

## DCNs/2015 e DCNs/2019: do avanço ao retrocesso

*DCNs/2015 and DCNs/2019: to advance the retreat*

*DCNs/2015 y DCNs/2019: del avance al retiro*

Fabiane Laranjo Crizel

Universidade Federal do Rio Grande - FURG

laranjocrizelfabiane@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7142-7971>

Suzane da Rocha Vieira Gonçalves

Universidade Federal do Rio Grande - FURG

suzanevieira@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3156-2693>

Renata Cristina Lopes Andrade

Universidade Federal do Acre - UFAC

renata.cristina@ufac.br

<https://orcid.org/0000-0002-9393-8932>

### RESUMO

Este estudo aborda os avanços trazidos pelas DCNs de 2015 e os retrocessos contidos nas DCNs de 2019. Ainda, através de um diálogo com autores como Dourado, Freitas e Curado Silva, busca comparar e refletir sobre tais resoluções. Para o desenvolvimento do trabalho foi utilizada a técnica de análise documental, tomando como fontes primárias de informação as Resoluções do CNE/CP nº 2/2015 e a CNE/CP nº 2/2019 e seus respectivos pareceres. Como conclusão, o trabalho evidencia que as DCNs/2015 representavam um grande avanço para as políticas educacionais ao contemplar antigos anseios de educadores que há mais de trinta anos lutam por uma formação inicial de professores plena e demonstra que as DCNs/2019 se apresentam como verdadeiro retrocesso ao promover a desarticulação extrema entre: formação inicial, formação continuada e a valorização do professor e, ao excluir a Gestão Democrática, a Práxis e a Pesquisa da formação docente.

**Palavras-chave:** Diretrizes Curriculares Nacionais. Políticas Educacionais. Formação de Professores.

### ABSTRACT

*This study aims at the discussion of the advances brought by the 2015 DCNs and the setbacks contained in the 2019 DCNs. Also, based on studies by authors such as Dourado, Freitas and Curado Silva, it seeks to compare and reflect on such resolutions. For the development of the work, document analysis technique was used, taking as primary sources of information the Resolutions of CNE/CP nº 2/2015 and CNE/CP nº 2/2019 compared to the perspective and the*

*opinion of the authors mentioned above. As a conclusion, the work shows that the DCNs/2015 represented a great advance for educational policies by contemplating old aspirations of educators who for more than thirty years have been fighting for a full initial training of teachers and demonstrates that the DCNs/2019 are presented as true setbacks by promoting the extreme disarticulation between: initial training, continuing education and the appreciation of the teacher and, by excluding Democratic Management, Praxis and Research from teacher training.*

**Keywords:** *National Curriculum Guidelines. Educational Policies. Teacher training.*

## RESUMEN

*Este estudio aborda los avances que trajeron las DCNs de 2015 y los retrocesos contenidos en las DCNs de 2019. Asimismo, a través de un diálogo con autores como Dourado, Freitas y Curado Silva, busca contrastar y reflexionar sobre dichas resoluciones. Para el desarrollo del trabajo se utilizó la técnica de análisis documental, tomando como fuentes primarias de información las Resoluciones de la CNE/CP nº 2/2015 y CNE/CP nº 2/2019 y sus respectivos dictámenes. Como conclusión, el trabajo muestra que las DCNs/2015 representaron un gran avance para las políticas educativas al contemplar viejas aspiraciones de los educadores que desde hace más de treinta años luchan por una formación inicial integral de los docentes y demuestra que las DCNs/2019 se presentan como un verdadero retroceso al promover la extrema desarticulación entre: la formación inicial, la educación continua y la valorización del docente y, al excluir la Gestión Democrática, la Praxis y la Investigación de la formación docente.*

**Palabras clave:** *Directrices del plan de estudios nacional. Políticas educativas. Formación de profesores.*

## Introdução

Este artigo relativiza questões sobre a política voltada à formação docente no Brasil. Através de um diálogo com autores como Dourado, Freitas e Curado Silva, entre outros, busca-se problematizar, comparar e refletir sobre os documentos que contém as Resoluções do CNE/CP nº 2/2015 e a CNE/CP nº 2/2019.

Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou três Diretrizes para a Formação de Professores: a primeira em 2002, a segunda no ano de 2015 e a última em 20 de dezembro de 2019. No presente artigo, buscamos analisar algumas questões, compreendendo os pressupostos da Resolução CNE/CP nº 2/2015 e as proposições contidas na Resolução CNE/CP nº 2/2019, que revoga as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2015 e estabelece novas diretrizes para a formação inicial de docentes no Brasil.

No que tange à formação de professores, a educação sempre foi problematizada na perspectiva da política e é construída como um campo típico de relações de poder em que

se vê disputas, embates e alianças. Isso se espraia no âmbito da concepção, elaboração e execução de políticas destinadas à formação docente em que se mostram interesses do lado governamental para impor a forma como o professor deve construir sua identidade e, da parte do professorado, há a busca pelo reconhecimento e valorização, além da garantia de direitos já conquistados.

