competências e habilidades. Nesse sentido, desaparece do horizonte formativo a constituição de um professor com capacidades críticas, analíticas, reflexivas e criativas. (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 373-374)

Assim, enquanto a Resolução 2/2015 preconiza a articulação entre conhecimento, educação e ensino, a de 2019 se submete à BNCC, que tem como ênfase os conteúdos, as competências e as habilidades. Verifica-se, nessa perspectiva, um recuo significativo na matriz curricular (e no que ela explicita) dos cursos de formação de professores e pedagogos,

pois agora o que está posto é a concepção de docência restrita à regência (fazer pedagógico dentro da sala de aula, apenas) em detrimento da visão ampla de docência enquanto ação educativa e processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares, pedagógicos, científicos e culturais e valores éticos, políticos e estéticos, conforme determina a Resolução 2/2015.

Observa-se que a partir das proposições presentes na Diretriz de 2015, a proposta curricular para a formação de professores rompe com a lógica das competências presente no conjunto de diretrizes pós LDB e que marcaram as discussões curriculares no final da década de 1990 e início dos anos 2000. Trouxeram para o debate da formação de professores temas caros à profissão docente, como as questões pedagógicas, a gestão educacional e as temáticas que envolvem a diversidade de sujeitos, culturas e saberes no contexto escolar. (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 365)

Nota-se que as DCNs de 2015 enfatizam um conjunto de valores propícios à produção e socialização de significados no espaço social, que devem voltar-se tanto para a construção sociocultural do educando, na perspectiva democrática e do bem comum, quanto para as práticas educativas formais e não formais e para o trabalho enquanto princípio educativo. Em direção oposta, as DCNs de 2019 apresentam apenas um recorte dos princípios preconizados pela de 2015, direcionando subliminarmente para uma organização curricular de padronização, fundamentada apenas na BNCC-Educação Básica, desconsiderando a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições educacionais. Nesse sentido, os estudos de Serra (2021) destacaram também

[...] o caráter prescritivo e impositivo das diretrizes contidas nas Resoluções CNE/CP n. 2/2019 e CNE/CP n. 1/2020 dado que em suas elaborações não houve consultas à sociedade e ao meio educacional, ficando assim demonstrada desconsideração aos conhecimentos científicos no campo da educação, às produções relativas à formação, à política educacional e ao currículo. As instruções presentes nessa resolução fazem parte de uma política de caráter tecnocrático na formação do professor que visa o controle sobre o trabalho pedagógico e por consequência, a desqualificação do trabalho docente no atendimento a interesses políticos neoliberais e a práticas conservadoras. (SERRA, 2021, p. 29)

Percebe-se, nas DCNs de 2019, uma centralidade no lócus de formação docente em detrimento de políticas estruturantes. Em contrapartida, as de 2015 defendem um projeto institucional, em que as universidades tenham autonomia política e pedagógica na organização e gestão do trabalho pedagógico.

O percurso da Resolução 2/2019, ao enfatizar as competências e habilidades como foco da formação inicial e da padronização de processos, gerará impactos diversos, como a

falta de autonomia docente e de exercício profissional dos futuros professores e pedagogos. Isso porque os encaminhamentos apontam para cursos de formação engessados num desenho de “currículo direcionado”, conforme referenciados nos artigos 10 a 13, que ignoram a premissa da autonomia universitária. Tem-se, por esse caminho, uma perspectiva da retomada do pensamento meritocrático, de tutoria/mentoria, da sinalização para o controle da atividade docente, bem como do retorno das habilitações, que fragmentam a formação de professores e pedagogos.

Perante o exposto, há duas alternativas: se submeter à lógica imposta pela Resolução 2/2019 ou defender os projetos de formação crítica regulamentados pela Resolução 2/2015. Desse modo, cabe aos que defendem uma educação inclusiva e emancipatória lutar por uma formação inicial para além da BNCC, ou seja, na ambiência das universidades e de seus percursos formativos, das experiências e autonomias para a elaboração de seus projetos de curso e de seus currículos.

Nesse horizonte, é fundamental defender a indissociabilidade entre teoria e prática, a não desvinculação entre conteúdos e metodologias, a não dissociação entre didática e prática de ensino e a não fragmentação da formação para a educação infantil e para anos iniciais do ensino fundamental, como é o caso do curso de Pedagogia. Portanto, cabe aos que defendem uma educação em sentido amplo combater essa lógica formativa imposta pelas DCNs de 2019 e seus projetos de formação “de fora para dentro”, que separam quem pensa de quem executa.

O debate em torno da importância da formação inicial coloca no centro das discussões a autonomia político-pedagógica das universidades. Entender que o exercício dessa autonomia, no interior das instituições, perpassa por uma articulação interinstitucional, que se efetiva quando os professores formadores têm em mãos um projeto institucional de formação inicial e continuada articulado à proposta de formação do professor-pesquisador. Desse modo, será possível refletir de forma crítica sobre as diferentes realidades educacionais e sociais em seus diversos contextos, possibilitando uma formação docente direcionada à educação democrática e inclusiva, à interseção dos projetos pedagógicos com a identidade das instituições e à articulação com a educação básica.