Notamos que as DCNs de 2015, quando foram aprovadas, constituíram-se como um importante avanço no contexto das políticas públicas de formação docente no Brasil. Ademais, tratou-se de uma legislação elaborada a partir do extenso debate entre as entidades acadêmicas, universidades, sindicatos e professores da educação básica, um documento orgânico que, pela primeira vez na legislação das licenciaturas brasileiras, articulou a formação inicial e continuada envolvendo universidade e educação básica (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

Por outro lado, percebemos que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 recebeu fortes julgamentos por parte de entidades acadêmicas e pela comunidade universitária, particularmente, pela falta de discussão do seu conteúdo e por apresentar um viés pragmático para formação docente. Segundo essas críticas, trata-se de um retrocesso em relação às conquistas vinculadas ao conjunto de mudanças empreendidas pelas diretrizes anteriores (BAZZO; SCHEIBE, 2020).

Considerando esse cenário, muitas entidades como ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação) e ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), entre outras, apontam que seria importante retornar às proposições das DCNs de 2015, já que estas possibilitaram o perceber, o compreender, o questionar e o repensar de nossa realidade, buscando transformá-la. Essas DCNs, ainda, proporcionaram as discussões sobre valorização profissional e formação continuada de professores, bem como a inserção da Gestão Educacional, a união entre teoria e a prática, entre outros aspectos.

Tendo em vista a intenção do presente artigo, em seguida analisaremos e discutiremos os avanços percebidos na tessitura das DCNs de 2015, além de retrocessos provenientes das DCNs de 2019. Em particular, destacam-se os aspectos pedagógicos e políticos como elementos determinantes para compreensão desses episódios no campo educacional.

## Os caminhos das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015

A instituição do Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2014-2024, por meio da Lei nº 13.005/2014, prevê diretrizes, metas e estratégias para a educação brasileira e inaugura “[...] uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras” (DOURADO, 2015, p. 301). Nesse contexto, foram vistas propostas de revisão das DCNs de 2002 e a instituição das DCNs de 2015, que foi um projeto de formação inicial de nível superior nos cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura, e para a formação continuada, aprovadas em 2015 (Resolução CNE/CP nº 2, de julho de 2015).

Inicialmente, as DCNs de 2015 fixavam o prazo até junho de 2017 para que as universidades reorganizassem os currículos das licenciaturas e construíssem sua proposta institucional para a formação docente. No entanto, esse prazo foi prorrogado três vezes, ficando estabelecido até dezembro de 2019 para a adequação curricular dos cursos<sup>1</sup>.

Importa destacarmos que as DCNs (2015), ainda que se constituíssem de normas que deveriam ser adotadas na formação inicial e continuada de professores no Brasil, na educação superior, nasceram depois de amplo debate e aprovação do CNE. A forma como o texto foi elaborado apontava caminhos para a formação de professores, a partir de princípios e concepções que respeitavam a autonomia das instituições. Nessa perspectiva, para Dourado (2015, p. 306), as DCNs de 2015 definiam

[...] os princípios da formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica e sinalizam para maior organicidade nos projetos formativos, necessidade de maior articulação entre as instituições de educação superior e de educação básica [...].

Notamos que as DCNs de 2015 norteiam o desenho curricular das instituições e sistemas de ensino na perspectiva da ruptura da barreira entre educação básica e ensino superior, garantindo maior coordenação entre esses dois segmentos.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, definiu que o egresso da formação inicial e continuada deveria possuir um arcabouço de informações e habilidades constituído pela multiplicidade de conhecimentos teóricos e práticos, o qual resulta do projeto pedagógico e da caminhada formativa experimentada, cuja consolidação adviria do seu exercício profissional, embasados

[...] em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade

<sup>1</sup> Conforme as Resoluções: Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017; Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018 e Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019.

afetiva e estética, de maneira a possibilitar: o conhecimento da instituição educativa; a pesquisa; atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica (DOURADO, 2015, p. 307).

Dessa forma, o projeto de formação deveria abarcar distintas especificidades e facetas da iniciação à docência, primando por questões qualitativas relacionadas a aspectos ligados à gestão democrática, contextualização e interdisciplinaridade, componentes fundamentais não apenas à formação profissional, mas humana. E, ainda, de forma inédita, figura em uma diretriz curricular a valorização docente, justamente ao trazer no documento a formação continuada.

A Resolução nº 2, de 1º de julho 2015, no capítulo III, no seu artigo 8º, estabelecia que o(a) egresso(a) dos cursos de formação inicial, em nível superior, deveria estar apto(a) a:

- IX- atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais;
- X- participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico [...].

Outra conquista das DCNs de 2015 é a inclusão da Gestão Educacional, como aspecto formativo, em todas as licenciaturas. Pensamos que esse ponto é imprescindível, pois qualquer docente pode vir a ter de assumir a função de gestor, ou seja, a ausência deste componente curricular nas licenciaturas acarretará mais prejuízos à educação, pois é disciplina curricular essencial na base formativa de qualquer licenciando.

No artigo 9º, § 2º, as DCNs de 2015 evidenciavam que a formação inicial para exercer a docência e a gestão, nos quadros da educação básica, demandava uma formação superior ajustada à área de conhecimento e às etapas de atuação. Assim, a licenciatura garantiria não apenas a prática docente, mas oportunizaria conhecimentos para o licenciado exercer funções de gestão. O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) deveria estar alinhado com o Parecer CP/CNE nº 2/2015 e respectiva resolução. Portanto, para que o licenciado pudesse estar capacitado não somente para a docência, mas, ainda, para a Gestão Educacional, isso precisava estar garantido nos documentos da instituição. Salientamos que essa formação inicial docente permitiria o acesso às especificidades dos saberes sobre gestão, coordenação e afins.

Ainda, acerca da Gestão Educacional, no artigo 10, em seu Parágrafo único, as DCNs de 2015 estabeleciam que as atividades do magistério compreendessem, também, o atuar e

o participar da organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino, abrangendo:

- I- planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas;
- II- produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional. Desse modo, percebe-se o caráter prático de inserção e participação vivencial da gestão no ambiente educacional. Além disso, o incentivo da busca, de caráter científico, por conhecimentos específicos desse saber, visando a sua propagação.

No artigo 12, as DCNs de 2015 definiram que os cursos voltados à formação inicial, considerando a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições de ensino, seriam constituídos pelos núcleos:

- I- núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:
  - I) pesquisa, estudo, aplicação e avaliação da legislação e produção específica sobre organização e gestão da educação nacional.
  - II- núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades: investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional [...].

Dessa forma, por meio de núcleos, grupo de trabalho, avaliação, investigação, pesquisa e estudo, a formação inicial deveria buscar aprofundar seus saberes, produzindo novos conhecimentos gerais, específicos e interdisciplinares sobre o processo da educação, da organização e da gestão, que atendessem às necessidades das diferentes realidades educacionais brasileiras presentes na atualidade. Estas ações deviam estar em sintonia com o projeto pedagógico das instituições e demais instituições educacionais.

Houve, também, de acordo com Dourado (2015), nas DCNs de 2015, a necessária ligação entre a educação básica, educação superior e a formação de professores, partindo da concepção de docência que abrange o exercício articulado no ensino e aprendizagem e na organização e gestão da educação básica. Desse modo, ganhava relevância a concepção de que a educação básica e a educação superior deviam estar imbricadas e ficava explícita a necessidade da construção de um projeto específico, por instituição formadora, com relação à formação inicial e continuada para os docentes que atuam na educação básica.

As DCNs de 2015, ainda, expressavam que os cursos de formação inicial para docentes da educação básica, em nível superior, abrangiam:

- I. Cursos de graduação de licenciatura;
- II. Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;
- III. Cursos de segunda licenciatura.

Nesse viés, as DCNs de 2015 definiam que:

1. Compete à instituição formadora definir, no seu projeto institucional de formação, as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e em consonância ao Parecer CP/CNE 2/2015 e respectiva resolução;
2. Que a formação inicial capacite o profissional do magistério da educação básica, para o exercício da docência e da gestão educacional e escolar na educação básica, o que vai requerer que essa formação em nível superior, adequada à área de conhecimento e às etapas e modalidades de atuação, possibilite acesso a conhecimentos específicos sobre gestão educacional e escolar, bem como formação pedagógica para o exercício da gestão e coordenação pedagógica e atividades afins;
3. Que a formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural.

Observamos que as DCNs de 2015 sugeriam projetos próprios voltados à formação com destaque na articulação/coordenação entre Educação Básica e Educação Superior, e propunham que essa formação fosse instituída no PPI e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das instituições (DOURADO, 2015). Ainda, tais DCNs aproximavam, novamente, as necessidades mostradas na Educação Básica com a formação apresentada no Ensino Superior.

As DCNs de 2015 destacavam, ainda, que a formação docente deveria ocorrer presencialmente, sempre que possível, sendo que esta deveria ser de alta qualidade. Ademais, segundo as DCNs de 2015,

[...] nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, cursos de pedagogia, a serem desenvolvidos em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e, nas demais licenciaturas, o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total[...] (DOURADO, 2015, p. 310).

Esse tempo a que se reporta essa diretriz, pode ser considerado como adequado, pois os cursos de licenciatura, exceto o de Pedagogia, costumam destinar carga horária insuficiente para as atividades e dimensões pedagógicas.

[...] Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão dos processos educativos escolares e não escolares, a produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares, constituindo-se de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos [...] (DOURADO, 2015, p. 310).

Essa ampliação da carga horária nas licenciaturas foi mais um avanço, pois nas DCNs/2002 não constava tempo mínimo para o término dos cursos, propiciando que instituições ofertassem licenciaturas com duração de dois anos e meio, o que implicava em cursos de qualidade questionável, pois esse aligeiramento poderia causar lacunas na formação docente, não dotando esse profissional das noções mínimas para a futura atuação nos sistemas de ensino.

Nas DCNs de 2015 houve acréscimo de 400 horas em relação às DCNs de 2002, que previam que todos os cursos de licenciatura deveriam ter um mínimo de duas mil e oitocentas horas. Consideramos esse aumento de carga horária um fator positivo, já que interferiu nos cursos aligeirados (privados) de formação de professores, colocando-os em igualdade com as instituições públicas de ensino. Todavia, salientamos que os cursos, de Pedagogia, no Brasil, já possuíam 3.200 horas segundo a Resolução do curso. A carga horária mínima definida pelas DCNs (2015) contribuiu para reduzir de forma considerável a competição acirrada pela mercantilização educacional.