### **Considerações Finais**

A regulamentação das DCNs de 2019 e sua intervenção direta na reformulação dos currículos para a formação inicial de professores e pedagogos, recorrendo à BNCC-Educação

Básica como eixo norteador, não é um acidente de percurso. É a concretização de uma política de governo neoliberal e mercantilista que coloca em risco a formação de professores. A Resolução 2/2019 resultará no engessamento e na padronização das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, pois caminham numa perspectiva cartorial de formação profissional.

Assim, colocar em pauta essa normativa e suas implicações é defender que a aquisição do saber docente se concretiza mediante reflexões sócio-políticas e por uma análise crítica em torno das realidades sociais, pois o profissional da educação é mais do que um professor. É um educador que forma sujeitos para a ação e transformação da realidade social, superando as desigualdades e injustiças do capitalismo.

É necessário, pois, além das discussões e reflexões aqui apresentadas, ampliar os debates em torno dos limites e implicações da Resolução 2/2019, buscando construir argumentos sólidos para sua revogação. O que está explícito para as universidades é um documento que apresenta políticas educacionais de cunho elitista e reprodutivista, visando sobremaneira a reprodução e manutenção do *status quo*.

Portanto, é primordial fortalecer e dar ênfase às contribuições das diretrizes curriculares de 2015, pois elas têm em seu escopo a preservação da autonomia institucional e a formulação de currículos que incluem à formação profissional uma educação alicerçada na emancipação e omnilateralidade de futuros profissionais. Desse modo, em seu exercício educacional, terão condições de disseminar um conhecimento global e crítico que permita a transformação social dos indivíduos.

É necessário, por fim, que os estudantes e as universidades construam uma contraposição consistente ao que preconiza a Resolução 2/2019, reivindicando o restabelecimento das perspectivas e dos princípios elencados pela Resolução 2/2015. Além disso, é essencial pensar e avançar na construção de um projeto institucional de formação docente que se articule com ao Plano de Desenvolvimento Institucional das universidades, para que possam iluminar os projetos pedagógicos de curso, reforçando assim a autonomia universitária.

## Referências

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 05 fev. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 05 fev. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 20 fev. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 842-857, set./dez. 2020. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>. Acesso em: 20 fev. 2023.

GADÊLHA, Maria Leudysvania de Sousa Lima; NOGUEIRA, Antonio Wherbty Ribeiro; MORAES, Ana Cristina de. Implicações da Resolução CNE/CP nº 02/2019 na formação docente de profissionais não licenciados. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 17, n. 39, maio/ago. 2022. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/52085/pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2023.

GONÇALVES, Suzane da Rocha V.; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone B. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. *Revista Formação em Movimento*, v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: <<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610/896>>. Acesso em: 20 fev. 2023.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. *Revista Pro.posições*, v. 27, n. 2, p. 177-202, maio/ago., 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8647238/14191>>. Acesso em: 05 fev. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2010.

MEDEIROS, E.A.; FORTUNATO, I.; SANTOS, J. M. T.; ARAÚJO, O. H. A. O Curso de Pedagogia e a Resolução CNE/CP nº de 2019: formação de pedagogos e pedagogas para quê? Para quem? *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, Mossoró, v. 8, n. 27, 2022. Disponível em: <<http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4309>>. Acesso em: 20 fev. 2023.

MOREIRA, Marcelo Ricardo; SILVA, Divane O. de Moura; SILVA, Neide Menezes; CUNHA, Kátia Silva. Políticas de formação de professores no Brasil numa perspectiva discursiva: uma análise da Resolução CNE/CP 02/2019. *Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, v. 4, n. 3, p. 353 - 364, 2022. Disponível em: <<https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/168>>. Acesso em: 07 fev. 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMALHO, Betania Leite; FIALHO, Nadia Hage; NUÑEZ, Isauro Beltrán. Por um saber pedagógico e didático para profissionalizar a docência. In: RAMALHO, Betania Leite; NUNES, Cláudio Pinto; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro (Orgs). *Formação para a docência profissional: saberes e práticas pedagógicas*. Brasília: Liber Livro, 2014. p. 39-60.

SERRA, Hiraldo. Implicações das Resoluções CNE/CP n. 2/2019 e CNE/CP n. 1/2020 na formação inicial e continuada de professores. *Revista Ensaios Pedagógicos*, Sorocaba-SP, vol. 5, n. 3, set./dez. 2021, p.21-31. Disponível em: <<https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/263/274>>. Acesso em: 05 fev. 2023.

SOBREIRA, Silvia; JANES, Alba. A Resolução CNE/CP 02/2019: a formação docente sob risco. *Anais do XXV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. Edição online, de 16 a 26 de novembro de 2021. Disponível em: <<https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/xxvcongresso/2021/paper/viewFile/824/736>>. Acesso em: 07 fev. 2023.

TREVISAN, Amarildo Luiz. A Filosofia da Educação no Passo de Gradiva. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 47, e117203, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/Qmk5gBcV6NRYtMxP9hzvm6m/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 05 fev. 2023.