Destacamos que, com base nas DCNs de 2015,

[...] considerando a identidade do profissional do magistério da educação básica proposta, deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência [...] (DOURADO, 2015, p. 309).

As exigências de organização da matriz curricular e a disponibilização de espaços e tempos curriculares se expressariam em eixos sobre quais se articulariam dimensões a serem contempladas. Considerando a identidade do profissional do magistério da educação básica proposta, deveria ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos necessários à docência.

Nesse sentido, importa conceituarmos a Práxis, a qual é concebida como a atividade humana embasada teoricamente, ou seja, a realidade fundamentada, a unidade dialética entre teoria e prática para a transformação da realidade. Conforme explica Luckesi (1994, p. 170), a “[...] prática pedagógica manifestar-se-á, dessa maneira, como uma verdadeira ‘práxis’, onde prática e teoria serão dois elementos do mesmo processo [...]”.

Desse modo, valendo-nos de uma analogia, buscamos conceituar a prática pedagógica comparando-a a uma moeda, cujas faces representam, respectivamente: a teoria e a prática, às quais não podem ser dissociadas, pois essa separação resultaria na imediata perda de seu valor. Daí a condição de indissociabilidade entre teoria e prática já que, ao serem tratadas isoladamente, perderiam seu nexo. As dimensões de reflexão, de conhecimento e de intencionalidade (atividade teórica) e as de intervenção e de transformação (atividade prática) da atividade docente oferecem o sentido da atividade teórico-prática ou Práxis.

Buscando compreender e refletir sobre o âmago do que representavam as DCNs de 2015, Bazzo e Scheibe (2020) afirmam que:

Em síntese, o texto, em suas dezesseis densas páginas, é um convite à reflexão teórica, filosófica, política e ética sobre o que é a docência, o que a compõe, quais são suas dimensões, como se formam os professores, que papel cabe ao Estado nesse processo, que princípios norteiam a base comum nacional para uma sólida formação para o magistério da educação básica, entre outras questões que cercam a temática. Nada foi esquecido. Tudo o que um dia os educadores organizados em suas entidades representativas pensaram e defenderam sobre esse assunto, de alguma forma, foi contemplado. Também não faltou, e como se fora um coroamento das considerações, a defesa forte e urgente dos profissionais da escola, deixando clara a importância de suas reivindicações por melhores condições de trabalho e de remuneração [...] (BAZZO; SCHEIBE, 2020, p. 676).

Nesse sentido, ressaltamos que as DCNs (2015) foram organizadas de modo a agregar diversos aspectos, há tanto tempo almejados pelos docentes. Constituindo-se como avanço nas questões que envolvem a educação, sobretudo no que tange à formação de

professores, levantando reflexão teórica aprofundada sobre o significado desse relevante processo conjugado à responsabilidade estatal para a qualificação docente.

É mister esclarecermos que as DCNs de 2015 não se apresentaram como uma proposição de um currículo mínimo. Tampouco era necessário que os conteúdos definidos por elas aparecessem, explicitamente, na nomenclatura de alguma disciplina, pois, às vezes, poderiam estar presentes, de modo transversal, através de outras disciplinas dentro do currículo. Logo, era garantida, às universidades, a autonomia para gerir como estes conteúdos seriam contemplados nas licenciaturas, segundo suas necessidades e peculiaridades.

## **Mudanças no cenário político do Brasil a partir de 2016: implicações às políticas públicas educacionais**

Para ampliar a compreensão sobre os caminhos das DCNs de 2015 é imprescindível salientarmos que, em maio de 2016, houve uma intensa mudança no cenário político do país, quando a presidenta Dilma Rousseff é afastada e assume interinamente a Presidência do País o vice-presidente Michel Temer. A partir desse acontecimento, ocorreu a reconfiguração do CNE, além da entrada de outros agentes no Ministério da Educação (MEC), os quais já fizeram parte dele nos anos de 1990. Posteriormente, em agosto de 2016, se deu o impeachment de Rousseff, o qual foi aprovado pelo Senado.

Diante do quadro descrito, cabe salientarmos, ainda, que no dia 11 de maio de 2016, um dia antes do afastamento da presidenta Dilma Rousseff, o MEC encaminhou o retorno dos conselheiros do CNE, porém o presidente interino Michel Temer revogou a recondução desses conselheiros, um deles era o professor Luiz Fernandes Dourado, o relator das Diretrizes de 2015.

Assim, apesar de terem sido apontadas como um avanço para a área da formação de professores, as DCNs de 2015 foram questionadas, no discurso do Governo Temer, depois de 2016. De início, com a premissa de que eram muito teóricas e, portanto, deveriam ser revistos aspectos que envolviam a prática. Nesse novo contexto, as DCNs de 2015 poderiam vir a ser extintas, já que havia grande pressão do empresariado para que elas passassem por uma revisão ou para que elas fossem revogadas (BAZZO; SCHEIBE, 2020). Assim, vemos o retorno de um discurso pragmático para formar os professores, percebemos a prorrogação do prazo previsto para a implementação dessas diretrizes, o que resulta na desmobilização de algumas universidades, as quais necessitavam agir nesse sentido.

Por essas razões, as DCNs de 2015 corriam risco já que em algumas universidades a implementação foi freada, pois muitos gestores aguardavam mudanças nas diretrizes. Logo, o rumo que se esperava que a formação de professores tomasse com as diretrizes de 2015 foi frustrado.

Bazzo e Scheibe (2020) sustentam que a Resolução CNE/CP nº 02/2015 se apresentava como “uma importante e bem elaborada síntese das lutas históricas da área em torno ao tema”. Portanto, as reivindicações à sua pronta vigência eram justas. No entanto, conforme os cenários descritos desde 2016

[...] a referida legislação, elaborada, discutida e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, cujos membros mais progressistas foram, nesse novo momento, substituídos, teve sua implantação inicialmente atravessada por tentativas oficiais de procrastinação [...] Percebendo o perigo de que a implantação da resolução sofresse algum processo de continuidade, dadas as novas orientações que passaram a hegemonizar as decisões do CNE/MEC, a comunidade educacional, por meio de suas entidades representativas (ANFOPE, ANPEd, ANPAE, CNTE, entre as mais significativas), reforçou seu apoio à Resolução CNE/CP nº 02/2015 e passou a exigir sua imediata entrada em vigência. Mesmo assim, esse processo foi sofrendo novas postergações por meio do adiamento de datas em sucessivas ações do CNE (BAZZO; SCHEIBE, 2020, p. 671).

Diante dos sucessivos adiamentos do prazo, é possível afirmarmos que, para o CNE/MEC, a verdadeira intenção das constantes postergações, era ganhar prazo para aprovar a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica/BNCC (2017) e exigir o alinhamento da formação de professores à base, tornando-se esta o código para o entendimento das vigentes políticas educacionais (AGUIAR; DOURADO, 2019).

Desse modo, passaremos a ter outro olhar sobre como se tecem as Políticas Públicas, não crendo na neutralidade, na objetividade e na aleatoriedade em suas escolhas, mas na intencionalidade, em especial ao se tratar de Políticas Públicas Educacionais e, fundamentalmente, quando se referem à Formação de Professores. Entendemos a urgência de uma vigilância contínua a respeito dos rumos da educação no país, bem como é mister não descuidarmos da batalha, sempre travada e necessária, no tocante aos interesses contrários ao ato educativo.

Com relação às formas de resistência que temos frente ao que chamamos de “desmonte” da educação, Freitas (2018, p. 524) argumenta que:

Em primeiro lugar, nosso instrumento privilegiado de resistência contra a flexibilização da formação e a desprofissionalização do magistério pelo rebaixamento na área dos fundamentos da educação e

das ciências pedagógicas é a Resolução CNE/CP nº 02 de 2015, que estabeleceu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação, contemplando um conjunto de formulações inovadoras, revogando as DCNs de 2002, que impunha a lógica das competências e incorporando nossa concepção de base comum nacional da formação, um conjunto de princípios orientadores da (re)formulação dos currículos e percursos formativos dos licenciandos.

A afirmação acima comprova que as DCNs de 2015, estratégia de resistência aos ataques à educação pública de qualidade, receberam atentados antes mesmo que completassem cinco anos, pois em 2019 foram editadas novas diretrizes para a formação de professores, trazendo no seu conteúdo uma proposta baseada na eficiência, produtividade e competência.

No interior dessa lógica, é evidente que os sucessivos e constantes adiamentos das DCNs de 2015, bem como sua posterior revogação, trouxeram verdadeiro retrocesso ao ignorar o esforço coletivo de docentes compromissados com a formação docente atual.

## A apressada aprovação das novas DCNFP e os retrocessos das DCNs de 2019

No final de 2019, o Conselheiro Mozart Neves Ramos<sup>2</sup> publicou um artigo no qual alegava que com o encaminhamento da Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica ao CNE, em 2018, iniciava-se a discussão dessa proposição.

Segundo Bazzo e Scheibe (2020), o conselheiro declara que esse documento apresentava as competências profissionais docentes, baseadas nas seguintes dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Antecedido de dez competências gerais docentes, as três dimensões, denominadas de competências específicas eram acompanhadas das habilidades correspondentes. O referido documento está agora junto às novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio, com a nomenclatura de Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

---

<sup>2</sup> RAMOS, Mozart Neves. Novas diretrizes para a formação de professores. Qualidade do docente é o fator principal na educação. **Folha de São Paulo**, edição de 24 de novembro. São Paulo, 2019.

Ademais, as DCNs de 2019, conforme Ramos (2019), teriam sido estabelecidas fundamentadas na Resolução nº 2/2015 do CNE, a qual, apesar de ser um bom trabalho, precisaria ser revista e atualizada para manter uma conversa com a BNCC. Durante o ano de 2019, depois de audiências públicas com distintos personagens do segmento educacional, as DCNs de 2019 foram construídas. Destacamos que esses pequenos debates quase nada adiantaram para dissuadir o objetivo principal da preparação prematura de uma legislação nova para a formação dos docentes da educação básica: acatar o “diálogo” com a BNCC da Educação Básica.

Assim, o CNE estava inclinado a atender os conservadores, até mesmo com a ajuda, não mais tímida, de experientes subscritores da Resolução CNE/CP nº 02/2015. Também, segundo Ramos (2019), em reunião de seu Conselho Pleno de novembro, o CNE, aprovou, em total consenso, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio e a Base Nacional Comum-BNC-Formação (BRASIL, 2019b).

Com relação à revogação das DCNs de 2015, a ANFOPE, em seu manifesto de 1º de março de 2020, destaca que o CNE e o MEC desconsideraram o fator que, no Brasil todo, as instituições de ensino superior finalizavam processos de institucionalização da Resolução CNE/CP nº 2/2015, e a rechaçam, de forma impositiva, sem avaliar sua implementação, ferindo a autonomia universitária e negando-se ao diálogo com as entidades científicas da área educacional. O CNE desconsiderou as inúmeras manifestações contrárias das entidades acadêmicas e representativas de instituições, professores e estudantes, que apontavam para as inconsistências da proposta, a qual visava atender a interesses mercantilistas de algumas fundações privadas que desejavam a padronização aligeirada da BNCC.

Logo, as ‘novas’ Diretrizes Nacionais Curriculares e a BNC da Formação descaracterizam os cursos de licenciatura e empobrecem a qualidade da formação docente, com impactos nocivos sobre a educação básica, constituindo-se como mais um grave retrocesso nas políticas educacionais, pois trazem, entre outros aspectos, a retomada da aprendizagem por competências, estabelecem um atrelamento que mais denota uma submissão à BNCC e rompem com a formação continuada e valorização dos professores. A perspectiva adotada na BNC é extremamente pragmática e estabelece os professores como aplicadores.

Considerando a celeridade com a qual foram tecidas as DCNs de 2019, destaca-se que em novembro, desse mesmo ano, o parecer do relator Mozart Neves Ramos e a resolução sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a

Formação Inicial foram aprovados, unanimemente, no Conselho Pleno do CNE, que contou inclusive, na ocasião, com um fato “surpreendente”: a presença de secretários do MEC. A homologação dessas diretrizes ocorreu logo em seguida, no mês de dezembro.

Por conseguinte, ao contrário das DCNs de 2015 - tecidas com a contribuição de diversos segmentos da sociedade, pelos responsáveis pelo fazer educativo e por entidades que representam os docentes - as DCNs de 2019 foram concebidas de modo duvidoso e impositivo, sem a participação popular e sequer dos responsáveis pela educação. Assim, as DCNs de 2019 vão na contramão das DCNs de 2015, já que alguns aspectos vão de encontro à concepção educativa que as entidades defendem e de especialistas que representam os interesses dos professores. E, ainda, demonstram retrocesso ao descaracterizar a formação docente.

Segundo Bazzo e Scheibe (2020), é preciso combater o:

[...] retrocesso contido na recém aprovada resolução pelo CNE, que foi recentemente homologada, em 19 de dezembro último, por meio da Portaria nº 2.167 (BRASIL, 2019c), assinada pelo ministro [substituto] da Educação, Antônio Paulo Vogel de Medeiros, que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Precisamos combatê-la publicamente, como vimos fazendo, deixando claro que seus pressupostos descaracterizam a formação docente cuja concepção nossas entidades representativas defendem historicamente[...] (BAZZO; SCHEIBE, 2020, p. 682).

Nesse entendimento, as bases desta legislação advêm de princípios que não são compatíveis com os que alicerçam a as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, conforme a Resolução CNE/CP nº 02/2015. Principalmente no referente à organicidade que ela traz na união entre formação e valorização docente, fazendo menção, de modo inédito, a urgente questão da formação continuada desses profissionais, a qual foi relegada a um segundo plano, quase inexistente, na lei atual.

Outro fator preocupante, na atual conjuntura política, é a multiplicação dos ataques direcionados à educação por meio das contrarreformas em curso no Brasil, que visam favorecer à privatização, o maior controle da gestão escolar, à padronização curricular, gerando esvaziamento e aligeiramento da formação de nível médio e nível superior.

Nessa perspectiva, Bazzo e Scheibe (2020) sustentam que a BNCC, determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a educação básica. Assim:

[...] o professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o País, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade (BAZZO; SCHEIBE, 2020, p. 673).

Vemos que a formação de professores, tendo a BNCC como orientação, em nada se assemelha ao proposto para a formação docente expressa nas DCNs de 2015. Ainda, não vem ao encontro da noção de sujeito nelas contida. Tampouco contempla os fundamentos da educação no Brasil, os quais abrigam um determinado conceito de educação. São nítidos os interesses antagônicos expostos nas DCNs de 2015 e nas DCNs de 2019, pois seus princípios são incompatíveis.

Segundo Curado Silva (2022, p. 28):

A proposta é de padronização das ações políticas e curriculares, ou seja, formar professores para ensinar a BNCC, explicitando uma política de governo e a direção ideológica da formação alinhada aos princípios curriculares da base. É a forma de consolidar um currículo padronizado que permita o controle por avaliação externa da escola e do trabalho docente – conforme indicações internacionais, por exemplo, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) [...].

O modelo curricular, das DCNs de 2019, coloca o professor como mero tarefeiro e os alunos como receptores passivos, uma vez que nessa visão tecnicista, a qual pode-se comparar a currículo mínimo, o docente deve seguir um manual, tão somente preparando mão de obra para atuar no mercado de trabalho.

Ao professor é dada a incumbência de aparelhar os discentes para realizarem testes padronizados, a fim de que sejam aprovados, pois essa ação permitirá que tenham êxito nas avaliações e, por conseguinte, o país avance nos indicadores internacionais.

Assim, de modo intempestivo, surgiram as indesejadas novas Diretrizes Curriculares – como era temido por muitas instituições públicas – as quais produziram a descaracterização da Formação de Professores. A Resolução CNE/CP nº 2/2019:

[...] trata exclusivamente da formação inicial de professores, ainda que brevemente citada ao longo do texto, em apenas três incisos, a formação continuada deixa de ser um tema da presente diretriz.

Conforme o CNE, a formação continuada disporá resolução específica. Tal mudança, rompe com organicidade que se buscou constituir com a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e certamente trará prejuízos para a imprescindível articulação entre a formação inicial e continuada e entre universidade e as escolas da Educação Básica. Da mesma forma, a valorização profissional que possuía um capítulo na Resolução de 2015, fica reduzida em um inciso no texto atual (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 364).

Nesse aspecto, compreendemos que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 traz grande retrocesso ao excluir questões essenciais como a formação continuada e ao reduzir a valorização no campo político da formação de professores. Essa Resolução apresenta, de modo descritivo, como deve ser a formação inicial de docentes no país. Ao ditar como a carga horária deve ser distribuída, não apenas em termos de horas, mas de conteúdos e anos do currículo, gera padronização e engessamento dos cursos de formação de professores. Esse detalhamento limita a autonomia das universidades na organização curricular dos seus cursos. Vale salientar que as atividades complementares, as quais estão presentes desde 2002 como componente curricular dos cursos de licenciatura, não estão presentes nas DCNs de 2019 (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

Percebemos o retorno à prática educacional que coloca a teoria submissa à prática, uma visão pragmatista da educação, um professor que não elabora e tampouco reelabora, um tipo de tarefeiro e instrumento de aplicação, por isso a noção de competências aparece tão arraigada. Observamos que as DCNs de 2019 não priorizam os fazeres educativos reflexivos, mas pautam-se na lógica das competências. Por certo, a educação necessita de professores competentes, mas não nesse viés. Desejamos uma competência pela práxis, uma ação criadora e modificadora da realidade, uma formação humana para o humano.

Reiteramos os avanços dos princípios formativos contidos nas DCNs de 2015 e a sua necessária implementação, pois são diretrizes na contramão de uma formação ínfima, com um currículo mínimo, presente na Resolução de 2019, que tenta subsidiar o pensamento dos profissionais da educação à BNCC: padronizado, ideológico, privatista, liberal e conservador. Ressaltamos, ainda, que a nova Resolução traz mudanças vultuosas para a formação de professores na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional. A formação desses profissionais tem sido tradicionalmente efetivada nos cursos de Pedagogia, pois possuem diretrizes curriculares próprias (Resolução CNE/CP nº 1/2006) e que determinam que não deve haver habilitações para a formação do pedagogo, o qual tem a docência como base de sua formação.

Todavia, a Resolução CNE/CP nº 2/2019, no capítulo que aborda os Cursos de Licenciatura, não menciona os cursos de Pedagogia e destaca o “curso de formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil” e o “curso de formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Sendo que, até a aprovação da presente resolução, não eram utilizados esses termos para se referir à formação desses docentes.

No tocante à Gestão Educacional (gestão, supervisão e orientação), a Resolução CNE/CP nº 2/2019 especifica um capítulo para essa formação e assegura no artigo 22 que ela deve acontecer nos cursos de Pedagogia, com aprofundamento nas áreas de gestão de 400 horas, ou seja, os cursos de Pedagogia deverão ter a carga horária mínima de 3.600 horas. Também, determina que para o exercício profissional das funções referentes a esses campos, a experiência docente é uma condição indispensável.

Portanto, a gestão, supervisão e orientação permanecem atreladas ao curso de Pedagogia, mas agora com a condição de que deve haver uma formação complementar de mais 400 horas. Diante disso, o licenciando deverá decidir se deseja concluir o curso sem essa habilitação ou se quer seguir por mais um tempo, a fim de alcançá-la. Caso contrário, o docente poderá buscar essa formação, posteriormente, em cursos de pós-graduação lato sensu, como as especializações, ou stricto sensu, como mestrado ou doutorado. Ao definir que esta formação complementar é destinada para os cursos de Pedagogia, retira este tema da formação de todos os licenciados e afasta o princípio da gestão democrática da formação de professores, princípio este que nem é citado na resolução de 2019.

Ainda, é importante dizer que muitos licenciandos necessitam terminar o curso o quanto antes para prestar um concurso ou na tentativa de assumir uma vaga de emprego, assim é possível inferirmos que a maioria deixará essa complementação para depois. O que antevemos é o retorno da compartimentalização, ou seja, a volta das diferentes especialidades, o que destoa completamente do conceito de pedagogia plena que defendemos, uma vez que é o mais próximo de uma formação integral.

## Considerações Finais

Foi preciso observarmos os documentos das DCNs de 2015 e de 2019, a fim de identificarmos os textos e discursos envolvidos em cada etapa, pois sabemos que o currículo, bem como as políticas públicas não são tecidos sem debates e embates, por conta dos interesses, de lados antagônicos, fazendo com que haja avanços e retrocessos no

processo histórico da educação. As duas diretrizes expressam a disputa existente por determinados projetos de sociedade e de formação de professores. No momento, vemos estar vigorando um projeto alinhado aos interesses mercantilistas e que possui uma perspectiva neotecnicista.

Buscamos compreender o longo caminho trilhado até a aprovação das DCNs de 2015, as quais desde seu processo de elaboração conversaram com a comunidade universitária e com as entidades educacionais, procurando demonstrar os seus avanços ao agregar vários elementos como formação continuada, valorização profissional e as diferentes temáticas que envolvem a formação docente. Ampliavam a carga-horária da formação de professores, dando conta de uma série de antigas reivindicações dos especialistas em educação, entre elas: a de que houvesse uma equiparação, em termos de carga- horária, da Pedagogia com as demais licenciaturas.

As DCNs de 2015, cujos fundamentos propõem uma formação crítica e plena de professores, visavam a implementação de um currículo sólido e integral, o que passa pelo entendimento adequado do que é Gestão Educacional, através do viés democrático. Ainda, contemplavam antigos anseios de tantos docentes que há mais de 30 anos lutam por um ideal de formação de professores e, por conseguinte, de cidadãos. Ainda, mostravam-se como potente ferramenta na garantia de um currículo construído a tantas mãos e vozes, sob um ideal de uma sociedade mais progressista, conforme Freitas (2018).

Intentamos, também, contextualizar os momentos políticos nacionais que atravessaram a elaboração dos referidos documentos, principalmente com o impeachment da ex presidenta Dilma Rousseff, pois houve uma reconfiguração das políticas educacionais de formação inicial docente e um processo, por parte da iniciativa privada, de tentar gerir a educação, o qual colaborou veementemente para esse acontecimento, a fim de que essas instituições lograssem encontrar um caminho mais aberto para alcançar sua fatia no mercado que envolve o ensino. Não apenas a parte financeira é foco de interesse das empresas privadas de educação, mas a questão do domínio da condução da formação de cidadãos.

Como justificativa para a revogação das DCNs de 2015 foi alegado por Ramos (2019) que as DCNs de 2019 teriam sido estabelecidas fundamentadas na Resolução nº 2/2015 do CNE, a qual seria um bom trabalho, mas precisaria ser revista e atualizada para manter uma conversa com a BNCC. Ademais, ao longo deste trabalho, tecemos críticas à Resolução CNE/CP nº 2/2019, já que não houve somente uma revisão das DCNs de 2015 e, sim, uma descaracterização completa da formação docente.

Logo, o cenário político educacional do Brasil foi redesenhado, tendo por base a BNCC. E, a partir daí, evidenciamos os retrocessos trazidos pela apressada aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de 2019. Foi notório que o CNE rejeitou as inúmeras manifestações contrárias das entidades acadêmicas e representativas de instituições, professores e estudantes, que apontavam para as inconsistências da proposta, a qual visava atender aos interesses mercantilistas de fundações privadas que anseiam pela padronização e formação aligeirada atrelada à BNCC.

Por fim, do avanço das DCNs de 2015 ao retrocesso das DCNs de 2019, observamos a desarticulação extrema entre: a formação inicial, a formação continuada e a valorização do professor.

## Referências

AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, Brasília, CNTE, v.13, n. 25, p. 33-37, jan./mai. 2019.

ANFOPE. **Manifesto da ANFOPE em defesa da educação e da democracia**. 2020. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/03/1.-Manifesto-ANFOPE-em-defesa-da-educa%C3%A7%C3%A3o-e-da-democracia-01032020.pdf>. Acesso em 05 de jun. 2022.

BAZZO, Vera Lúcia; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 2/2015, de 9 de junho de 2015**. Aprova o Projeto de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, 2015.

BRASIL. **Portaria nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019**. Homologa o Parecer CNE/CP nº 22/2019, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC Formação. Brasília, 2019c.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1/2006, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em:  
[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA). Acesso em: 05 jun. de 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019.** Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2019a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017.** Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2017b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018.** Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2018.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. Formação de professores na Base Nacional Comum Curricular: conceitos em disputa. In: LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). **Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais.** Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 27-37. Disponível em: [https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2\\_ebook/artigo\\_03.html](https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_03.html). Acesso em: 05 jun. 2022.

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, abr./jun. 2015.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. 30 Anos da Constituição: Avanços e retrocessos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./dez. 2018. Disponível em:  
<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/912>. Acesso em: 05 jun. 2022.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira et al. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, [S.L.], v. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

RAMOS, Mozart Neves. Novas diretrizes para a formação de professores. Qualidade do docente é o fator principal na educação. **Folha de São Paulo**, edição de 24 de novembro. São Paulo, 2019.

**Revisores de línguas e ABNT/APA:** *Fabiane Laranjo Crizel, Bianca Jácome Brito e Monica Maria Carvalho*

**Submetido em 04/09/2021**

**Aprovado em 09/07/2022**

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)